

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA – EDUCAÇÃO DO CAMPO

IGOR FREIRE DOS SANTOS

**Entre a mobilidade e o direito à educação: estudo sobre à criação da escola
indígena Warao urbana e os desafios da construção de um currículo
intercultural em João Pessoa/PB.**

João Pessoa

2025

IGOR FREIRE DOS SANTOS

**Entre a mobilidade e o direito à educação: estudo sobre à criação da escola
indígena Warao urbana e os desafios da construção de um currículo
intercultural em João Pessoa/PB.**

Trabalho de Conclusão de Curso submetido à Coordenação do Curso de Pedagogia com área de aprofundamento em Educação do Campo da Universidade Federal da Paraíba como requisito para obtenção do título de licenciado em Pedagogia – Educação do campo.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Aparecida Valentim Afonso.

Coorientador: Andrés Felipe Bernal Restrepo - Doutorando em antropologia PPGA UFPB

João Pessoa

2025

FICHA CATALOGRÁFICA

Catalogação na publicação Seção de Catalogação e Classificação

S237e Santos, Igor Freire dos.

Entre a mobilidade e o direito à educação: estudo sobre à criação da escola indígena Warao urbana e os desafios da construção de um currículo intercultural em João Pessoa/PB / Igor Freire dos Santos. - João Pessoa, 2025.

61 f. : il.

Orientação: Maria Aparecida Valentim Afonso.

Coorientação: Andrés Felipe Bernal Restrepo.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia - área de aprofundamento em Educação do Campo) - UFPB/CE.

1. Educação do campo. 2. Educação indígena urbana.
3. Mobilidade Warao. 4. Interculturalidade crítica. I. Afonso, Maria Aparecida Valentim. II. Restrepo, Andrés Felipe Bernal. III. Título.

Elaborado por JANETE SILVA DUARTE - CRB-15/104

IGOR FREIRE DOS SANTOS

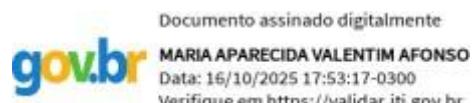
Entre a mobilidade e o direito à educação: estudo sobre à criação da escola indígena Warao urbana e os desafios da construção de um currículo intercultural em João Pessoa/PB.

Trabalho de Conclusão de Curso submetido à Coordenação do Curso de Pedagogia com área de aprofundamento em Educação do Campo da Universidade Federal da Paraíba como requisito para obtenção do título de licenciado em Pedagogia – Educação do campo.

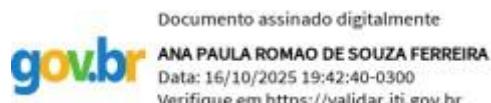
Orientadora: Profa. Dra. Maria Aparecida Valentim Afonso.

Coorientador: Andrés Felipe Bernal Restrepo - Doutorando em antropologia PPGA UFPB

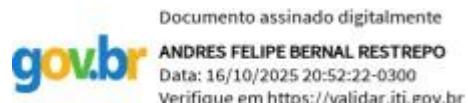
BANCA EXAMINADORA



Profa. Profa. Dra. Maria Aparecida Valentim Afonso (Orientadora)
Universidade Federal da Paraíba



Prof. Dra. Ana Paula Romão (Examinadora Interno)
Universidade Federal da Paraíba



Andrés Felipe Bernal Restrepo (Coorientador) Doutorando em antropologia PPGA UFPB

AGRADECIMENTOS

Agradeço, antes de tudo, às forças da natureza pelo dom da vida. Pela água que acalma, pelo vento que desloca, pela terra que sustenta e pelo fogo que reacende. Quando o fôlego pareceu curto, foi na respiração do mundo que reencontrei caminho.

À minha mãe, Zenilda Freire Pereira dos Santos, minha primeira casa. Obrigado pelo colo e pela firmeza, por me ensinar que coragem também é cuidado, e que seguir adiante não exclui o gesto de voltar para abraçar quem nos fez crescer. Em cada virada desta pesquisa, ouvi sua voz lembrando: “Vai com calma, mas vai”.

À minha avó, Maria Aparecida, que sempre me fortaleceu nas decisões e na permanência. O que hoje se encerra como ciclo, em mim, é também uma oferenda à sua constância. Seu exemplo me ensinou que persistir é bordar paciência no tempo, e que a dignidade cabe nas coisas simples: um café servido, uma bênção na saída, a fé que não se explica, mas sustenta.

À minha companheira, Talita Lima de Araujo, presença que ilumina o cotidiano. Obrigado por apoiar quando o cansaço pesou, por celebrar o miúdo e o imenso, por fazer silêncio quando a escrita pedia silêncio e por me lembrar do mundo quando a escrita pedia mundo. Seu cuidado foi a margem onde este texto pôde correr sem transbordar de si.

Ao meu orientador, Andrés Felipe, pela escuta que não apressa, pelas perguntas que desarrumam para arrumar melhor, pela confiança para eu tentar de novo e, tentando, dizer com mais precisão e mais afeto. Às professoras e aos professores do curso, obrigado por cada leitura rigorosa, por abrir bibliotecas e horizontes, por insistirem que conhecimento se faz em diálogo e responsabilidade.

Aos amigos e familiares, minha gratidão. Pelas conversas longas e pelos recados curtos, pelos cafés de improviso, pela ajuda prática, pelas risadas que aliviaram a travessia. Obrigado por guardarem meu entusiasmo nos dias bons e minha esperança nos dias difíceis.

Este trabalho foi escrito pelas minhas mãos, mas não nasceu só delas. Não é uma conquista individual: é um tecido de presenças, gestos e saberes que se encontram nestas páginas. Minhas mãos assinam, mas nelas descansam as mãos de quem me ensinou a ler o mundo, de quem me ofereceu palavras quando faltaram, de quem caminhou ao lado para que

eu pudesse caminhar. Se há alguma firmeza aqui, ela é coletiva; se há alguma beleza, ela vem do que aprendi com tantas pessoas que atravessaram este percurso.

A todas e todos que, de algum modo, fizeram parte desta jornada, muito obrigado. Que esta escrita honre a confiança, o tempo e o cuidado que recebi. Que siga, agora, devolvendo ao mundo algo do que o mundo me deu.

RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso tem como objetivo analisar a construção de experiências educativas interculturais com o povo indígena Warao em contexto urbano, tomando como estudo de caso a cidade de João Pessoa (PB). A pesquisa é qualitativa, de caráter etnográfico, cartográfico e fundamentada na escrevivência, reconhecendo o envolvimento do pesquisador como educador social no Centro Estadual de Referência de Migrantes e Refugiados (CERMIR) como parte constitutiva da produção de conhecimento. O trabalho parte do entendimento de que a presença indígena nas cidades é historicamente marcada pela invisibilidade, preconceito e exclusão institucional, exigindo abordagens educativas que rompam com lógicas coloniais e promovam reconhecimento, redistribuição e participação ativa dos povos originários no espaço escolar. A análise articula a perspectiva da interculturalidade crítica e da justiça curricular como caminhos para a construção de uma escola que reconheça saberes indígenas como legítimos, proponha práticas pedagógicas antirracistas e valorize a pluralidade epistêmica. A partir do diálogo com experiências em outros estados (como Piauí e Pará), sistematiza-se o processo de formação docente, construção curricular e participação comunitária como dimensões essenciais para efetivar políticas públicas de educação indígena urbana. Ao final, o trabalho reafirma que a escola pode se tornar um território de resistência, desde que acolha a presença indígena não como exceção, mas como parte legítima e constitutiva da educação brasileira.

Palavras-chave: Interculturalidade crítica; Mobilidade Warao; Justiça curricular; Educação indígena urbana; Escrevivência; Educação do campo.

RESUMEN

Esta tesis de licenciatura analiza la construcción de experiencias educativas interculturales con el pueblo indígena Warao en contexto urbano, tomando la ciudad de João Pessoa (PB) como estudio de caso. Se trata de una investigación cualitativa, con enfoques etnográfico y cartográfico, sustentada en la escrevivência (escrevivencia), reconociendo el papel de la investigadora como educadora social en el CERMIR como parte constitutiva de la producción de conocimiento. El estudio parte del entendimiento de que la presencia indígena en áreas urbanas ha sido históricamente marcada por la invisibilidad, el prejuicio y la exclusión institucional, lo que exige abordajes educativos que rompan con lógicas coloniales y promuevan el reconocimiento, la redistribución y la participación activa de los pueblos indígenas en el ámbito escolar. El análisis articula las perspectivas de interculturalidad crítica y justicia curricular como caminos para construir escuelas que reconozcan los saberes indígenas como legítimos, propongan prácticas pedagógicas antirracistas y valoren la pluralidad epistémica. En diálogo con experiencias de otros estados brasileños (como Piauí y Pará), el estudio sistematiza los procesos de formación docente, construcción curricular y participación comunitaria como dimensiones esenciales para la implementación de políticas públicas en educación indígena urbana. En última instancia, se reafirma que las escuelas pueden convertirse en territorios de resistencia, siempre que acojan la presencia indígena no como excepción, sino como parte legítima y constitutiva de la educación brasileña.

Palabras clave: Interculturalidad crítica. Migración Warao. Justicia curricular. Educación indígena urbana. Escrevivência (escrevivencia). Educación del Campo

ABSTRACT

This undergraduate thesis aims to analyze the construction of intercultural educational experiences with the Warao Indigenous people in an urban context, using the city of João Pessoa (PB) as a case study. This is a qualitative research, with ethnographic and cartographic approaches, grounded in escrevivência (life-writing), recognizing the researcher's role as a social educator at CERMIR as a constitutive part of knowledge production. The study is based on the understanding that Indigenous presence in urban areas is historically marked by invisibility, prejudice, and institutional exclusion, which demands educational approaches that break with colonial logics and promote recognition, redistribution, and active participation of Indigenous peoples in school settings. The analysis articulates the perspectives of critical interculturality and curricular justice as paths to building schools that recognize Indigenous knowledge as legitimate, propose anti-racist pedagogical practices, and value epistemic plurality. Through dialogue with experiences from other Brazilian states (such as Piauí and Pará), the study systematizes the processes of teacher education, curriculum construction, and community participation as essential dimensions for implementing public policies in urban Indigenous education. Ultimately, the study reaffirms that schools can become territories of resistance, as long as they welcome Indigenous presence not as an exception, but as a legitimate and constitutive part of Brazilian education.

Keywords: Critical interculturality. Warao migration. Curricular justice. Urban Indigenous education. Escrevivência. Education of the Countryside

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACNUR — Agência das Nações Unidas para Refugiados

CERMIR — Centro Estadual de Referência de Migrantes e Refugiados

DPE — Defensoria Pública do Estado

GT — Grupo de Trabalho

MP — Ministério Público

MPF — Ministério Públco Federal

MPPB — Ministério Públco da Paraíba

NAT — Núcleo de Apoio Técnico

OIM — Organização Internacional para as Migrações

ONU — Organização das Nações Unidas

PAA — Posto de Atendimento Avançado

PB — Paraíba

PF — Polícia Federal

PPGA — Programa de Pós-Graduação em Antropologia

PRI — Posto de Recepção e Identificação

PTRIG — Posto de Triagem

SEDEC — Secretaria de Educação e Cultura

SEDUC — Secretaria de Educação (Estadual)

SEE — Secretaria de Estado da Educação

UFPB — Universidade Federal da Paraíba

Sumário

1 Introdução	14
2 – Educação escolar indígena e do campo e apagamentos urbanos: entre o direito e a negação.....	26
2.1 Marco legal da educação indígena no Brasil.....	28
2.2 - A invisibilidade dos indígenas urbanos: o paradoxo das imagens sedimentadas de ser índio no Brasil	30
3 - Experiências e debates sobre a interculturalidade e a educação do campo no contexto urbano.	34
3.1 Políticas públicas e desafios da interculturalidade crítica.....	37
3.2 Educação do Campo no contexto urbano:	40
4 – A escola Warao em João Pessoa: escutas, desafios e possibilidades curriculares	43
4.1 Histórico e processo de criação da escola Padre Azevedo/PB.....	46
4.2 Apontamentos críticos sobre a construção curricular	49
4.3 Currículo em disputa: vozes, silêncios e resistências.....	51
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	53
5.1 A formação docente como espaço de disputa por reconhecimento e justiça curricular	53
5.2 Contribuições da Educação do Campo para pensar o urbano, o migrante e o indígena	54
5.3 Recomendações para políticas públicas em educação intercultural indígena no urbano desde uma perspectiva do campo	55
6 REFERÊNCIAS	57

1 INTRODUÇÃO

O deslocamento do povo Warao para o Brasil faz parte de um processo maior de migração forçada vivido por diferentes populações indígenas e não indígenas da Venezuela. Milenarmente, os Warao ocuparam o Delta do Orinoco, região de rios, florestas inundáveis e manguezais que moldaram seu modo de vida por séculos. Contudo, a intensificação da exploração petrolífera, madeireira e mineradora em seus territórios, somada à precarização das condições de saúde, alimentação e subsistência, abriu um ciclo de expulsão silenciosa e contínua. Inicialmente, essa expulsão se deu para os centros urbanos na Venezuela desde meados do século XX, e mais recentemente nas cidades brasileiras, no marco da crise política e socioeconômica que se aprofundou a partir de 2016, quando acelerou-se esse processo, tornando a migração não uma escolha, mas uma necessidade vital (ROSA, 2020). Nesse percurso, a redes migratórias Warao dos deslocamentos internos aos movimentos transfronteiriços passam a operar também como gesto de resistência diante da violação continuada do direito à saúde, como formula Clara Mantini-Briggs: “*Cuando el derecho a la salud del pueblo Warao depende de la migración y desplazamientos como acto de resistencia a la imposibilidad cultural crónica*” (Mantini-Briggs, 2019, p. 95).¹

Nesse contexto, grupos de famílias Warao cruzaram fronteiras em busca de sobrevivência e proteção, chegando primeiro a estados da região Norte, como Roraima, Amazonas e Pará, e, em seguida, espalhando-se por todas as regiões do Brasil (Acnur, 2024, p. 46–47; 51). Estima-se que, atualmente, mais de sete mil indígenas Warao estejam presentes no país, em diferentes capitais e cidades médias (Acnur, 2024, p. 9; 46–47). Essa dispersão territorial não é fruto de uma mobilidade voluntária, mas da urgência em encontrar lugares onde fosse possível reconstruir a vida em condições mínimas de dignidade (Acnur, 2024, p. 46–47; 51).

As dificuldades enfrentadas ao longo dessa trajetória são múltiplas: barreiras linguísticas, racismo e xenofobia, dificuldades no acesso a políticas públicas de saúde, educação e assistência social, além de obstáculos para inserção no mercado de trabalho e geração de

¹ “impossibilidade cultural crônica”: Mantini-Briggs utiliza o termo para descrever um resíduo persistente da alienação colonial incorporado à formação e às práticas dos profissionais e instituições de saúde. Esse regime produz leituras do “outro” indígena como barreira cultural, deslegitima saberes e línguas Warao, dificulta o reconhecimento de direitos e justifica omissões e negativas de cuidado, fazendo com que o acesso à saúde dependa, muitas vezes, de migrações e deslocamentos como ato de resistência.

renda, num contexto de “uma operação militar de caráter humanitário: a Operação Acolhida” (Tardelli, 2023, p. 208). No contexto brasileiro de recepção aos fluxos venezuelanos (nos quais se incluem famílias Warao), a Operação Acolhida foi concebida como resposta humanitária com forte protagonismo militar, estruturada por uma governança nacional sediada em Brasília e coordenada pela Casa Civil, por meio de um Comitê Federal que delibera diretrizes e ações, assessoradas por subcomitês temáticos (Tardelli, 2023, p. 218). Em termos operacionais, a ação se organiza em três eixos: ordenamento de fronteira, acolhimento e interiorização (Tardelli, 2023, p. 245).

No ordenamento de fronteira, atuam o Posto para Recepção e Identificação (PRI), recepção pelas Forças Armadas, Agência da ONU para Refugiados (Acnur) e Organização Internacional para as Migrações (OIM), identificação biométrica sob a responsabilidade da Polícia Federal (PF), e o Posto de Atendimento Avançado (PAA) para triagem clínica e imunização; quem solicita refúgio ou residência temporária segue ao Posto de Triagem (PTRIG) para regularização documental e encaminhamentos de acesso a direitos (Tardelli, 2023, p. 245-247).

Já a interiorização, frequentemente apontada por militares como “objetivo número um” da operação, consiste no deslocamento voluntário de pessoas de Roraima e Manaus para outros estados, com vistas a “desafogar Roraima” e favorecer a inserção socioeconômica (Tardelli, 2023, p. 257). Para participar, exigem-se, em regra: regularização e documentos de identificação, vacinação em dia, aptidão clínica, informação sobre o destino e sobre direitos e deveres e a Declaração de Voluntariedade (Tardelli, 2023, p. 257). Quanto às modalidades, são quatro: abrigo-abrigo (ou institucional) reunificação familiar, reunião social, e vaga de emprego sinalizada (interiorização por trabalho), apoiadas por arranjos institucionais no destino, no PTRIG opera ainda o Centro de Coordenação de Interiorização (CCI) para identificação de vagas e apoio a seleções (Tardelli, 2023, p. 257).

A antropóloga Carmen Silva, chamou de uma “vulnerabilização imposta” (Silva, 2022, p. 89)² Muitas vezes, o que a sociedade enxerga como “resistência” ou “recusa” em aceitar

² “Vulnerabilização imposta”: Em Silva (2022, p. 100), o termo designa um processo produzido institucional e socialmente, e não uma condição “natural”, pelo qual políticas, burocracias e práticas cotidianas (marcadas por racismo, xenofobia e etnocentrismo) geram e reproduzem a precarização da vida Warao: restringem o acesso a direitos (saúde, educação, assistência), deslegitimam saberes e línguas, fragmentam redes familiares e empurram o grupo para circuitos de migração e trabalho informal. Trata-se, portanto, de uma vulnerabilidade fabricada por estruturas de poder que definem

serviços oferecidos decorre, na verdade, de diferenças profundas de concepção sobre família, saúde, educação e modos de vida.

Ainda assim, mesmo diante dessas adversidades, os Warao vêm construindo novas formas de presença no Brasil. Crianças já nasceram em território brasileiro, famílias se organizam em torno de abrigos e redes de apoio, e lideranças buscam dialogar com instituições públicas para garantir direitos básicos, sendo esse o caso da Paraíba (Lucena, 2021). Diante desse percurso, vários desafios surgiram como fundamentais nos processos de mobilização e migração no Brasil: preservar a língua, os saberes e as práticas culturais do povo Warao, ao mesmo tempo em que se constrói uma participação respeitosa e reconhecida dentro de um novo contexto social, estabelecendo diálogos entre diferentes formas de conhecimento e modos de vida.

A migração forçada dos Warao, portanto, não pode ser compreendida apenas como um simples deslocamento geográfico, mas como um processo humano e cultural que atravessa gerações e territórios transfronteiriços. Mais do que estatísticas de chegada e permanência, trata-se de um movimento que envolve histórias de perda, luta e reinvenção, e que desafia a sociedade brasileira a construir respostas interculturais que reconheçam esses povos como sujeitos de direito.

Em João Pessoa, a presença dos Warao é um exemplo concreto desse processo mais amplo. A chegada não ocorreu de maneira organizada mas sim de maneira espontânea, resultado e efeito direto da urgência humanitária vivenciada nas regiões do Delta do Amacuro na Venezuela e em outros estados do norte do Brasil. Tratava-se de famílias em deslocamento forçado, que encontraram na cidade um ponto de passagem e de permanência em meio ao percurso iniciado na Venezuela. Diante desse cenário, o Governo Federal acionou mecanismos emergenciais de repasse para os estados, permitindo que instituições locais assumissem, através de convênios, a tarefa imediata de acolhimento. Inicialmente, essa função foi exercida pela Ação Social Arquidiocesana (ASA), responsável pelas primeiras respostas. A partir de julho de 2022, a coordenação do convênio passou ao Serviço Pastoral do Migrante (SPM), em parceria com o CERMIR e a Secretaria de Desenvolvimento Humano (SEDH), consolidando a política emergencial de acolhimento e assistência.

quem é visto como sujeito de direitos e quem permanece em posição de exposição permanente ao risco (Silva, 2022, p. 100).

Para situar geograficamente o/a leitor(a), vale apresentar o mapa de origem no Delta do Orinoco (nordeste da Venezuela) e as rotas de deslocamento em direção ao Brasil. A literatura registra, primeiro, a difusão a partir do Delta e, depois, o avanço para capitais e cidades brasileiras em todas as cinco regiões (Rosa, 2020, p. 26; 33).

Mapa 1 – Deslocamento interno da população Warao na Venezuela até a fronteira com o Brasil.

Mapa 1 – Deslocamento na Venezuela



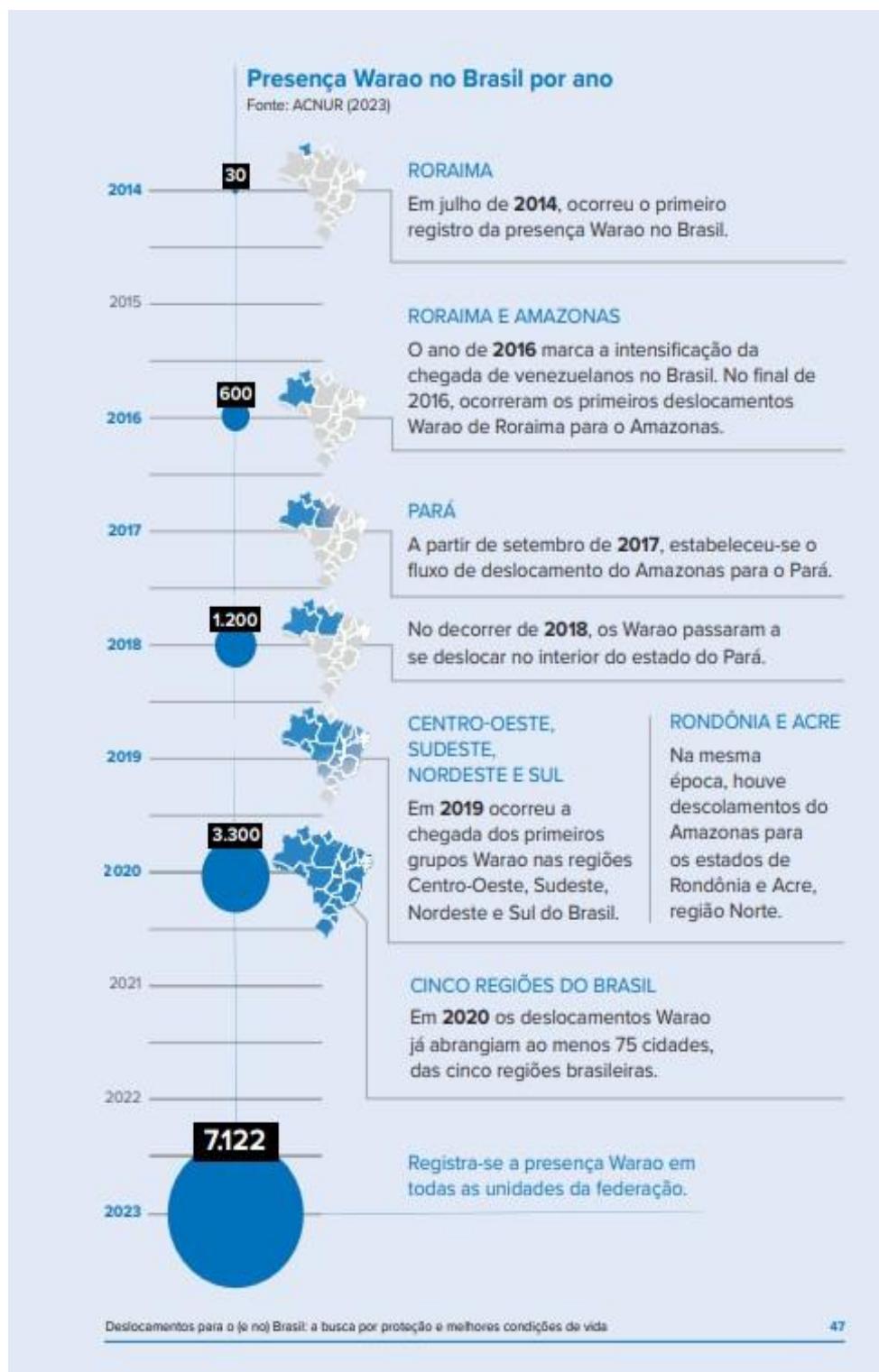
Fonte: Elaboração própria, 2019.

Fonte: (Rosa, 2020)

Os mapas e infográficos do ACNUR mostram a intensificação da chegada em 2016 (Roraima–Amazonas), a consolidação da rota ao Pará em 2017, a interiorização no próprio Pará em 2018 e, em 2019, a chegada dos primeiros grupos às regiões Centro-Oeste, Sudeste,

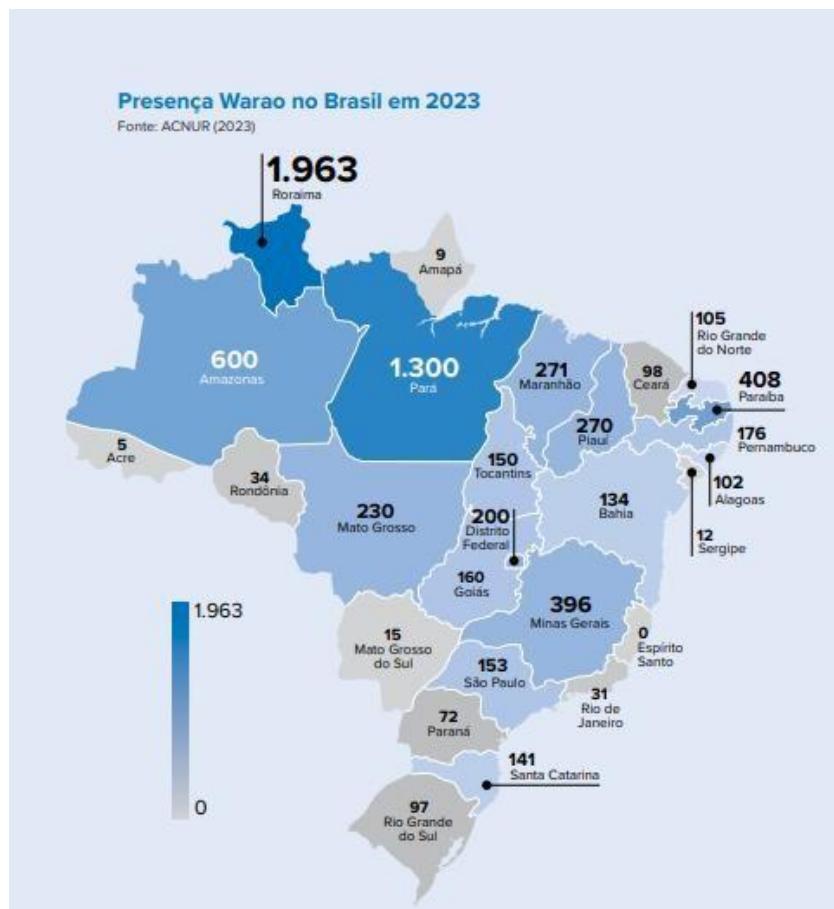
Nordeste e Sul. Em 2020, os deslocamentos já alcançavam ao menos 75 cidades nas cinco regiões (ACNUR, 2024, p. 47–48; 51). No Nordeste, os registros de 2019 enquadram a chegada dos Warao e, no âmbito da Paraíba, a tese de Rosa traz um mapa de distribuição que inclui João Pessoa entre as cidades com presença Warao, situando o município dentro do processo diaspórico mais amplo (Rosa, 2020, p. 33).

Imagen 1. Presença Warao no Brasil por ano.



Fonte: ACNUR (2023).

Imagen 2. Estados brasileiros com presença de população indígena Warao até o ano de 2023.



Fonte: ACNUR; FFHI, (2023).

Mapa 2 - Fluxos de deslocamento dos Warao em território brasileiro, a partir da fronteira em Pacaraima

Mapa 2 – Distribuição espacial dos Warao no Brasil



Fonte: (Tarragó, 2018, Apud Soares, 2022.)

Segundo os dados sistematizados pelo CERMIR (2025), encontram-se hoje 140 famílias Warao abrigadas em João Pessoa, somando 641 pessoas ativas e 147 inativas. A presença significativa de crianças e adolescentes — 117 de 0 a 4 anos, 150 de 5 a 11 anos e 96 entre 12 e 17 anos — revela que o futuro desse povo no Brasil passa, necessariamente, pelo acesso à educação. Também se registram gestantes, idosos e famílias extensas, indicando uma demanda ampla por políticas sociais.

Cabe destacar que os dados sobre famílias “inativas” revelam que muitas já passaram pela cidade e seguiram para outros destinos, mostrando que João Pessoa não é apenas um ponto de chegada, mas também de trânsito.

A presença desse povo na capital paraibana coloca a cidade diante de um desafio histórico: transformar uma situação emergencial de acolhimento em um processo duradouro de integração social e respeito à diversidade cultural. Nesse cenário, a educação assume papel estratégico, não apenas como direito fundamental, mas como caminho para o futuro. É nesse eixo da educação que este trabalho de conclusão de curso irá se concentrar. Sob a perspectiva social, assegurar o direito à educação das crianças, jovens e adultos Warao significa criar

condições reais de autonomia, reduzir vulnerabilidades e ampliar a participação dessa população na vida urbana, mas também em todos os espaços. Para além do acesso e criação de escolas, trata-se de pensar e construir a educação como espaço de diálogo intercultural, consequentemente o currículo como lugar de disputa, para além de valorizar a língua, mas aprendermos com os saberes e as práticas culturais desse povo, ao mesmo tempo em que fazemos essa troca, tornando o acesso democrático também ao conhecimento formal da sociedade brasileira.

Estudar a presença Warao em João Pessoa abre espaço para reflexões sobre os limites e as potencialidades de uma educação intercultural urbana, ainda pouco explorada no Brasil. Nesse debate, é importante considerar também a perspectiva da Educação do Campo, uma vez que os Warao são povos ribeirinhos, tradicionalmente ligados à vida comunitária e à natureza, mas que hoje se encontram em um contexto urbano. Surge, assim, o desafio de pensar uma educação do campo em meio à cidade: como garantir que práticas pedagógicas construídas a partir de modos de vida rurais e ribeirinhos dialoguem com o espaço urbano sem que se perca a dimensão comunitária e cultural que lhes é constitutiva? Essa análise permite compreender de forma mais ampla como as políticas públicas podem se articular de maneira sensível à diversidade, respeitando a condição dos Warao como indígenas, migrantes e refugiados ao mesmo tempo.

A Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) propõe a formação de educadores comprometidos com a transformação social dos territórios populares, rurais e tradicionais, reconhecendo a diversidade dos sujeitos que os habitam. Essa formação exige o enfrentamento crítico das desigualdades históricas que atravessam o direito à educação, a produção do conhecimento e a organização dos currículos escolares. Mas, se esses atores/sujeitos outrora do campo/do rio agora habitam no urbano num contexto de acolhimento humanitário de refugiados? Quais possibilidades tem no campo constitucional brasileiro? Como pensar e construir junto ao povo Warao esses processos aos que nos enfrentamos nesse cenário do deslocamento forçado e a mobilidade transfronteiriça, que os levou numa viagem da canoa na Venezuela, a uma viagem pelas BR e cidades do Brasil?

Neste sentido, a presença do povo indígena Warao, em contexto de migração forçada em João Pessoa desde 2018, lança um desafio concreto à política educacional brasileira: como construir práticas pedagógicas e currículos escolares capazes de reconhecer saberes, línguas e modos de vida de sujeitos indígenas urbanos e transfronteiriços?

Assim, este trabalho se justifica por trazer à tona a educação como estratégia central para trilhar o caminho dos Warao no Brasil, tanto na dimensão da inclusão e proteção social

quanto na afirmação da identidade cultural. Trata-se de reconhecer que, para além da assistência emergencial, a educação é o eixo chave capaz de sustentar um processo de integração que respeite direitos e produza novos horizontes de vida para esse povo no Brasil.

Dessa maneira, esta pesquisa concentra-se no estudo da criação da Escola Warao na capital paraibana, tendo como base a Escola Padre Azevedo, que, embora já existente, passa a assumir um papel pioneiro ao implementar progressivamente uma escola indígena em um território urbano voltado para crianças e jovens Warao. A pesquisa se propõe a investigar essa primeira fase de como a escola pode incorporar os saberes, línguas e práticas culturais Warao ao currículo formal, ou mesmo reconfigurá-lo, criando estratégias pedagógicas junto a esse povo capazes de respeitar sua identidade indígena e sua cultura milenar.

Busca-se sistematizar o processo de funcionamento do Grupo de Trabalho (GT) de Educação Warao. O GT foi instituído em 2025, após um ciclo de articulações iniciado no II Seminário Internacional Warao: 10 anos de diáspora indígena para o Brasil, realizado na Universidade Federal de Roraima, quando se conheceram as experiências do Piauí e se vislumbraram convergências para João Pessoa. Em 2024, o Centro de Referência Municipal para Migrantes e Refugiados (CERMIR) promoveu um primeiro encontro interinstitucional e, em 2025, o GT foi formalmente instituído com apoio do Ministério Público da Paraíba (MPPB). Importa sublinhar que o GT foi criado cerca de seis anos após a chegada das famílias Warao a João Pessoa, o que evidencia a morosidade estatal na consolidação de instâncias estáveis de coordenação intersetorial.

Desde sua instalação, as reuniões registram debates sobre transporte escolar, merenda, materiais didáticos, adaptação curricular, inclusão de mediadores culturais e definição de uma escola de referência. As atas apontam dificuldades recorrentes para manter a frequência das crianças nas Escolas Santos Dumont e Damásio França, combinando insuficiência de transporte e choques socioculturais. No mesmo ano, ganhou centralidade a avaliação da Escola Padre Azevedo como referência, considerando estrutura física, contratação docente e possibilidades bilíngues/interculturais, além do desenho curricular e das tensões entre normativas estatais e demandas da comunidade indígena (PAREDES et al., 2019).

Mais do que ajustes, o currículo é o próprio lugar da disputa político-pedagógica. Neste TCC, defende-se que construir currículos com os Warao, em chave de interculturalidade crítica, é condição para reorientar processos escolares, fortalecer participação comunitária, mediação cultural, organização de tempos e espaços de aprendizagem e práticas antirracistas que reconheçam saberes indígenas como conhecimento legítimo, em diálogo com o aprendizado formal. Assim, os ajustes curriculares não são trâmites burocráticos, mas mediações

estruturantes para a coexistência entre saberes tradicionais e conteúdos escolares, com superação de hierarquizações do saber (Paredes et al., 2019).

Este estudo parte de quem vive, faz e disputa a escola no cotidiano: famílias Warao residentes em João Pessoa, docentes da Escola Padre Azevedo e da rede estadual, gestoras e gestores públicos da Secretaria de Estado do Desenvolvimento Humano da Paraíba (SEDH-PB) e da Secretaria de Estado da Educação da Paraíba (SEE-PB), mediadoras e mediadores culturais e lideranças Warao. A composição do GT é intencional e se deu por aproximações sucessivas, buscando variação de trajetórias e papéis na experiência escolar, princípio de amostragem teórica orientado à saturação temática na pesquisa qualitativa (Minayo, 2016).

A dissertação de Soares (2022) e o artigo de Paredes et al. (2019), se tornam, assim, referências teóricas fundamentais para compreender os caminhos percorridos por diferentes municípios na construção de políticas públicas de educação intercultural urbana. Essa combinação entre estudo bibliográfico, troca institucional e análise documental ampliou a compreensão sobre caminhos possíveis para pensar a escola Warao em João Pessoa, funcionando como campo comparativo para as análises desenvolvidas.

Para ampliar o debate sobre a escola intercultural Warao em João Pessoa, apresentam-se experiências de outros estados como referências analíticas e operacionais que mapeiam caminhos e oferecem subsídios teórico-práticos ao processo local. Em Teresina, Piauí, a análise ocorreu em duas frentes: revisão bibliográfica sobre a Ciranda Latina, a Alfabetização sem Fronteiras e a EJA Intercultural Warao, e participação em reunião entre o CERMIR e a gestão do Piauí, discutindo contratação por notório saber e desafios para estruturar propostas interculturais. Somam-se as experiências de Roraima e Pará. Em Roraima, destaca-se a atuação da Ação Civil Pública (ACP-Warao), cujos desdobramentos, conforme Soares, 2022, combinam avanços institucionais e tensões relativas à permanência e valorização de docentes indígenas em contexto urbano. No Pará, a construção da EJA Intercultural em Belém articulou movimentos sociais, universidade e gestão municipal, adotando o notório saber para contratação de educadores indígenas migrantes e desenvolvendo projetos pedagógicos baseados em currículos situados, conforme a formulação de que a pedagogia de projetos do Saberes da EJA-Warao é estratégia freiriana para explorar os princípios do Projeto Kuarika Naruki (Paredes et al., 2019, p. 59).

Enquanto ao metodológico, a pesquisa é qualitativa, com análises bibliográficas, etnográfico, cartográfico e situada na perspectiva da escrivivência (Evaristo, 2011). A etnografia é aqui compreendida como presença implicada no campo, que demanda escuta, atenção às cenas miúdas e à produção de descrições densas do cotidiano (Geertz, 2014;

Hammersley; Atkinson, 2007). A cartografia, por sua vez, é compreendida como método-processo que acompanha percursos, redes e forças em movimento, produzindo mapas do viver, do aprender e do resistir (Passos; Kastrup; Escóssia, 2009).

A escrevivência se insere neste contexto como uma prática metodológica que reconhece a trajetória do pesquisador como parte constituinte da produção de conhecimento. Atuando como educador social no CERMIR (Centro Estadual de Referência do Migrante e do Refugiado), espaço de acolhimento e escuta das famílias Warao, a escrita desta pesquisa carrega marcas da vivência cotidiana, dos afetos, conflitos e aprendizados produzidos nas relações com a comunidade. Seguindo a proposta de Conceição Evaristo (2011), trata-se de uma escrita que se enraíza nas experiências reais, nas memórias e nas emoções, sem abrir mão do rigor ético e analítico.

A pesquisa se ancora na perspectiva intercultural crítica, que compreende o conhecimento como produção coletiva, dialógica e situada. Esse horizonte teórico valoriza a coautoria epistêmica com os sujeitos da pesquisa, rompendo com lógicas coloniais de produção do saber e convocando práticas pedagógicas comprometidas com a justiça curricular, o reconhecimento dos saberes silenciados e a transformação das relações de poder na escola (Freire, 1970; Walsh, 2009; Candau, 2008).

Assim, a metodologia articula escuta atenta, corpo presente e escrita afetada como dispositivos de leitura e intervenção na realidade vivida com os Warao em João Pessoa, entendendo a própria atuação no CERMIR como campo de experiência, análise e proposição.

No Capítulo 1, apresento o tema, os objetivos, a justificativa, o caminho metodológico etnográfico-cartográfico e a organização geral do trabalho. O Capítulo 2 desenvolve os fundamentos da educação escolar indígena e da Educação do Campo, evidenciando os apagamentos que incidem sobre povos indígenas em mobilidade no contexto urbano e situando o debate entre direito e negação. O Capítulo 3 discute a interculturalidade, com ênfase na perspectiva crítica, e analisa experiências brasileiras que informam o caso paraibano, articulando-as ao debate sobre políticas públicas e à leitura da Educação do Campo no urbano. O Capítulo 4 examina a Escola Warao em João Pessoa, reconstruindo seu percurso de criação, escutas e atores, e discutindo possibilidades e disputas curriculares à luz das demandas da comunidade. Por fim, nas Considerações Finais, apresento a síntese dos achados, destaco a formação docente como arena de reconhecimento e justiça curricular, indico contribuições da Educação do Campo para pensar o urbano, o migrante e o indígena e proponho recomendações para políticas públicas e para currículos interculturais atentos à língua, aos saberes e à participação comunitária.

2 – EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E DO CAMPO E APAGAMENTOS URBANOS: ENTRE O DIREITO E A NEGAÇÃO

O debate sobre educação escolar indígena e educação do campo revela uma disputa histórica de paradigmas. Enquanto a chamada “Educação Rural” foi pensada como um modelo imposto “sem seus sujeitos, sem sua participação, mas prontos para eles” (MOLINA e FERNANDES, 2004, p.9), a Educação do Campo nasce da luta social, tendo como protagonistas agricultores familiares, quilombolas, indígenas, ribeirinhos e povos da floresta. Como destaca Caldart, “A propósito da Educação Rural, não se observa, mais uma vez, a inclusão da população na condição de protagonista de um projeto social global.” (In Kolling, Cerioli E Caldart, Orgs., 2002, p. 72).

Esse contraste explicita que a Educação do Campo é mais do que escolarização: é um modelo político e cultural. “A educação escolar indígena tem como eixo a afirmação da diferença cultural, das identidades e das línguas maternas, buscando garantir a continuidade dos modos próprios de vida e de aprendizagem.” (BRASIL, 2002, p. 18). Forjado nas lutas sociais, busca romper com o paradigma da Educação Rural, centrado no produtivismo e na visão do campo como simples espaço de produção. Como defendem Fernandes e Molina (2004, p. 44), o paradigma rural tradicional impõe uma lógica que invisibiliza sujeitos e práticas camponesas, rejeitando saberes ancestrais e modos alternativos de vida. Ao pensar nas experiências urbanas no Brasil dos povos indígenas, incluídas as daqueles em processo de diáspora como os Warao, essa crítica se amplia: se no campo houve apagamento de sujeitos por meio da educação rural, nas cidades há também a invisibilidade dos indígenas urbanos, reduzidos a estereótipos.

Essa invisibilidade urbana se manifesta em diferentes dimensões: escolas que não consideram a língua, a cultura e os saberes indígenas, currículos que reproduzem conteúdos centrados na cultura dominante e políticas públicas que muitas vezes não reconhecem a presença indígena nas cidades, menos ainda a de indígenas refugiados em diáspora transfronteiriça, cujo status jurídico é ainda mais fraco, dificultando o acesso a programas educativos diferenciados. Como resultado, os indígenas urbanos ficam à margem das discussões sobre educação diferenciada, enfrentando dificuldades para manter suas identidades culturais e linguísticas. Essa realidade reforça a lógica do paradigma assimilacionista que ainda permeia as políticas públicas, em desacordo com os princípios constitucionais da diversidade (Castilho; Castilho, 2023, p. 122).

Outro desafio crítico diz respeito à fragmentação social e educacional enfrentada pelos indígenas em contexto urbano, como os Warao. Diferentemente do campo, onde comunidades mantêm redes de aprendizagem coletiva, nas cidades há dispersão territorial e múltiplas pressões sociais, o que produz lacunas profundas: crianças e jovens podem frequentar a escola, mas perdem o contato cotidiano com saberes comunitários quando a instituição não os reconhece e valoriza. No caso Warao, esse quadro se agrava pelo deslocamento forçado e pelas barreiras cotidianas de acesso a direitos, com impactos diretos na permanência e trajetória escolar. A literatura recente descreve a historicidade dos modos de vida Warao e como sua inserção urbana tende a deslegitimar práticas, tempos e línguas que estruturam a socialização do conhecimento no delta do Orinoco (Cirino; Lima; Muñoz, 2022, p. 20–22).

Esse cenário se entrelaça à forma como o Brasil organizou sua resposta humanitária. A Operação Acolhida estrutura-se com governança em Brasília, Comitê Federal coordenado pela Casa Civil e subcomitês que planejam ações nos eixos de ordenamento de fronteira, acolhimento e interiorização (Tardelli, 2023, p. 218–219). Em 2019, consolidou-se o modelo de “governança compartilhada” com apoio técnico-operacional de agências da ONU e organizações parceiras, justificando a necessidade de articular documentação, saúde, proteção social, trabalho, qualificação e educação (Subcomitê, 2021, p. 5; Tardelli, 2023, p. 226). O desenho amplia a capacidade de resposta, mas acrescenta camadas burocráticas e disputas de competência, com efeitos no acesso a direitos educacionais nos destinos de interiorização e nas cidades receptoras (Tardelli, 2023, p. 218–219, 226).

Por isso, não se trata de opor “contradições estruturais” a “falta de recursos”, mas de reconhecer que vontade política e alocação estável de recursos são condições para enfrentá-las. Implementar educação intercultural diferenciada no urbano requer financiamento para transporte escolar, merenda adequada, materiais bilíngues/multilíngues, contratação e formação de docentes e mediadores culturais, bem como arranjos curriculares que respeitem língua e saberes Warao. O arcabouço normativo brasileiro respalda esse caminho ao garantir matrícula, avaliação em língua materna quando necessário e antidiscriminação a migrantes e refugiados no sistema público de ensino, além de prever apoio técnico e financeiro a programas de educação intercultural e currículos específicos com participação indígena (Cirino; Lima; Muñoz, 2022, p. 119–122). Em suma, a educação intercultural para povos indígenas em contexto urbano, como os Warao, depende de decisões políticas, orçamento contínuo e desenho institucional que articule proteção social, trabalho e escola, sob pena de reproduzir apagamentos que a própria legislação busca superar (Cirino; Lima; Muñoz, 2022, p. 119–122; Tardelli, 2023, p. 218–219, 226).

2.1 MARCO LEGAL DA EDUCAÇÃO INDÍGENA NO BRASIL

Não adianta ter leis, se a escola indígena diferente não for diferente. Até agora a escola diferenciada só está no papel. A gente já falou muito sobre escola indígena diferente, mas na prática as coisas demoram muito para mudar. A gente não quer negar as coisas boas que os brancos nos ensinaram, mas a gente não quer que a nossa história e a nossa cultura se percam. Por isso, muitas comunidades indígenas estão fazendo seus próprios currículos, do jeito que eles acham bom. Agora temos leis que falam de educação indígena. As leis estão do nosso lado e nós vamos lutar para que elas sejam cumpridas. (Grupioni, 2004, p. 51).

Como ponto de partida para esta análise, apresentamos o arcabouço jurídico brasileiro referente à educação indígena. Esse panorama normativo é fundamental para compreender os marcos de garantia de direitos e, ao mesmo tempo, as lacunas e tensões que se colocam na prática. A partir dessa base, será possível discutir os desafios específicos da construção de uma proposta escolar de caráter intercultural para o povo Warao em João Pessoa/PB.

O reconhecimento jurídico da educação indígena no Brasil é relativamente recente. A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 210, assegura às comunidades indígenas “a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”. “A Constituição de 1988 representou um marco histórico ao assegurar às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e de processos próprios de aprendizagem.” (Brasil, 2002, p. 18). Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei 9.394/1996) reforçou esse direito em seus artigos 78 e 79, prevendo uma educação bilíngue e intercultural, que deve “fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena, e proporcionar a oportunidade de recuperar suas memórias históricas e reafirmar suas identidades” (Brasil, 2002, p. 43).

Além da Constituição e da LDB, outros instrumentos legais nacionais mais recentes reforçam a proteção à educação indígena. Entre eles, destacam-se: Portaria Mec nº539, de 24 de julho de 2025 - regulamenta a educação escolar indígena no âmbito da educação básica, destacando a importância de currículos contextualizados e metodologias que valorizem os saberes locais.

A lei nº 14.701/2023, que regulamenta o artigo 231 da Constituição Federal de 1988, garante os direitos originários dos povos indígenas sobre suas terras e a preservação de sua organização social, costumes, línguas e tradições. Essa lei é complementada pelo Estatuto do Índio (Lei nº 6.001/1973), que trata da situação jurídica desses povos, e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Ldb - Lei nº 9.394/1996), que estabelece as diretrizes para a

educação escolar indígena, incluindo um aspecto importante do reconhecimento dos currículos e a valorização da cultura local.

Por sua vez, a Lei 13.005/2014 (Plano Nacional de Educação – PNE) estabelece metas para promover educação diferenciada e inclusiva, com atenção a povos indígenas, quilombolas e outras comunidades tradicionais, incluindo indicadores de qualidade e ampliação do acesso.

No âmbito internacional, o Brasil é signatário da Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (Oit, 1989), que reconhece os direitos de povos indígenas e tribais, determinando que os Estados assegurem educação intercultural e respeitem as línguas e culturas desses povos, inclusive em contextos migratórios. A Convenção enfatiza que políticas públicas devem ser construídas com a consulta e participação das comunidades, reforçando a necessidade de processos coletivos de decisão.

Outro ponto relevante: para indígenas migrantes e refugiados, que enfrentam desafios específicos para acessar uma educação que respeite suas culturas, soma-se a esta legislação o conjunto de normas e diretrizes de proteção a pessoas em mobilidade internacional, como, Estatuto do Refugiado (Lei 9.474/1997) e o Protocolo de Cartagena sobre Refugiados (1984), ratificado pelo Brasil, garantem o direito à educação para pessoas deslocadas, incluindo atenção à diversidade cultural e linguística. Para indígenas fora de seus territórios tradicionais, isso significa que o Estado deve criar mecanismos que permitam a continuidade de sua educação diferenciada, evitando o apagamento de suas línguas e saberes. Esse princípio é respaldado também pela Lei de migração nº 13.445/2017 (Brasil, 2017) de 24 de maio de 2017, em que se indica, no seu artigo 4, que “Ao migrante é garantida no território nacional, em condição de igualdade com os nacionais, a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, bem como são assegurados [...]o direito à educação pública, vedada a discriminação em razão da nacionalidade e da condição migratória;”.

No entanto, apesar desses marcos jurídicos, os desafios permanecem, sobretudo quando se trata dos povos indígenas oriundos da Venezuela, pertencentes a diferentes etnias, como os *Waraos*, os *E'ñepa*, os *Kariña*, os *Taurepang* e os *Wayúu*, estes últimos grupos como maior presença na região norte do Brasil (Oim, 2023). Como observa a professora Maria de Lourdes, Guarani/MS: “Não adianta ter leis, se a escola indígena diferente não for diferente. Até agora a escola diferenciada só está no papel” (Brasil, 2002, p. 19).

Essa fala sintetiza a distância entre a normatividade e a prática, revelando que a efetivação da educação indígena depende de processos de luta, participação e de construção coletiva, para além das garantias legais. “Até agora a escola diferenciada só está no papel. [...] A gente não quer que a nossa história e a nossa cultura se percam. Por isso, muitas comunidades

indígenas estão fazendo seus próprios currículos, do jeito que eles acham bom.” (Brasil, 2002, p. 19).

Assim, esses instrumentos jurídicos nacionais e internacionais constituem a base legal indispensável para o processo de construção de uma escola Warao em João Pessoa. Eles asseguram não apenas o direito à educação, mas também a participação dos próprios indígenas na definição de um currículo que dialogue com seus saberes, línguas e práticas culturais. Reconhecer esse marco jurídico é, portanto, o primeiro passo para transformar a previsão legal em realidade concreta, impedindo que a educação diferenciada siga restrita ao papel. Na continuidade, avançaremos para discutir a questão indígena em contexto urbano, marcada por invisibilidade e preconceito, atravessando dimensões históricas, sociais e culturais.

2.2 - A INVISIBILIDADE DOS INDÍGENAS URBANOS: O PARADOXO DAS IMAGENS SEDIMENTADAS DE SER ÍNDIO NO BRASIL

"É importante dizer, que nesse momento, quando o povo usa boné da Nike, ninguém pergunta se o sujeito se tornou diferente, pesquisadores vão para território indígena por 10 anos e ninguém pergunta-se se tornou indígena, porque vocês acham que só porque aprendemos a lidar e a lutar com a arma de vocês, acham que deixamos de ser indígenas. Aqueles que adquirem bens, mesmo tendo uma caneta na mão, um celular, um carro. Porque ser indígena não é sobre objeto, é sobre identidade, e aqueles que questionam muito da onde a gente vem, tem carência de saber sua origem." Célia Xakriabá (2025).

A questão indígena em contexto urbano é marcada por invisibilidade e preconceito, atravessando dimensões históricas, sociais e culturais. Embora a presença indígena seja histórica nas cidades, primeiro na Venezuela e, mais recentemente, no Brasil (Rosa, 2018; Tardelli, 2023) — ela é sistematicamente ignorada, desconsiderada e muitas vezes apagada do imaginário coletivo, tornando invisíveis os múltiplos modos de vida e saberes desses povos (Rosa, 2020), e relacionando-os exclusivamente a um território rural estático, o que ignora os fluxos históricos do colonialismo espoliador, responsável por deslocar forçadamente ou submeter muitos desses povos a viver nas cidades.

Essa invisibilidade se mantém por meio de estereótipos profundamente impregnados sobre o que significa “ser índio no Brasil”. “A imagem do índio está presa a estereótipos que o associam ao atraso, à floresta, ao arco e flecha, como se fossem resquícios de um passado que não se modernizou” (Grupioni, 2006, p. 15). A antropologia subsidia alguns debates em que se questiona a ideia de que indígenas só vivem na floresta, usam arco e flecha e não falam português, reprodução de uma imagem cristalizada e sedimentada do que é ser indígena. (Ramos, 1995; Cunha, 1990; Ferrari, 2025).

O que reforça a concepção de que a cidade é um espaço incompatível com a vida indígena, negando a diversidade cultural e histórica dos povos que, apesar do deslocamento geográfico na maioria das vezes forçado, mantêm suas línguas, valores, organização social e práticas culturais. Indígenas urbanos não são menos indígenas do que aqueles que vivem em aldeias (Rosa, 2020; Tardelli, 2023).

Para além do imaginário brasileiro, essa invisibilidade é fortalecida por instituições que, mesmo aquelas que prestam serviços ou políticas voltadas aos povos indígenas, frequentemente condicionam suas ações à presença em aldeias ou territórios tradicionais (Tardelli, 2023). Dessa forma, comunidades indígenas urbanas são muitas vezes desassistidas ou marginalizadas, mesmo quando necessitam de apoio educacional, social ou cultural, reforçando a ideia de que a “cidade não é lugar de índio” e consolidando a exclusão institucional.

Essa invisibilidade urbana não se limita ao campo educacional, ela atravessa o cotidiano dos indígenas na cidade, impactando o acesso a serviços básicos como a saúde, dimensão que também é central para uma compreensão intercultural de sistemas socio médicos particulares indígenas, além dos modelos biomédicos ocidentais (Acnur, 2023). Espaços urbanos frequentemente reorganizam e hierarquizam saberes e modos de vida, tornando difícil para os indígenas ocuparem seu lugar como cidadãos ativos (Rosa, 2020). O apagamento cultural urbano não é acidental; ele é reforçado por políticas públicas que muitas vezes não reconhecem os direitos urbanos dos povos indígenas e por instituições que estruturam o atendimento e os recursos com base na presença em aldeias, deixando comunidades inteiras à margem (Tardelli, 2023). Essa condição revela como a cidade, mais do que apenas um território físico, atua como um agente de exclusão simbólica e material, impondo barreiras invisíveis que tornam o pertencimento indígena um ato de resistência constante.

Indígenas urbanos enfrentam múltiplas pressões sociais e econômicas que extrapolam o campo escolar. O trabalho precário, a insegurança habitacional, a falta de espaços coletivos de convivência e o racismo cotidiano impõem desafios que não podem ser resolvidos apenas pela escola ou por políticas educacionais (Rosa, 2020). No caso dos Warao, essa realidade se manifesta na dificuldade de manter práticas culturais, vínculos comunitários e transmissão de saberes quando a cidade dilui os territórios coletivos e redefine relações sociais e econômicas (Tardelli, 2023). A resistência cultural passa, portanto, pela gestão da vida cotidiana: negociar o trabalho, a sobrevivência e a preservação da identidade em um espaço urbano que historicamente não foi pensado para eles.

O urbano fragmenta redes de sociabilidade e solidariedade que tradicionalmente sustentam os indígenas. No campo, práticas coletivas, rituais e saberes circulam naturalmente

entre gerações; na cidade, essas redes se dispersam, e a pressão econômica e o preconceito social muitas vezes obriga os jovens a priorizar atividades de sobrevivência em detrimento do fortalecimento cultural (ROSA, 2020). O desafio não é apenas manter a educação formal, mas criar estratégias de existência urbana que preservem vínculos históricos, identitários e comunitários em diferentes espaços da cidade, entre esses a escola. O urbano, nesse sentido, não é neutro: ele reconfigura relações de poder, define quem pode ser visível e quem permanece marginalizado, exigindo abordagens intersetoriais que articulem cultura, território, assistência social e políticas públicas (Tardelli, 2023).

Portanto, a presença indígena na cidade não deve ser pensada apenas em termos de ocupação física ou escolarização, mas como um processo complexo de resistência e reafirmação identitária em múltiplos níveis (Rosa, 2020; Tardelli, 2023). Para os Warao e outros povos que historicamente se constituíram em relação à natureza e à vida coletiva, sobreviver culturalmente no urbano exige estratégias que extrapolam a educação formal. É preciso reorganizar territórios simbólicos, criar redes de apoio comunitário e desafiar a lógica institucional que insiste em condicionar direitos à vida em aldeias e territórios demarcados.

A luta cotidiana na cidade expõe aspectos como identidade, memória e cultura são constantemente tensionadas, tornando a presença indígena urbana não apenas um direito, mas uma resistência permanente frente a um contexto que historicamente tenta apagá-la. Indígenas urbanos são indígenas por si mesmos, e a cada dia precisam reafirmar sua identidade em meio a um processo violento de apagamento cultural imposto pelo espaço urbano. A cidade, ao não responder à imagem cristalizada dos indígenas como sujeitos imbrincados num espaço rural, produz condições que negam sua história, seus vínculos e suas práticas, tornando a afirmação de quem são um ato constante de resistência e luta (Rosa, 2020; Tardelli, 2023). Ser indígena é saber sobre sua identidade. Contudo, as violências da vida urbana são tão intensas que, para muitos, esse contexto pode gerar negação ou ocultamento de sua própria identidade, um mecanismo de sobrevivência diante da hostilidade social, do racismo e da exclusão institucional (Tardelli, 2023). Esse processo de negação acarreta sofrimento profundo, isolamento e marginalização. Para lidar com essa dor, algumas pessoas acabam recorrendo ao álcool ou ao uso de substâncias psicoativas, num ciclo de vulnerabilidade que evidencia a gravidade das tensões que os indígenas enfrentam no contexto urbano (Acnur, 2023).

Apesar de tantos deslocamentos e presenças, ainda custa ao país enxergar os povos indígenas nas cidades. Os números ajudam a abrir a lente, em 2010, cerca de 36% da população indígena já vivia em áreas urbanas (aprox. 315 mil pessoas) e, com os primeiros resultados do Censo 2022 apontando para cerca de 1,6 milhão de indígenas no Brasil, é razoável supor que o

contingente urbano também tenha crescido. Mesmo assim, a política indigenista segue concentrada nas Terras Indígenas, em geral na zona rural, deixando quem vive nas cidades em situação de desassistência e invisibilidade institucional (Acnur, 2024, p. 57).

No caso Warao, o que vemos é uma circulação que se faz em rede, parentes, compadrio e amizades desenham rotas, viabilizam as viagens, compartilham informação e abrigo. São deslocamentos graduais, muitas vezes marcados por precariedade e fome no caminho, que exigem respostas intersetoriais rápidas quando novas famílias chegam ao urbano. Essa dinâmica, visível em diferentes capitais e cidades médias, mostra que não se trata de um “desvio” da vida indígena, mas de uma forma concreta de fazer cidade em meio a vulnerabilidades e potências (Rosa, 2020; Tardelli, 2023).

Também é preciso nomear práticas que sustentam a vida cotidiana. Entre os Warao, a *yaota* — ato de pedir — aparece como estratégia de trabalho e sobrevivência, especialmente entre mulheres, organizada por valores próprios: dinheiro e bens circulam, não se acumulam, devendo ser rapidamente convertidos e compartilhados. Desde os anos 1990, essa prática se reconfigura nos centros urbanos (inclusive no Brasil), gerando tensões, disputas e leituras apressadas por parte do poder público e da mídia (Acnur, 2024, p. 38; Rosa, 2020, p. 97–104; Tardelli, 2023, p. 199–205).

As respostas do Estado costumam oscilar entre acolhimento e controle. Em diferentes cidades, multiplicaram-se modelos de abrigamento e arranjos que Tardelli descreve como “governo militar humanitário”, com efeitos diretos na gestão da vida: ordem do cotidiano, regras de convivência, fluxos de interiorização e práticas de disciplinamento. Etnografias em Manaus e Belém mostram como essa engrenagem, mesmo quando mira a proteção, pode reforçar a exclusão simbólica e manter os Warao sob vigilância, mais do que sob cuidado (Tardelli, 2023, cap. 4–5; Rosa, 2020, cap. 3–4).

Ainda assim, há brechas e aprendizados. Experiências locais vêm investindo em mediação intercultural: formação de Promotores Indígenas Warao de Saúde Comunitária para dialogar com o SUS, e ações no campo educacional amparadas pela legislação de refúgio e pelo marco constitucional, garantindo acesso e continuidade de estudos. São passos que apontam para políticas urbanas não assimilaçãoistas, com protagonismo indígena e atenção às línguas, tempos e modos de existência Warao (Acnur, 2024, p. 118–120).

Por fim, lembrar a própria chegada histórica dos Warao ao Brasil, ocupando rodoviárias, vendendo artesanato, circulando pelas ruas, ajuda a desfazer o mito de que a cidade “desindianiza”. A vida urbana reorganiza parentesco, trabalho e mobilidade, reconfigurando pertencimentos e pedindo respostas mais finas do poder público. A indigeneidade urbana não é

exceção: é a realidade consolidada que demanda políticas situadas, interculturais e ancoradas em direitos (ROSA, 2020, p. 160–161, TARDELLI, 2023, p. 342–349).

Passemos agora a abordar algumas experiências de educação intercultural indígena Warao em Piauí e Pará, que servirão como ponto de partida para debater os desafios da interculturalidade crítica e as políticas públicas e, em seguida, discutir a experiência da Escola Azevedo em João Pessoa/PB.

3 - EXPERIÊNCIAS E DEBATES SOBRE A INTERCULTURALIDADE E A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CONTEXTO URBANO.

“A educação é importante para aprender a defender sua etnia, sua cultura e, assim, servir à sociedade.” Placido Benítez. (2023).

A presença dos Warao em João Pessoa exige um olhar atento às experiências já em curso em outras regiões do Brasil, que podem oferecer caminhos para a construção de uma educação verdadeiramente intercultural. Quando reconhecemos que cada povo traz não apenas necessidades materiais, mas também saberes, memórias e modos de vida, torna-se evidente que a escola não pode ser apenas um espaço de acolhimento formal. É necessário que ela se configure como um lugar de encontro, tradução e reconhecimento.

A chegada dos Warao ao Piauí remonta a 2019, quando as primeiras famílias passaram a viver em abrigos na cidade de Teresina (Oliveira; Medeiros, 2024). Apesar das demandas apresentadas por organizações da sociedade civil, o poder público demorou a agir, deixando de garantir a inserção das crianças e adolescentes no sistema escolar.

Nesse contexto, surgiu em 2022 o projeto *Ciranda Latina*, idealizado pela Cáritas Arquidiocesana em parceria com a Universidade Estadual do Piauí e o projeto de extensão “Educação Popular e Direitos Humanos”. Desenvolvido nos três abrigos onde residiam os Warao, o projeto foi concebido em diálogo com lideranças indígenas e teve como objetivo promover o acolhimento linguístico e a aproximação ao universo escolar.

A partir dessa experiência, novas iniciativas foram gestadas em Teresina. Em 2023, foi criado o programa *Alfabetização sem Fronteiras*, articulado pela Secretaria Municipal de Educação (Semec) e pela Secretaria de Educação do Estado do Piauí (Seduc-Pi), e a *Educação de Jovens e Adultos (EJA) Intercultural Warao*. Ambas as ações se destacaram por incluir educadores indígenas e adotar currículos próprios, organizados por ciclos e estruturados em eixos temáticos como política linguística, sustentabilidade, migração/direitos e cultura/meio ambiente (Seduc-Pi, 2023; Oliveira; Medeiros, 2024). No caso da EJA, a sala de aula contava

com uma equipe composta por professora polivalente, educador(a) Warao e professor(a) de espanhol, com apoio do *Guía Pedagógica Warao* como referência didática.

O *Alfabetização sem Fronteiras*, voltado para crianças, adolescentes e famílias migrantes, baseou-se na pedagogia freiriana, utilizando palavras geradoras e mediadores indígenas. A proposta trilíngue, warao, espanhol e português, buscava garantir escuta ativa e protagonismo dos educadores indígenas. Entretanto, essa experiência também evidenciou os limites de um sistema escolar ainda marcado por práticas bancárias e assimilaçãoistas (Oliveira; Medeiros, 2024). A EJA Intercultural aprofundou esse caminho ao atender jovens e adultos, articulando o ensino da língua portuguesa ao fortalecimento da língua Warao e inserindo a cultura indígena como pilar central.

No entanto, permaneceu uma contradição importante nessas iniciativas: muitas vezes, funcionaram como respostas emergenciais e não como políticas públicas consolidadas, estando sujeitas à instabilidade institucional e à lógica neoliberal de uma "interculturalidade funcional" (Abreu; Veras; Lima, 2025).

Relatos de educadores e documentos institucionais revelam desafios significativos enfrentados na implementação dessas propostas. Entre os principais, destaca-se a tendência inicial de tratar os educadores Warao como intérpretes, em vez de reconhecê-los como coeducadores. Planejamentos verticais e reuniões pouco dialógicas reforçaram esse modelo (Oliveira; Medeiros, 2024). Além disso, houve inadequações pedagógicas, com uso de atividades como pinturas, colagens e exercícios de cobrir letras, inadequadas para o público jovem e adulto, sendo criticadas como formas de "infantilização do ensino" e expressão de uma "política cultural civilizatória" (Abreu; Veras; Lima, 2025).

Outro ponto crítico foi a forma como o trilinguismo foi concebido em algumas propostas. Em vez de consolidar-se como política linguística permanente, a abordagem trilíngue era, muitas vezes, tratada como etapa transitória, com previsão de inserção posterior dos estudantes Warao em turmas regulares, sem garantias de manutenção do uso da língua indígena em sala de aula. Relatos indicam que, sem diretrizes e financiamento estáveis, o português tende a reassumir seu lugar hegemônico, esvaziando os esforços iniciais de valorização do Warao e do espanhol (Oliveira; Medeiros, 2024).

Nesse processo, a participação da sociedade civil foi fundamental para pressionar o poder público e construir pactos institucionais. Um documento elaborado por essas organizações sistematizou dezoito pontos prioritários, incluindo o respeito aos marcos legais da educação escolar indígena, a continuidade das ações, formação de professores, transporte, alimentação e a participação efetiva e inegociável de educadores Warao desde a concepção das

propostas (Oliveira; Medeiros, 2024). Apesar dessas conquistas, a fragilidade normativa e a ausência de financiamento comprometem a sustentabilidade dessas ações na transição para a rede regular de ensino.

As próprias famílias Warao, em relatos reunidos pelo ACNUR (2024), reivindicam práticas bilíngues e trilíngues como condição mínima de acesso à educação. Reclamam da predominância do português e defendem a presença de professores Warao em sala de aula: “na Venezuela, era espanhol e Warao... aqui no Brasil, a escola está só em português” (Acnur, 2024). Experiências como a EJA-Warao no Pará demonstram que, quando há diretrizes claras e recursos disponíveis, é possível estruturar modelos trilíngues com docentes de português habilitados em espanhol e educadores da língua Warao (Acnur, 2024).

Contudo, a experiência do Pará, por meio do Projeto Saberes da EJA-Warao, oferece um dos modelos curriculares mais aprofundados e bem sistematizados até o momento. Implementado em Belém pela SEDUC-PA, com apoio da UEPA e do Ministério Público Federal, esse projeto trilíngue (warao, espanhol e português) se fundamenta nos princípios da interculturalidade crítica, da transdisciplinaridade e da pedagogia decolonial (Paredes et al., 2019). A proposta surgiu como resposta às demandas dos próprios Warao.

Entre os exemplos curriculares, o projeto utiliza uma metodologia baseada em pedagogia de projetos, ancorada em palavras-chave na língua Warao e estruturada em cinco grandes eixos temáticos: direitos indígenas, sustentabilidade, econômica e financeira, migração e direitos humanos, cultura e meio ambiente e política linguística

Esses eixos são desdobrados em treze subtemas didáticos que articulam conteúdos escolares com práticas e saberes tradicionais, como: História de vida / Warao: instrumento de pesca tradicional, usado como ponto de partida para debater identidade, território e práticas econômicas (PAREDES et al., 2019, p. 59).

Arte culinária / Anare: açaizeiro como símbolo cultural e alimento central, permitindo a articulação entre biologia, alimentação e cultura.

Cosmologia / Wisiratu: saber ancestral dos curandeiros warao, inserido em conteúdos de espiritualidade, saúde e oralidade tradicional.

Territorialidade / Warao Ubanoko: abordagem geográfica e cultural dos espaços tradicionais no Delta do Orinoco. Bem viver / Ero: uso de plantas medicinais, integrando saúde, botânica e direitos culturais.

A estrutura das turmas prevê a presença de educadores de língua warao, professores com habilitação em espanhol e docentes de português, compondo arranjos trilíngues estáveis (Paredes et al., 2019, p. 57). O espaço escolhido para a implementação foi a Escola Estadual

Marechal Cordeiro de Farias, em Belém, com infraestrutura adaptada e cooperação técnica com o município para atender desde crianças até adultos.

Apesar dos avanços, o projeto também enfrenta desafios relacionados à mobilidade dos estudantes, ausência de transporte gratuito e dificuldades de empregabilidade, o que por vezes compromete a frequência escolar. Mesmo assim, avaliações internas demonstram que a proposta pedagógica vem sendo bem recebida pelas famílias e educadores (Paredes et al., 2019, p. 67).

Essas experiências nos ajudam a compreender as tensões entre a interculturalidade crítica, que propõe transformações estruturais no sistema educacional, e uma interculturalidade funcional, limitada a medidas paliativas (Walsh, 2009). Em contextos como o de João Pessoa, os quatro projetos analisados, Ciranda Latina, Alfabetização sem Fronteiras e EJA Intercultural, Projeto Saberes da EJA-Warao, oferecem matrizes curriculares aplicáveis, desde que haja garantias institucionais, financiamento contínuo e respeito ao protagonismo dos educadores indígenas. Para o contexto de João Pessoa, tais experiências indicam que não basta garantir matrícula ou criar turmas especiais para estudantes Warao. A escola precisa tornar-se um espaço de diálogo e participação continua, no qual os saberes indígenas não sejam tolerados como exceção, mas reconhecidos como centrais na produção de conhecimento. Isso exige a revisão de currículos, a formação de professores em perspectiva crítica, a criação de condições para que a língua Warao circule e se fortaleça e, sobretudo, o reconhecimento de que nenhuma proposta educativa pode se sustentar sem a participação ativa das famílias indígenas.

3.1 POLÍTICAS PÚBLICAS E DESAFIOS DA INTERCULTURALIDADE CRÍTICA

Antes de discutir os desafios conceituais da interculturalidade crítica, é preciso situar o debate no contexto das políticas públicas voltadas à educação de povos indígenas e migrantes no Brasil. Apesar da existência de leis, políticas e tratados internacionais que asseguram o direito à educação diferenciada e intercultural, incluindo a contratação de professores com notório saber, programas de formação continuada e ações de acolhimento socioeducativo, essas normas frequentemente não são efetivamente praticadas.

Na maioria das vezes, a aplicação da lei ocorre a duras penas, exigindo denúncias e intervenção do Ministério Público contra o próprio Estado para que direitos básicos sejam respeitados, como é o caso dos processos de constituição de escolas de corte intercultural em Roraima (Soares, 2022) e no Piauí (Oliveira; Medeiros, 2024).

Entre os principais gargalos, destaca-se a contratação de professores com notório saber. Quando ocorre, é frequentemente de forma precária e temporária, o que compromete tanto a

qualidade da educação quanto o reconhecimento de saberes locais e tradicionais. Essa afirmação se apoia em duas evidências documentadas: (i) em Roraima, o levantamento identificou seis professores Warao formados na Venezuela atuando no Brasil como intérpretes/tradutores, contratados por ONGs, ou seja, sem vínculo docente estável na rede (Soares, 2022). (ii) No Piauí, entre 2022 e 2024, a SEDUC passou a atuar com “projetos provisórios”, como a EJA Intercultural Warao, em um estado que ainda não criou a categoria de “Escola Indígena”, fragilizando a institucionalização de cargos e contratações (Oliveira; Medeiros, 2024).

Outro desafio está nos programas de formação continuada, que muitas vezes se limitam a conteúdos superficiais sobre diversidade cultural, sem transformar práticas pedagógicas, currículos ou a gestão escolar. Em várias escolas urbanas que recebem crianças Warao, ações emergenciais como oficinas culturais pontuais ou eventos comemorativos substituem políticas estruturais, funcionando mais como gestos simbólicos do que como mudanças efetivas.

No Brasil, embora existam marcos legais robustos, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) e o Decreto nº 6.861/2009 (Brasil, 2009), que institui a Política Nacional de Educação Escolar Indígena, a prática efetiva dessas políticas é frequentemente comprometida.

Entre essas diretrizes, destaca-se a Política Nacional de Educação Escolar Indígena nos Territórios Etnoeducacionais (Pneei-Tee), que busca promover a organização e a oferta de uma educação de qualidade para os povos indígenas, respeitando suas especificidades e arranjos etnoterritoriais. Seus objetivos incluem a governança da educação escolar indígena, formação de professores indígenas, produção de materiais didáticos e melhoria da infraestrutura das escolas (Brasil, 2009).

Contudo, mesmo com essas diretrizes, o Estado muitas vezes reforça a narrativa da “falta de recursos” ou da “inviabilidade técnica”, ocultando resistências institucionais em adaptar currículos e práticas pedagógicas aos grupos indígenas e migrantes. Dessa forma, a educação intercultural crítica, que visa transformar relações de poder e promover justiça social e cultural, é substituída por abordagens superficiais e adaptativas, que toleram a diversidade sem alterá-la (Walsh, 2009).

Nesse cenário, a experiência do estado do Pará, por meio do Projeto Saberes da EJA-Warao, representa um avanço importante na institucionalização da interculturalidade crítica. Implementado pela SEDUC-PA em cooperação com a Universidade do Estado do Pará (Uepa) e o Ministério Público Federal (Mpf), o projeto estrutura-se como uma política pública de

educação trilíngue, com base nos princípios da pedagogia decolonial, da interculturalidade crítica e da transdisciplinaridade.

Ainda que o documento de referência não mencione expressamente marcos legais, a proposta está alinhada às diretrizes da Política Nacional de Educação Escolar Indígena, conforme estabelecido no Decreto nº 6.861/2009 e na própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96, que garantem o direito à educação diferenciada, ao uso das línguas maternas e à valorização dos saberes dos povos indígenas (Brasil, 1996; BRASIL, 2009).

O projeto também dialoga com os princípios dos Territórios Etnoeducacionais, ao propor uma organização curricular em eixos temáticos que valorizam o protagonismo dos sujeitos Warao, fortalecendo sua língua, cultura e territorialidade (Paredes et al., 2019).

É nesse contexto de contradições e lacunas que se impõe a necessidade da interculturalidade crítica, uma proposta que transforma a diferença em elemento central do processo educativo, colocando os sujeitos historicamente marginalizados como protagonistas da construção do conhecimento (Walsh, 2009).

As experiências do Piauí mostram que a interculturalidade não pode ser reduzida a ações pontuais. Ao contrário, deve ser assumida como horizonte transformador. É nesse ponto que se faz necessário aprofundar a discussão conceitual: afinal, de que interculturalidade estamos falando quando pensamos os Warao em João Pessoa?

Falar de interculturalidade no Brasil exige ir além de visões folclóricas. Segundo Walsh (2009), a interculturalidade crítica “não é apenas o convívio entre culturas diferentes, mas um projeto político, ético e pedagógico construído a partir das lutas dos povos indígenas, afrodescendentes e subalternizados”.

Essa proposta se contrapõe à interculturalidade funcional, que opera como estratégia de gestão da diversidade sem alterar as bases do sistema colonial. No campo educacional, isso se traduz em escolas que promovem eventos culturais pontuais, mas seguem com currículos monoculturais e centralizados no português como única língua legítima (Walsh, 2009).

Walsh (2009) alerta que a interculturalidade funcional serve para reacomodar a diferença dentro da ordem colonial, reconhecendo-a apenas para fins de administração, sem confrontar os mecanismos de poder. Por isso, defende-se que a interculturalidade crítica seja construída “de baixo para cima”, a partir das lutas dos sujeitos historicamente oprimidos.

É nesse ponto que a reflexão de Candau (2008) se torna relevante. A autora afirma que a escola só cumprirá seu papel democrático se articular políticas de redistribuição (igualdade) e políticas de reconhecimento (diferença). Ela propõe uma pedagogia intercultural crítica que

reconheça a escola como um espaço de conflitos e disputas simbólicas, abrindo-se às vozes historicamente silenciadas.

Na mesma direção, Arroyo (2009) propõe que se olhe para “outros sujeitos e outras pedagogias”, compreendendo que povos indígenas, quilombolas e migrantes não são apenas beneficiários de políticas, mas protagonistas e produtores de saber. Ele critica a forma como o sistema escolar os rotula como “vulneráveis” ou “defasados”, e defende o reconhecimento pedagógico de sua trajetória de resistência.

Segundo Arroyo (2009), “falar de outras pedagogias é afirmar que a escola deve se deixar atravessar por saberes que não foram produzidos dentro dela, mas que emergem da vida concreta, da ancestralidade e das formas comunitárias de organização”.

Por fim, Paulo Freire (1970) permanece como referência indispensável. Sua pedagogia do diálogo e da problematização nos convida a construir uma educação não assimilacionista nem bancária, mas sim fundamentada na escuta, na valorização das experiências dos sujeitos e na construção coletiva de conhecimento.

Freire (1970) afirma que “toda educação é um ato político” e que não há neutralidade no processo pedagógico. Sua crítica à “educação bancária” é especialmente pertinente no caso de migrantes e indígenas tratados como recipientes a serem preenchidos com conteúdos da cultura dominante. No caso dos Warao, isso exige uma pedagogia feita com eles, partindo de seus temas geradores, suas experiências e sua leitura de mundo.

Ao insistir na educação como prática da liberdade, Freire (1970) nos oferece um horizonte de escola que não domestica a diferença, mas a transforma em potência criadora de novos futuros.

Portanto, discutir interculturalidade crítica significa compreender que não basta conviver com a diferença, é preciso transformar as relações de poder que produzem desigualdade. Para os Warao em João Pessoa, isso implica garantir não apenas acesso formal à escola, mas também o direito de que sua língua, sua cultura e sua cosmovisão participem da construção do processo educativo.

3.2 EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CONTEXTO URBANO:

Embora hoje vivam em abrigos urbanos, os Warao carregam consigo a memória e o pertencimento a territórios ribeirinhos, a modos de vida comunitários ligados às águas e à floresta. Essa identidade os aproxima de outros sujeitos que historicamente deram forma à luta pela Educação do Campo: campões, pescadores, quilombolas e povos da floresta. Como lembram Roseli Caldart e Mônica Molina, essa luta nunca foi apenas por escolas no campo, mas por políticas públicas que reconheçam modos de vida e culturas invisibilizadas, e que afirmem o direito de aprender a partir de suas

próprias referências. “A Educação do Campo deve ser compreendida como um direito dos povos que vivem e constroem o campo enquanto território de vida, cultura e trabalho, e não apenas como espaço de produção” (CALDART, 2004, p. 33).

Trazer esse debate para a realidade dos Warao em João Pessoa abre uma questão instigante: como pensar a Educação do Campo dentro da cidade?

“O campo é também um território político, espaço de luta e resistência dos sujeitos que nele vivem” (Molina; Jesus, 2004, p. 12). Como fazer com que práticas pedagógicas que nasceram da vida no campo e das lutas sociais possam dialogar com indígenas Warao - povo da água - que hoje vivem em meio à urbanidade? Aqui, é preciso compreender o campo não só como um lugar geográfico, mas como território político e cultural.

Ao aprofundar essa reflexão, tanto Caldart quanto Molina insistem que a Educação do Campo não se limita a levar a escola para o território rural, “A luta pela Educação do Campo é também uma disputa de projeto de sociedade, em que os sujeitos do campo se colocam como protagonistas” (Caldart, 2004, p. 28) mas a reconstruir a própria concepção de educação. Para elas, é uma disputa de projetos de sociedade: de um lado, a lógica do capital que reduz o campo a espaço de produção e de exploração; de outro, a luta dos povos do campo que afirmam o direito de existir como sujeitos históricos, com saberes, práticas e formas de vida próprias. Nesse sentido, quando pensamos os Warao vivendo hoje em abrigos urbanos, não estamos diante de um deslocamento que apaga esse pertencimento, mas de um tensionamento, como dar continuidade e atualizar essas identidades em um espaço que, em geral, invisibiliza tudo o que escapa da lógica urbana dominante?

Paulo Freire aponta caminhos básicos e claros, “É no mundo concreto da vida dos oprimidos que devemos buscar os temas geradores para o processo educativo libertador” (Freire, 1970, p. 102). Sua pedagogia parte sempre da experiência concreta das pessoas, da forma como elas interpretam e transformam o mundo. Para os Warao, isso significa que a escola em contexto urbano precisa acolher sua trajetória de povo das águas, sem apagá-la. O que Freire chama de “inédito viável” pode estar justamente aí: em construir uma escola que não os force a escolher entre se adaptar ou desaparecer, mas que abra espaço para que sua cultura e sua língua circulem como parte legítima do processo educativo.

Freire, em *Pedagogia do Oprimido*, discute que toda educação é um ato político, situado em relações de poder. “Toda educação é uma forma de intervenção no mundo. E não há neutralidade no ato de educar” (Freire, 1970, p. 55). O que está em jogo não é apenas ensinar conteúdos, mas decidir quem pode falar, quem pode ser ouvido e de que forma os saberes circulam. Para o caso dos Warao e também de toda uma diversidade de povos que estão nas

cidades, essa reflexão nos obriga a perguntar: que vozes têm sido silenciadas na escola urbana? Que epistemologias são constantemente negadas? Freire não propõe uma estratégia metodológica, tampouco um método, mas uma exigência ética para romper com a lógica opressora e bancária que insiste em transformar o diferente em “defasado” ou “atrasado”.

Miguel Arroyo também nos provoca nesse sentido. Quando fala em “outros sujeitos e outras pedagogias”, “É preciso reconhecer os sujeitos populares como portadores de pedagogias próprias, forjadas em experiências históricas e coletivas” (Arroyo, 2009, p. 39). Lembra que populações historicamente marginalizadas não podem ser tratadas apenas como destinatárias de políticas educacionais, mas como sujeitos produtores de conhecimento. No caso dos Warao, suas práticas de pesca, suas narrativas orais, a relação com as águas e com a floresta, sua organização comunitária, tudo isso é também pedagogia. São formas de ensinar e aprender que a escola precisa reconhecer. O desafio, portanto, não é só abrir vagas, mas permitir que esses modos de vida entrem no currículo e transformem o próprio jeito de pensar educação.

Arroyo insiste que a presença desses sujeitos tensiona as próprias bases do que chamamos de escola. Eles revelam que existem pedagogias fora dos muros escolares, forjadas em lutas coletivas, resistências cotidianas e práticas de solidariedade. “Esses sujeitos educativos não são destinatários de políticas, mas criadores de outros modos de ser e de educar” (Arroyo, 2009, p. 42). Ao serem invisibilizadas, essas pedagogias reforçam a desigualdade estrutural. Mas, ao serem reconhecidas, elas desestabilizam a ideia de que há apenas um caminho legítimo para ensinar e aprender. No caso dos Warao, o risco é que, se não houver abertura, a escola funcione apenas como mais um espaço de disciplinamento, apagando pedagogias que poderiam enriquecer a experiência de todos.

Como aponta Caldart, a Educação do Campo nasce da luta e do protagonismo dos povos que vivem nele. Trazer essa perspectiva para o contexto urbano é assumir que a escola precisa ser, ao mesmo tempo, espaço de acolhida e de resistência. O problema não é o campo de um lado e a cidade do outro, mas o risco de os Warao serem duplamente invisibilizados: como indígenas e como sujeitos do campo que agora estão na cidade.

Essa inquietação de Caldart se torna ainda mais contundente quando pensamos no peso das estruturas coloniais e capitalistas. Para ela, a Educação do Campo é inseparável da luta contra a desigualdade e contra os mecanismos que sistematicamente negam humanidade a determinados sujeitos. “A lógica capitalista nega a diversidade dos modos de vida dos povos do campo, invisibilizando suas culturas e experiências” (Caldart, 2004, p. 48). No caso dos Warao, isso se traduz em uma dupla marginalização: por não se encaixarem nos padrões urbanos hegemônicos e por carregarem consigo saberes e práticas que não são reconhecidos

como legítimos pelo sistema escolar. O risco é que, sem políticas públicas consistentes, a condição de “estrangeiros” e “imigrantes” seja mais uma camada de invisibilidade que os distancia de seus direitos.

Discutir a Educação do Campo para os Warao em João Pessoa, portanto, é também colocar em questão os limites de uma escola urbana que ainda insiste em ser monocultural. É reconhecer que os Warao carregam o campo em sua memória e em suas práticas, e que a escola precisa aprender a dialogar com isso. Romper com a lógica que trata esses povos como “atrasados” ou “improdutivos” é parte do desafio de construir uma pedagogia crítica, intercultural e viva, capaz de fazer da diferença não um obstáculo, mas uma potência para reinventar a educação. “A proposta da Educação do Campo não é somente escolarizar, mas reconhecer o campo como espaço de produção de saberes” (Molina; Jesus, 2004, p. 15) .

Mas é preciso não perder de vista a realidade: essas transformações não acontecem de forma automática. A experiência mostra que, sem vontade política, sem políticas públicas permanentes e sem a participação ativa dos próprios sujeitos, a escola tende a reproduzir os mesmos padrões excludentes de sempre. “Sem vontade política, as práticas escolares tendem a reforçar a exclusão dos sujeitos do campo” (Molina, 2004, p. 19). Isso significa viver entre a promessa de uma educação intercultural e a dura realidade de práticas que ainda os empurram para a margem. Reconhecer essa contradição é fundamental para não romantizar a interculturalidade, mas enfrentá-la como um campo de disputas, onde o risco de apagamento é tão presente quanto a possibilidade de resistência.

Até aqui, temos discutido e analisado neste capítulo algumas experiências de inserção dos Warao em escolas no Piauí, Pará e Roraima, articulando essas vivências aos debates sobre interculturalidade crítica e educação do campo em contexto urbano. Na seção seguinte, será apresentada a experiência na qual tenho tido a oportunidade de participar, a partir do meu papel como educador no Centro Estadual de Referência a Migrantes e Refugiados (Cermir), contextualizando o caso da Escola Padre Azevedo em João Pessoa.

4 – A ESCOLA WARAO EM JOÃO PESSOA: ESCUTAS, DESAFIOS E POSSIBILIDADES CURRICULARES

A história por trás da Escola Padre Azevedo não começa em uma sala de reuniões, mas na travessia de famílias Warao que chegaram à Paraíba carregando consigo não apenas seus pertences, mas sua língua, sua cultura e a esperança de um recomeço. Como lembra Hall (2006, p. 13), a identidade cultural não é estática, mas atravessada por deslocamentos, reconstruções e

disputas, especialmente em contextos de migração forçada. O processo de criação da escola é, na verdade, a história de como essa esperança esbarrou na burocracia, foi amparada pela persistência de pessoas e, aos poucos, começou a forjar seu próprio espaço.

Imagine chegar a um novo país, com um idioma diferente, e tentar matricular seu filho em uma escola. Agora imagine que a merenda oferecida é estranha ao paladar das crianças, que o barulho do recreio soa como um ruído incompreensível e que não há ninguém que entenda a profundidade do silêncio de um aluno que não consegue se fazer entender. Essa é a realidade cotidiana das crianças Warao nas escolas regulares de João Pessoa. A infrequência escolar não é um dado estatístico; é o sintoma de um desencontro. São crianças se perdendo entre as carteiras porque o sistema não identifica como alcançá-las. Como Candaú (2008, p. 107) aponta, o desconhecimento das práticas culturais e linguísticas dos sujeitos por parte da escola gera exclusão simbólica e aprofunda desigualdades estruturais.

A constituição da Escola Padre Azevedo como espaço de referência para o povo Warao em João Pessoa não é simples nem linear. Soares (2022, p. 58) destaca que a constituição de escolas específicas para migrantes indígenas emerge como resposta a pressões comunitárias e à ausência de planejamento estatal, reproduzindo um cenário de improvisos e disputas políticas. Em vez de um percurso planejado e bem estruturado, o que se vê é um processo marcado por avanços lentos, soluções improvisadas e contradições que atravessam a relação entre instituições públicas e a comunidade indígena.

Quando as famílias Warao chegaram a João Pessoa, suas necessidades imediatas estavam relacionadas à alimentação, habitação e saúde, como registrou Jamerson Lucena ao descrever a atuação conjunta de FUNAI e MPF e a responsabilização da Ação Social Arquidiocesana (ASA) pelo abrigo, alimentação e assistência à saúde e bem-estar social dos grupos recém-chegados (Lucena, 2021).

A questão educacional das crianças só passou a ser discutida posteriormente, à medida que surgiam demandas por continuidade do aprendizado e preservação da língua e da cultura Warao. A criação de espaços escolares não foi uma iniciativa exclusiva da comunidade, mas resultado da articulação entre as famílias, redes de solidariedade, universidades e órgãos públicos, evidenciando a necessidade de cooperação entre diferentes atores para viabilizar a escolarização e atender aos direitos culturais e educacionais dos Warao.

Estudos sobre experiências em Roraima ajudam a compreender esse processo. Eles mostram que as primeiras respostas do poder público quase nunca surgiram como reconhecimento pleno do direito à educação, mas como medidas improvisadas, encaixadas em pacotes emergenciais de “ajuda humanitária”. Para Walsh (2009, p. 34), citando Quijano, essa

lógica revela a permanência da colonialidade do poder, na qual os povos indígenas são tratados como objetos de intervenção e não como sujeitos de direitos. A própria ideia de escola foi atravessada por tensões: de um lado, a lógica estatal que via os Warao como população transitória, de outro, as famílias que reivindicavam escola não como favor, mas como direito e estratégia de continuidade cultural.

Esse cenário se repete em João Pessoa. Assim como em Roraima, a criação da escola não resultou de um planejamento estatal prévio, mas da atuação conjunta de redes de instituições, entidades e organizações da sociedade civil, universidades, pastorais sociais e da insistência das famílias Warao em participar das decisões. O risco dessas iniciativas é que se tornem frágeis, dependentes de arranjos locais e da boa vontade de gestores específicos, sem consolidar políticas públicas permanentes. Arroyo (2009, p. 37) adverte que quando a escolarização indígena é tratada como medida emergencial e não como política pública estruturada, ela reforça a ideia de que tais sujeitos são periféricos ao projeto educativo nacional.

O caso do Piauí oferece outra perspectiva. Projetos como a Ciranda Latina, a Alfabetização sem Fronteiras e a EJA Intercultural Warao surgiram da articulação entre universidades, movimentos sociais, Cáritas e lideranças indígenas. Nessas experiências, a escolarização não se limitou à matrícula em turmas regulares, buscou-se repensar metodologias, como o ensino trilíngue (warao, espanhol e português) e a presença de educadores e mediadores indígenas. Esses elementos deslocaram a escola da lógica da assimilação para uma perspectiva de diálogo real com a comunidade.

A análise das experiências em Roraima evidencia a mesma tensão: quando a escola se organiza apenas pela integração formal, reforça práticas assimilacionistas, quando valoriza mediadores culturais e saberes indígenas, abre espaço para uma interculturalidade crítica, ainda que marcada por contradições. O problema é que, tanto em Roraima quanto no Piauí, muitas dessas práticas funcionaram como respostas emergenciais, vinculadas a editais ou projetos de curta duração, sem garantia de continuidade que apenas uma política pública consolidada poderia oferecer, como foi falado antes.

Outro ponto relevante é a relação com a assistência social. Benefícios como o Bolsa Família condicionam a manutenção do recurso à frequência escolar das crianças. Essa exigência impõe a escolarização como obrigação vinculada a recursos econômicos, o que configura uma forma de violência simbólica: a matrícula ocorre mais pela necessidade de manter o auxílio do que pelo respeito às diferenças culturais. Se a escola não reconhece e valoriza a identidade Warao, ela reproduz essa violência e com essa obrigação reforça desigualdades e práticas assimilacionistas. Soares (2022, p. 92) chama isso de escolarização coercitiva, pois a educação

deixa de ser um direito para se tornar um mecanismo de controle vinculado a condicionantes econômicos.

Em João Pessoa, o impacto dessas experiências é duplo. Há inspiração: a possibilidade de criar currículos interculturais, valorizar a língua Warao e formar professores em diálogo com a comunidade. Mas há também alerta: não basta reproduzir modelos de outras localidades sem considerar o contexto local. Na capital paraibana, os Warao vivem em abrigos urbanos, distantes das redes de apoio presentes em regiões de fronteira. Isso altera completamente o cenário: a escola precisa lidar não apenas com o bilinguismo, com as lacunas deixadas pelo Estado, como a precariedade habitacional, a falta de mobilidade constante das famílias e a ausência de políticas municipais específicas para migrantes indígenas.

Em síntese, as experiências do Piauí e de Roraima apontam duas lições fundamentais para João Pessoa. A primeira é que a escola só se torna espaço de dignidade quando nasce da escuta e da participação efetiva da comunidade, sem isso, corre o risco de ser mero aparelho de assimilação. A segunda é que não basta resistir no improviso: é preciso transformar essas iniciativas em política pública estável, com financiamento adequado, formação docente e presença ativa dos Warao no processo decisório. Como afirma Candau (2012, p. 110), a interculturalidade crítica só se realiza quando há diálogo horizontal e reconhecimento da legitimidade dos saberes produzidos pelas comunidades. Reproduzir experiências bem-sucedidas em outros contextos pode ser inspirador, mas ignorar seus limites compromete a consolidação da escola em João Pessoa e a protege apenas de forma frágil, como já observado em outras regiões.

4.1 HISTÓRICO E PROCESSO DE CRIAÇÃO DA ESCOLA PADRE AZEVEDO/PB

O processo de escolarização das crianças Warao em João Pessoa não começou pela Escola Padre Azevedo, mas por medidas emergenciais que inseriram os primeiros alunos na Escola Santos Dumont e na Escola Dâmasio França. Analisando os documentos do GT de Educação Warao, formado por profissionais de diferentes setores: educadores e técnicos do CERMIR, representantes da Secretaria de Estado da Educação, professores e gestores da Escola Padre Azevedo, integrantes da FUNAI, professoras(es) da UFPB e, sobretudo, lideranças Warao, registram como, em 2021 e 2022, essas matrículas aconteceram mais por pressão imediata do Ministério Público, do CERMIR e das lideranças indígenas do que por iniciativa estruturada da Secretaria de Educação.

O foco, nesse primeiro momento, era apenas “garantir matrícula” e evitar evasão, sem maiores reflexões sobre currículo, bilinguismo e interculturalidade. Segundo Soares (2022, p.

74), esse padrão se repete em diferentes regiões: as instituições públicas se mobilizam apenas após forte pressão social, o que evidencia a ausência de políticas educacionais voltadas às populações indígenas migrantes.

As atas e minutas das reuniões mostram bem esse cenário: o transporte escolar não funcionava regularmente, não havia material adaptado, e as escolas receptoras se declararam “sem preparo” para atender as crianças. Foi nesse contexto de improviso que começaram as primeiras discussões sobre a necessidade de uma escola específica, capaz de dar respostas mais consistentes às demandas Warao.

É aí que entra a proposta da Escola Padre Azevedo, indicada nos documentos como espaço para sediar uma experiência diferenciada. As reuniões do GT começadas neste ano, revelam o peso dessa decisão: de um lado, havia resistência de algumas escolas em receber os Warao; de outro, surgia a percepção de que, sem uma instituição de referência, a escolarização corria o risco de se fragmentar e perder o vínculo com a identidade cultural das crianças.

Essa trajetória ajuda a entender que a Padre Azevedo não nasce como escolha espontânea ou “natural”, mas como resultado de um processo de disputas e negociações, semelhante ao que Valclécia Bezerra Soares analisou na criação da ACP em Roraima. Em ambos os casos, a escola emerge menos como política planejada e mais como resposta a pressões sociais e comunitárias, sempre em meio a improvisos e burocracia. A autora observa que, assim como em Roraima, a escola de referência em João Pessoa não nasce de forma natural, mas como resposta a uma ausência estrutural do Estado (Soares, 2022, p. 82).

Nesse processo, destaca-se a realização da 1ª Assembleia para Criação da Escola de Referência Indígena Warao, ocorrida em 24 de outubro de 2025, na Universidade Federal da Paraíba. O evento reuniu lideranças indígenas, representantes do GT Educação Warao, professores da UFPB, gestores da Secretaria de Estado da Educação e membros da Escola Padre Azevedo. Foram organizados quatro grupos de trabalho (GTs) para discutir os eixos Currículo (Notório Saber *Yaotamo Saba*), Alimentação (*Tiribunoko-Eku*), Projetos Culturais (*Cokotuka Y*) e Trabalho (*Inaminamo Tuma / Yaotakine Warao*), com diretrizes construídas coletivamente pela comunidade Warao e parceiros institucionais.

No eixo Currículo, por exemplo, propôs-se a implantação do ensino trilíngue (Português, Espanhol e Warao), além de disciplinas específicas como gastronomia, oralidades, medicina tradicional, direitos indígenas e práticas de agricultura. A presença ativa de professores Warao (Wilmer Martinez e Ramon Gomez) nesse grupo reforça a importância do protagonismo indígena na construção curricular. A formação docente também foi abordada,

com proposta de realização quinzenal, inicialmente na UFPB, com posterior transferência para o ambiente escolar.

No eixo Projetos Culturais, discutiram-se ações voltadas à valorização da cultura e da arte Warao, incluindo aulas de música, artesanato, culinária tradicional e contação de histórias, além da possibilidade de exposições, livros e vídeos documentários. O GT de Trabalho propôs a inclusão de membros da comunidade Warao nos quadros da escola, nas funções de limpeza, alimentação, segurança e mediação cultural. As mulheres expressaram interesse especial por atuar na alimentação escolar e em oficinas de artesanato.

Os ofícios e atas também revelam outro elemento importante: a mobilidade das famílias. Muitas das crianças que passaram pela Santos Dumont ou pela Dâmasio já não estão mais em João Pessoa, classificadas nos relatórios do CERMIR como “inativas”. Isso significa que o fluxo Warao na cidade foi maior do que o número atual de alunos matriculados indica. Esse dado dialoga com a análise de Valclécia: a educação indígena migrante não pode ser pensada apenas em termos de permanência territorial, mas também em relação ao movimento contínuo de chegada e partida. Soares (2022, p. 86) propõe uma concepção de escolarização em trânsito, que reconheça os fluxos e movimentos como parte constitutiva da experiência educativa indígena em contexto urbano.

Além disso, as atas do GT registram tentativas de discutir materiais pedagógicos bilíngues e a inclusão de mediadores culturais. Mas, como mostram as anotações, a falta de recursos e de formação docente adequada travava as iniciativas. Essa tensão também foi vivida no Piauí, onde projetos como a Ciranda Latina e a EJA Intercultural Warao só conseguiram avançar graças a parcerias entre universidade, Cáritas e lideranças indígenas, sem depender exclusivamente do Estado. Essa configuração institucional revela, segundo a autora, um modelo de escolarização precária, que se mantém por redes de solidariedade e não por políticas consolidadas (Soares, 2022, p. 93).

Portanto, o histórico da Escola Padre Azevedo deve ser lido não como ponto de partida, mas como ponto de chegada parcial de um processo cheio de lacunas. Primeiro, crianças foram “encaixadas” em escolas regulares sem preparo intercultural. Depois, a pressão da comunidade e do GT Educação conseguiu abrir espaço para discutir uma escola de referência. Essa trajetória mostra, mais uma vez, que a interculturalidade não nasce da vontade do Estado, mas da luta e pressão dos Warao e dos movimentos sociais.

4.2 APONTAMENTOS CRÍTICOS SOBRE A CONSTRUÇÃO CURRICULAR

Embora o processo de criação da Escola de Referência Indígena Warao tenha envolvido múltiplas instituições, é importante destacar a atuação tímida e reativa da Secretaria Municipal de Educação (SME) de João Pessoa. Os registros documentais e as atas do GT revelam que a SME não liderou nem estruturou uma política educacional específica para atender à chegada dos Warao no município. As primeiras matrículas foram articuladas por pressão de órgãos como o CERMIR, Ministério Público, lideranças indígenas e professores de instituições como a UFPB, e não por iniciativa proativa da gestão educacional local.

Essa postura evidencia a ausência de uma política municipal de escolarização indígena urbana, o que reflete um problema estrutural nas redes de ensino brasileiras: a tendência de vincular educação indígena apenas a contextos rurais ou aldeados. No caso de João Pessoa, as ações da SME foram predominantemente pontuais e administrativas (liberação de vagas, encaminhamentos), sem articulação com a formação de professores, produção de material bilíngue, contratação de mediadores culturais ou criação de protocolos de acolhimento intercultural.

Além disso, os próprios profissionais da rede relataram despreparo e insegurança para lidar com a realidade sociocultural dos estudantes Warao, o que reforça a necessidade urgente de institucionalização de políticas públicas municipais voltadas à educação indígena migrante e urbana. Como defendem Castilho e Castilho (2023), a ausência de uma abordagem intersetorial e culturalmente situada resulta em processos de escolarização precária, sustentados por redes e não por políticas públicas consolidadas.

Portanto, a experiência da Escola Padre Azevedo revela tanto a potência da mobilização comunitária quanto os limites do poder público municipal na promoção de uma educação intercultural de fato, escancarando a urgência de políticas que reconheçam os direitos educacionais de povos indígenas em trânsito e em contexto urbano.

As reuniões do GT Educação Warao foram o primeiro espaço onde a questão curricular começou a aparecer em João Pessoa. Inicialmente, a preocupação estava restrita à matrícula e à frequência escolar, mas logo se tornou evidente que não bastava inserir crianças indígenas em escolas regulares sem qualquer reflexão sobre língua, identidade ou cultura. Gomes (2012, p. 54) ressalta que o currículo é um campo político e racializado, onde a ausência de elementos culturais de povos não hegemônicos reforça estruturas de exclusão e silenciamento. Esse impasse abre caminho para uma discussão mais ampla: afinal, o que significa pensar no currículo em contextos de migração forçada e de presença indígena em áreas urbanas?

Os estudos sobre currículo crítico mostram que ele nunca é neutro ou técnico. Ele expressa escolhas sobre quais sujeitos são legitimados como produtores de conhecimento e quais são silenciados. No caso dos Warao, essa disputa fica ainda mais evidente, pois a tendência do sistema escolar é enxergá-los como um “problema” a ser corrigido ou como beneficiários passivos de uma política emergencial. Esse olhar não considera que eles são também sujeitos de pedagogias próprias, com práticas, narrativas e modos de aprender que não cabem na moldura escolar hegemônica.

A fala de gestores públicos em Roraima, que descrevem os Warao como incapazes de trabalhar, reduzidos à mendicância e sem capacidade comunicativa, ajuda a compreender a profundidade desse problema. Não se trata apenas de opinião individual, mas de uma forma institucionalizada de ver os migrantes indígenas como corpos “faltosos”, sempre definidos pela carência e pela ausência. Esse tipo de visão, segundo Candau (2012, p. 99), integra a lógica da interculturalidade funcional, que tolera a presença da diferença, mas não a reconhece como central no processo educativo. Esse tipo de perspectiva atravessa as políticas e chega ao currículo, reforçando a ideia de que os Warao precisam ser moldados para caberem em um padrão cultural dominante. Trata-se de uma violência simbólica e epistêmica que transforma o direito à educação em mecanismo de disciplinamento.

Quando pensamos o currículo nesse contexto, a questão não é apenas o que ensinar, mas como romper com a lógica assimilaçãoista. Arroyo ajuda a entender esse ponto ao afirmar que as escolas precisam reconhecer outros sujeitos e outras pedagogias. Isso significa compreender que as práticas comunitárias, as narrativas orais e a relação com o território não são apenas “adornos culturais”, mas formas legítimas de conhecimento. Ao ignorar isso, o currículo se converte em um dispositivo de apagamento. Arroyo (2009, p. 44) afirma que reconhecer outras pedagogias e sujeitos é essencial para romper com a estrutura colonial da escola e construir uma prática verdadeiramente emancipatória.

Nilma Lino Gomes amplia esse debate ao mostrar como as relações raciais e os processos de racialização estruturam as escolhas curriculares. A invisibilidade da língua Warao e a desvalorização de seus modos de vida não são descuidos pontuais, mas resultado de uma hierarquia que privilegia a branquitude e a monocultura linguística como norma.

Nesse sentido, mesmo quando há tentativas de incluir elementos interculturais, corre-se o risco de operar em um nível meramente funcional, que tolera a diferença sem transformá-la em princípio constitutivo do processo educativo. Gomes (2012, p. 57) argumenta que a presença de elementos culturais no currículo não pode ser decorativa: deve ser estruturante, reconhecendo os sujeitos racializados como produtores de saber.

Stuart Hall também nos ajuda a enxergar essa disputa ao lembrar que identidade não é algo fixo, mas processo em constante transformação. Para as crianças Warao em João Pessoa, a escola se torna justamente um espaço onde esse processo pode ser reconhecido ou negado. Um currículo que insiste em tratá-las apenas como “alunos estrangeiros em defasagem” contribui para reforçar estigmas. Já um currículo que se abre ao diálogo intercultural permite que elas reconstruam pertencimentos sem perder o vínculo com sua memória coletiva. Hall (2006, p. 21) sustenta que as identidades se constroem nas fronteiras da cultura, e que a educação pode funcionar como campo de reinvenção ou de repressão dessas identidades.

Por fim, as pesquisas que associam currículo e território oferecem uma chave importante para pensar o caso Warao. O currículo pode ser visto como território simbólico em disputa, onde se travam lutas por legitimidade e reconhecimento. Como propõem Candau e Sacavino (2008, p. 5), o currículo deve ser compreendido como território intercultural em disputa, onde se confrontam distintos projetos de mundo e de sociedade, reconhecer o currículo como território significa admitir que, mais do que conteúdos, está em jogo o direito de existir e narrar-se como povo dentro da escola.

Assim, o grande desafio não é apenas elaborar materiais bilíngues ou incluir mediadores culturais, ainda que isso seja fundamental. O desafio é descolonizar a lógica curricular, rompendo com a ideia de que os Warao precisam ser assimilados para serem reconhecidos. É transformar a escola em espaço de disputa legítima, onde suas vozes não sejam toleradas como exceção, mas reconhecidas como parte central do processo educativo.

4.3 CURRÍCULO EM DISPUTA: VOZES, SILÊNCIOS E RESISTÊNCIAS

Discutir currículo é, em essência, discutir poder. A escola sempre foi um espaço onde se decide quem pode falar, quais conhecimentos são valorizados e quais identidades são reconhecidas como legítimas. No caso da escola Warao, essa disputa ganha contornos ainda mais evidentes: a presença de um povo indígena migrante, com língua e práticas próprias, desafia diretamente a lógica homogênea do sistema escolar urbano. O currículo, nesse cenário, não é apenas uma lista de conteúdos, mas um território simbólico onde se confrontam diferentes projetos de sociedade.

Miguel Arroyo lembra que a escola carrega em si a marca de excluir determinados sujeitos ou reduzir sua presença a uma condição de “outros”. Isso significa que, ao se pensar o currículo para os Warao, a questão central não é simplesmente o que ensinar, mas se eles serão reconhecidos como produtores de saber ou se continuarão sendo tratados como alunos “defasados”, que precisam ser enquadrados em um padrão cultural dominante. A disputa,

portanto, está em romper com a visão de que indígenas migrantes são apenas receptores de políticas e não sujeitos de pedagogias próprias. Para Arroyo (2009, p. 40), os povos do campo e das margens devem ser entendidos como sujeitos de direito e não como destinatários passivos de programas compensatórios.

Nilma Lino Gomes traz a contribuição a aprofundar essa leitura ao mostrar como o racismo estrutura as escolhas curriculares. A invisibilidade das línguas indígenas, a desvalorização das narrativas orais e a marginalização de modos de vida comunitários não são falhas pontuais, mas sintomas de uma escola que foi moldada para servir a uma lógica monocultural e hierárquica. Esse processo não apenas silencia os Warao, mas transforma sua diferença em marca de inferioridade, reforçando estigmas históricos contra povos racializados. Gomes (2012, p. 61) afirma que “O racismo epistemológico está na base da construção curricular e precisa ser combatido com políticas de reconhecimento e afirmação das diferenças.”

Stuart Hall, ao pensar a identidade como processo e não como essência fixa, também nos oferece uma chave importante. As crianças Warao vivem entre o território de origem e o presente nos abrigos urbanos, entre a língua materna e o português, entre memórias comunitárias e os códigos formais da escola. O currículo pode ser um espaço de negação dessa condição, impondo uma identidade única, nacional e homogênea, ou pode ser o lugar de reinvenção, onde o movimento da identidade se traduz em novas formas de pertencimento. Hall (2006, p. 33) nos lembra que a identidade está sempre “sendo”, e nunca simplesmente “sendo dada”. A escola pode ajudar a formar identidades plurais ou tentar moldá-las segundo uma norma dominante.

Candau alerta que não existe interculturalidade sem conflito. A escola que busca apenas “celebrar” a diversidade sem enfrentar as hierarquias que a atravessam corre o risco de cair em uma interculturalidade funcional, que tolera diferenças superficiais, mas não altera as estruturas de poder. Para os Warao em João Pessoa, isso significa que a escola precisa assumir a tensão: abrir espaço para que os embates sobre língua, cultura e modos de vida apareçam e sejam tratados como parte constitutiva do processo educativo. Candau (2012, p. 114) destaca que uma educação intercultural autêntica precisa lidar com o conflito e com a tensão, assumindo-os como parte do processo pedagógico e político.

A noção de currículo como território, discutida por diferentes autores, ajuda a amarrar essa reflexão. O currículo pode ser visto como espaço de memória e de disputa, onde se cruzam trajetórias históricas, relações de poder e experiências coletivas. No caso Warao, esse território é atravessado por travessias, do Delta do Orinoco às ruas da capital paraibana, das narrativas

orais à escrita escolar, das práticas comunitárias à vida em abrigos urbanos. Segundo Arroyo (2009, p. 49), “o currículo é também um campo de luta simbólica, onde se joga a dignidade e o reconhecimento dos sujeitos historicamente excluídos”. Reconhecer o currículo como território significa compreender que ele não é um dado estático, mas um campo em movimento, que pode tanto reproduzir violências quanto abrir caminhos de reconhecimento.

O grande desafio é evitar que esse currículo se torne mais um mecanismo de violência simbólica, usado para disciplinar corpos indígenas em nome de uma suposta integração. Se o currículo é território em disputa, ele precisa ser também espaço de insurgência, onde os Warao possam questionar a escola, ampliar horizontes e colocar seus próprios saberes no centro do processo educativo. Soares (2022, p. 97) conclui que uma escola que acolhe os saberes Warao é uma escola que se nega a assimilar e passa a dialogar, transformando o currículo em ferramenta de insurgência. É nesse embate, e não na harmonia artificial, que reside a possibilidade de uma escola intercultural de fato.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

5.1 A FORMAÇÃO DOCENTE COMO ESPAÇO DE DISPUTA POR RECONHECIMENTO E JUSTIÇA CURRICULAR

Pensar a escola Warao em João Pessoa coloca a formação docente no centro de um debate essencial. O professor não é apenas alguém que transmite conteúdos, mas um mediador de mundos. A ideia de justiça curricular ajuda a enxergar essa dimensão: não basta garantir acesso ao conhecimento; é preciso redistribuir oportunidades, reconhecer saberes que muitas vezes ficam invisíveis e assegurar que a comunidade tenha voz ativa no processo educativo (Walsh, 2010). Isso significa deslocar a formação docente de um modelo homogêneo, voltado apenas a resultados padronizados, para um espaço de disputa política, onde se decide quais vozes terão legitimidade dentro da escola (Freire, 2009).

A formação de professores, nesse contexto, é um campo em constante tensão. De um lado, existem pressões para seguir padrões estabelecidos por avaliações externas, metas e índices universais. De outro, há a necessidade de construir práticas que façam sentido para pessoas concretas, com suas diversidades culturais, étnicas e sociais (Candau, 2012). Para os Warao, isso não quer dizer apenas “treinar” docentes para lidar com alunos diferentes, mas formá-los para dialogar com outros modos de conhecer, colocando a interculturalidade como horizonte pedagógico (Paredes et al., 2019).

Isso exige repensar a própria identidade do educador. Não basta preparar professores para acolher; é necessário que o acolhimento se transforme em reconhecimento, uma prática de justiça. Reconhecer, aqui, vai além de admitir a presença dos Warao: é validar suas histórias, suas línguas e seus saberes como parte legítima do currículo escolar (Walsh, 2009). É permitir que a formação docente seja crítica, capaz de enfrentar o racismo estrutural, a xenofobia e os preconceitos que muitas vezes passam despercebidos nas instituições educativas (Freire, 2015).

Os discursos recorrentes de gestores e agentes institucionais, que descrevem os Warao como “dependentes, improdutivos ou incapazes de se comunicar, mostram como as próprias políticas públicas carregam marcas de preconceito” (Oim, 2018). Esses discursos atravessam a percepção social e impactam diretamente a forma como os professores entendem a presença desses alunos. Formar docentes, portanto, é também disputar narrativas: criar condições para que preconceitos sejam problematizados e não reproduzidos (Candau, 2012).

Nesse sentido, a formação docente pode ser um espaço de resistência. Quando abre espaço para práticas que questionam hierarquias culturais, incorporam experiências comunitárias e dão lugar ao protagonismo indígena, rompe-se com a pedagogia do silenciamento e surgem possibilidades para uma escola mais plural (Paredes et al., 2019). Isso significa pensar em programas de formação inicial e continuada que incluam interculturalidade crítica, justiça curricular e relações étnico-raciais, e também criar mecanismos para que professores indígenas participem ativamente da construção dessas políticas (Walsh, 2010).

Assim, a formação docente deixa de ser apenas uma etapa técnica e se torna um campo de disputa por justiça. É nela que se decide se a escola será espaço de assimilação ou de reconhecimento, de exclusão ou de diálogo (Freire, 2009).

5.2 CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO PARA PENSAR O URBANO, O MIGRANTE E O INDÍGENA

A experiência da Educação do Campo, construída ao longo de décadas pelas lutas de camponeses, quilombolas, ribeirinhos e povos da floresta, oferece pistas valiosas para pensar a escolarização dos Warao em João Pessoa (ARROYO; Caldart, 2011). Mesmo que o contexto urbano traga desafios diferentes, o acúmulo dessa trajetória ajuda a compreender que a educação não pode se reduzir a uma lógica homogênea e universalizante; ela precisa dialogar com territórios, modos de vida e identidades coletivas (Caldart, 2012).

Um dos aprendizados centrais é que a ‘’Escola não pode se desconectar da realidade social das comunidades. Ela só cumpre seu papel quando se integra às lutas pela terra, pela

memória e pelo direito de existir” (Arroyo, 2014). Para os Warao, que vivem hoje em abrigos urbanos, mas carregam consigo o pertencimento aos rios e às práticas comunitárias do Delta do Orinoco, isso “Significa criar uma escola que preserve suas origens, mesmo inserida na dinâmica da cidade” (Paredes et al., 2019).

Outro ponto importante é que o “Currículo precisa nascer do diálogo com os sujeitos concretos, e não ser imposto como pacote pronto” (Candau, 2012). Nas escolas do campo, práticas pedagógicas que incluem oralidade, trabalho coletivo, saberes da terra e memória se tornaram dimensões legítimas da aprendizagem (Caldart, 2012). Essa lógica pode inspirar o trabalho com os Warao: reconhecer que sua língua, suas narrativas e seus modos de viver são parte do conhecimento escolar, e não apenas complementos do currículo oficial (Walsh, 2009).

A experiência do campo também ensina que lutar por políticas públicas específicas é fundamental. Sem reconhecimento institucional, iniciativas isoladas se perdem (Arroyo, 2014).

Em João Pessoa, muitas respostas ainda têm caráter emergencial, “Mas o desafio é construir políticas estáveis, com financiamento garantido e participação ativa das comunidades indígenas migrantes” (Paredes et al., 2019).

Há ainda um aspecto simbólico e político importante: pensar a partir da Educação do Campo ajuda a deslocar a ideia de que a cidade é o único centro da vida e da cultura. A presença dos Warao em João Pessoa desafia essa centralidade, trazendo para o espaço urbano a memória de outros territórios (Oim, 2018). Assim como campões e quilombolas transformaram a escola ao afirmar sua presença, os Warao podem fazer a cidade repensar o que significa educar em contextos de diversidade (Candau, 2012).

5.3 RECOMENDAÇÕES PARA POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO INTERCULTURAL INDÍGENA NO URBANO DESDE UMA PERSPECTIVA DO CAMPO

A presença de escolas ou de vagas disponíveis não garante, por si só, uma educação de qualidade para povos indígenas urbanos. Experiências mostram que, sem políticas públicas estruturadas, iniciativas acabam fragmentadas, improvisadas e dependentes de indivíduos engajados, sem garantir continuidade ou sustentabilidade (Paredes et al., 2019). Redistribuir recursos não se limita ao acesso físico à escola: envolve oferecer condições adequadas de aprendizagem, materiais pedagógicos que respeitem a diversidade cultural e linguística e profissionais preparados para lidar com cada realidade (Oim, 2018).

O reconhecimento é outro ponto fundamental. Valorizar a língua materna, as memórias coletivas e os saberes indígenas de forma ativa no currículo vai além de tratar conteúdos indígenas como “temas opcionais” (Walsh, 2010). É necessário que essas práticas e conhecimentos ocupem um espaço legítimo e contínuo na escola. Para os Warao em João Pessoa, isso significa que sua história, cultura e língua sejam reconhecidas como patrimônio vivo dentro do ambiente urbano, fortalecendo a identidade das crianças que transitam entre mundos distintos (Freire, 2015).

A participação da comunidade na definição de currículos e na gestão escolar é igualmente central. Políticas eficazes escutam e incorporam a perspectiva de quem delas depende (Candau, 2012). Soluções “pré-fabricadas” raramente dialogam com a vida real das famílias indígenas; permitir que a comunidade seja protagonista não é apenas ético, mas estratégico (Paredes et al., 2019).

Investir na formação de professores também é essencial. A educação intercultural urbana exige profissionais capazes de transitar entre diferentes códigos culturais, compreender as especificidades de cada grupo e atuar com sensibilidade frente à diversidade linguística e social (Walsh, 2009). Miguel Arroyo (2014) propõe uma reflexão profunda sobre o papel do professor, sua identidade, dignidade e desafios em contextos de exclusão. Ele parte da ideia de que o "ofício de mestre" precisa ser resgatado como prática política e pedagógica crítica, especialmente em realidades marginalizadas, como no campo e entre populações indígenas, quilombolas, etc. “Formar professores não é apenas prepará-los para ensinar conteúdos, mas ajudá-los a se reconhecerem como sujeitos de uma prática social e política. O ofício de mestre exige consciência crítica das desigualdades que permeiam a escola.” (Arroyo, 2014, p. 32). Isso inclui professores indígenas, com experiências originárias, e professores não indígenas, que precisam de formação contínua para não reproduzir práticas assimilacionistas ou preconceituosas (Freire, 2015).

É preciso uma política de Estado consistente, que supere a lógica de emergência e improviso. Criar redes de proteção curricular significa reconhecer os Warao e outros povos indígenas urbanos como cidadãos de direito, e não como beneficiários temporários de programas assistencialistas (Oim, 2018). Educação é, nesse sentido, ferramenta de justiça social: envolve redistribuição de recursos, reconhecimento cultural e participação ativa (Walsh, 2010).

6 REFERÊNCIAS

ABREU, Larissa; VERAS, Luana; LIMA, Joana. *Políticas públicas e interculturalidade no Brasil: dilemas da EJA indígena urbana*. Teresina: Edupi, 2025.

ACNUR – Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados. *Panorama da presença indígena Warao no Brasil: desafios e boas práticas de acolhimento*. Brasília: ACNUR, 2024.

ARROYO, Miguel González. *Outros sujeitos, outras pedagogias*. Petrópolis: Vozes, 2009.

ARROYO, Miguel González. *O ofício de mestre: imagens e autoimagens*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

ARROYO, Miguel; CALDART, Roseli. *Por uma educação do campo*. Petrópolis: Vozes, 2011.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. *Estatuto do Índio*. Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)*. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. *Lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997*. Define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951.

BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE.

BRASIL. *Lei nº 14.701, de 20 de outubro de 2023*. Regulamenta o artigo 231 da Constituição Federal de 1988.

BRASIL. *Portaria MEC nº 539, de 24 de julho de 2025*. Regulamenta a educação escolar indígena no âmbito da educação básica.

CALDART, Roseli. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. Petrópolis: Vozes, 2000.

CALDART, Roseli. *Educação do Campo: notas para uma análise de percurso*. In: MOLINA, Mônica C. et al. *Educação do Campo e pesquisa: questões para reflexão*. Brasília: MEC, 2004. p. 25–49.

CANDAU, Vera Maria. *Educação escolar e processos de interculturalidade*. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Educação intercultural: mediações e caminhos*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 103–120.

CANDAU, Vera Maria. *Interculturalidade e educação: entre a funcionalidade e a crítica*. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, p. 101-117, 2012.

CANDAU, Vera Maria; SACAVINO, Susana. *Educação intercultural no Brasil: desafios e perspectivas*. Petrópolis: Vozes, 2008.

CASTILHO, Luiza Helena; CASTILHO, Jorge. *Povos indígenas e escola urbana: desafios à interculturalidade*. Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 44, 2023. p. 115–130.

EVARISTO, Conceição. Da grafia-dessa e de outras escrevências. In: DUARTE, Constância Lima; GONÇALVES, Tânia Macêdo (Org.). *Escritas de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011. p. 45–59.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987 [1970].

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 43. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011 [1996].

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014 [1967].

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011 [1992].

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013 [1971].

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 2014.

GOMES, Nilma Lino. *Educação e diversidade cultural: desafios teórico-metodológicos*. In: LOPES, Eliane Marta T. et al. *Educação, cultura e diversidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. p. 45–65.

GOMES, Nilma Lino. *Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos*. Educação & Sociedade, v. 33, n. 120, p. 687-705, 2012.

GRAJZER, Deborah Esther; SCHLINDWEIN, Luciane Maria. *Migrações e educação: crianças indígenas Warao em Roraima*. Revista Perspectiva, Florianópolis, v. 41, n. 2, p. 1–25, 2023.

GRUPIONI, Luís Donisete B. *Índios no Brasil: vida, cultura e cidadania*. Brasília: MEC/Mari/Unesco, 2006.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HAMMERSLEY, Martyn; ATKINSON, Paul. *Etnografia: princípios em prática*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

KOLLING, Edgar J.; CERIOLI, Paulo R.; CALDART, Roseli S. (Orgs.). *Por uma Educação Básica do Campo*. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2002.

LUCENA, Jamerson. *A migração dos Warao e os desafios institucionais na Paraíba*. João Pessoa: UFPB, 2021.

MANSANO, Sonia R. et al. *Currículo e território: possibilidades interdisciplinares*. Trilhas Educativas, Curitiba, v. 18, n. 50, p. 135–148, 2020.

MOLINA, Mônica C. *Educação do Campo: história, práticas e desafios no Brasil*. Brasília: MEC, 2004.

MOLINA, Mônica C.; FERNANDES, Bernardo M. *Educação do Campo e pesquisa: questões para reflexão*. Brasília: Editora UNB, 2004.

OIM – Organização Internacional para as Migrações. *Perfil dos migrantes indígenas Warao no Brasil*. Brasília: OIM, 2018.

OLIVEIRA, Rosa Maria; MEDEIROS, Larissa. *Yakera Jakitane Saba Nonate: alfabetização de indígenas venezuelanos Warao em Teresina (PI)*. Revista Humanidades em Perspectiva, Teresina, v. 13, n. 29, 2022.

PAREDES, R.; CHAVES, R.; OLIVEIRA, L. et al. *Educação escolar indígena Warao: práticas e desafios de uma experiência em Belém*. Caderno 4 Campos, Belém, v. 4, n. 8, p. 45–62, 2019.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana. *Cartografia: um método para pesquisas em psicologia social*. 5. ed. São Paulo: Vozes, 2009.

ROSA, Bárbara Dalla. *Indígenas Warao no Brasil: migração e vivência*. São Paulo: Travessia, n. 91, p. 121–138, 2022.

ROSA, Bárbara Dalla. *Indígenas Warao: mobilidade e governamentalidade no Brasil*. 2020. Tese (Doutorado em Antropologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

SOARES, Valcléia Bezerra. *Trânsitos e resistências: a experiência escolar do povo Warao em Roraima*. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Roraima.

TARDELLI, Gabriel Calil Maia. *Entre o Refúgio e a Reexistência: experiências indígenas Warao no Brasil*. 2023. Tese (Doutorado em Antropologia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro.

TRAVESSIA. *Indígenas Warao no Brasil: migração e vivência*. Travessia: Revista de Migrações Internacionais, São Paulo, n. 91, p. 121–138, 2022.

UFPA. *Educação escolar indígena Warao: práticas e desafios de uma experiência em Belém*. Caderno 4 Campos, Belém, v. 4, n. 8, p. 45–62, 2019.

VIEIRA, Fernanda T. *A inserção dos indígenas Warao no contexto educacional brasileiro: um estudo sobre o processo de escolarização na comunidade do Curuçambá, Ananindeua – PA*. RevistaFT, Belém, v. 9, n. 4, p. 77–96, 2022.

WALSH, Catherine. *Construyendo la interculturalidad crítica*. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2010.

WALSH, Catherine. *Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver*. In: WALSH, C. *Pedagogías decoloniales*. Quito: Abya-Yala, 2013.