

“Yakera Jakitane Saba Nonate”: os projetos de alfabetização dos indígenas venezuelanos Warao em Teresina, Piauí (2022-2023)

“Yakera Jakitane Saba Nonate”: Literacy Projects for Venezuelan Indigenous People Warao in Teresina-Piauí (2022-2023)

Tatiana Oliveira*

Lucineide Medeiros**

RESUMO

Este artigo é uma análise crítica das experiências de alfabetização dos indígenas venezuelanos da etnia Warao na cidade de Teresina, Piauí. Nosso objeto de análise serão três projetos desenvolvidos com esses sujeitos: Ciranda Latina; Alfabetização sem Fronteiras e EJA Intercultural. Utilizaremos também algumas entrevistas concedidas por participantes desses projetos para problematizarmos os avanços e desafios da alfabetização dos Warao, tendo em vista as barreiras linguística e cultural e a situação de abrigo que perpassam a experiência educacional desse grupo étnico em outro país. A identidade indígena é um marcador social importante para compreendermos as dificuldades em propor, de fato, uma educação que seja emancipadora e diferenciada.

Palavras-chave: Warao; Alfabetização; Interculturalidade.

ABSTRACT

This article is a critical analysis of the literacy experiences of indigenous Venezuelans of the Warao ethnic group in the city of Teresina, Piauí. Our object of analysis will be three projects developed with the following subjects: Ciranda Latina; Literacy without Borders; and EJA Intercultural. We will also use some interviews given by participants in these projects to discuss the advances and challenges of Warao literacy, taking into account linguistic and cultural barriers and the shelter situation that permeates the educational experience of this ethnic group in a foreign country. Indigenous identity is an important social marker for understanding the difficulties in actually proposing an education that might be emancipatory and differentiated. Keywords: Warao; Literacy; Interculturality.

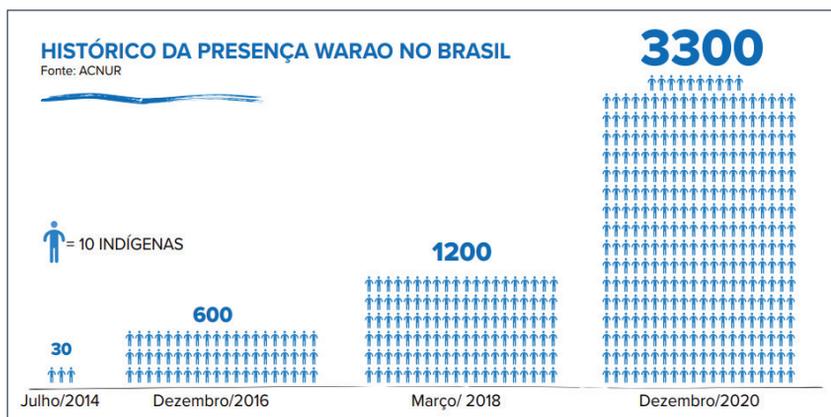
* Universidade Estadual do Piauí (UESPI), Floriano, Piauí, Brasil. tatianagoncalves@frn.uespi.br <<https://orcid.org/0000-0001-9496-0077>>

** Universidade Estadual do Piauí (UESPI), Teresina, Piauí, Brasil. lucineidebarros@cceca.uespi.br <<https://orcid.org/0000-0002-1538-2705>>

Este trabalho é fruto de um esforço inicial de análise dos projetos de inserção dos indígenas venezuelanos Warao em processos de alfabetização dentro de uma proposta de educação popular e também escolar. Os Warao¹ (que na língua nativa significa “povo da canoa/da água”) são indígenas originários dos canais do Delta Orinoco e áreas próximas da Guayana Esequiba, estados Bolívar, Monagas e Sucre, região oriental da Venezuela (ACNUR, 2021, p. 13).

A diáspora Warao para o Brasil é registrada desde 2014 por organizações como o Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR). Segundo dados dessa agência, foi somente a partir de 2016, com o agravamento da crise política e econômica na Venezuela, que a imigração dos Warao se intensificou (ACNUR, 2021, p. 23).

Figura 1 – Diáspora Warao para o Brasil



Fonte: ACNUR, 2021, p. 25.

Em 2019, o Piauí se tornou rota da migração interna Warao, com a chegada de 43 pessoas na capital Teresina. Segundo dados cedidos pela Secretaria de Estado da Assistência Social, Trabalho e Direitos Humanos do estado do Piauí (SASC) e pela Secretaria Municipal de Cidadania, Assistência Social e Políticas Integradas de Teresina (SEMCASPI), atualmente temos um total de 267 Warao, que se encontram distribuídos em quatro espaços de abrigamento em Teresina: Poty Velho, CSU Buenos Aires, Centro de Formação da EMATER e a Casa de Passagem do Migrante.

Tabela 1 – Relação dos indígenas Warao por faixa etária e abrigo

QUADRO GERAL - COMUNIDADE WARAO									
Local	Famílias	Bebês (0-2)	Crianças (3-11)	Adolescentes (12-18)	Adultos (19-59)	Idosos (60+)	Total por sexo		Total de pessoas
							Homem	Mulher	
Abrijo Buenos Aires	5	3	7	5	8	0	10	13	23
Abrijo Casa de Passagem do Imigrante	12	3	13	8	17	3	24	20	44
Abrijo Poty Velho	18	11	21	7	38	1	37	41	78
Abrijo Emater	36	9	31	25	50	7	67	55	122
Total	71	26	72	45	113	11	138	129	267

Fonte: Dados cedidos pela SEMCASP e SASC.

Esses dados populacionais mudam constantemente, seja pela chegada ou pela saída dos Warao do estado. Esse deslocamento se dá quase sempre pela busca de melhores condições de vida, dadas às situações precárias de abrigo e as dificuldades de inserção social. Os abrigos são administrados pelo estado (Casa de Passagem) e pela prefeitura de Teresina (Poty Velho, CSU Buenos Aires e Centro de Formação da EMATER). A distribuição de cestas básicas e materiais de higiene de todos os abrigos é de responsabilidade da SEMCASPI. Constantemente, estas atrasam e os Warao ficam sem alimento, o que acarreta o aumento da prática da coleta, que, erroneamente, os brasileiros compreendem como mendicância. Do ponto de vista tradicional, essa prática não é vista como depreciativa, mas “trata-se de uma estratégia adaptativa desenvolvida no contexto urbano” (ACNUR, 2021, p. 20). Através da coleta, feita principalmente por mulheres e crianças, é constituída uma economia comunitária que serve não apenas às famílias Warao em contexto de migração, mas como suporte aos familiares que ficaram na Venezuela.

A coleta, lida como mendicância pela sociedade e pelos agentes públicos responsáveis pela assistência dos Warao, gera um conflito cultural, que coloca em questão a situação das crianças levadas pelas mães para as ruas. A barreira linguística atrapalha o entendimento dos agentes com os Warao, uma vez que estes falam a língua nativa e/ou espanhol, com pouca compreensão do português.

Segundo dados levantados pela SEMCASPI em 2021 e publicados em 2022, através de um boletim informativo, o perfil socioeconômico dos Warao em Teresina aponta para uma baixa escolarização, com 88,5% do grupo sem saber ler ou escrever espanhol e português (SEMCASPI, 2022, p. 3). Apenas 12% havia frequentado a escola na Venezuela. Mesmo com esse cenário complexo e desafiador, o poder público não tomou nenhuma medida para iniciar a inserção desses sujeitos nas escolas, uma demanda que eles traziam desde

2019. Diante da inação do estado, uma iniciativa de educação popular iniciou a mudança de vida desses sujeitos.

CIRANDA LATINA

No início do ano de 2022, a Cáritas Arquidiocesana de Teresina, que, por meio do voluntariado, vinha realizando ações assistenciais nos abrigos, propôs parceria ao projeto de extensão “Educação Popular e Direitos Humanos” da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), visando a realização de trabalho educacional junto às crianças e adolescentes Warao. O objetivo era promover aproximações com o sistema escolar brasileiro, tendo em vista a falta de iniciativa por parte do poder público de inserir esses sujeitos na rede regular de ensino, apesar das exigências constantes das organizações civis que acompanhavam os Warao e cobravam que os marcos legais e normativos brasileiros referentes à educação e à Lei de Migração fossem aplicados.

A Resolução n. 01/2020 do Ministério da Educação (BRASIL, Art. 1º, p. 3) “dispõe sobre o direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados/as, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro”, com agilidade e de modo facilitado, em virtude da condição de vulnerabilidade, inclusive determinando a dispensa de documentação comprobatória de escolaridade anterior.

A mesma Resolução também estabelece diretrizes e procedimentos para que as escolas acolham os/as estudantes, sem discriminações, práticas excludentes, racistas e xenofóbicas, baseados na valorização da cultura do/a estudante não brasileiro/a; no ensino de português como língua de acolhimento, formando classes comuns integradas multiétnicas (BRASIL, 2020, Art. 1º; § 2º, p. 4).

Após discussões no grupo de extensão e providências junto à Universidade Estadual do Piauí (Uespi) para ajustar a ação extensionista a outras que se encontravam em andamento, adotou-se para o projeto, que foi denominado Ciranda Latina, a orientação de promover o processo de aproximação das crianças e adolescentes indígenas Warao das dinâmicas escolares, a partir do princípio do Acolhimento Linguístico, orientado pela perspectiva da Educação Popular, da interculturalidade e da afirmação da educação como direito. Junto com isso, elaborou-se uma proposta de organicidade apresentada e consentida por um grupo de lideranças Warao e pela Cáritas, que consistiu na formação de três turmas, si-

tuadas em cada um dos abrigos existentes naquele momento, CSU Buenos Aires, Poty Velho e Centro de Treinamento do EMATER.

Catherine Walsh (2007) considera que compreender os desafios da interculturalidade requer relacioná-los à construção geopolítica decorrente do legado colonial do conhecimento em que impera a hierarquia racial e étnica, e que essa determinação deve ser tratada como problema educativo no contexto escolar, como estratégia de superação dos processos de desumanização. Desse modo, também é necessário reconhecer processos educacionais externos à escola oficial do estado, para que seja possível agregar cosmovisões e conhecimentos próprios, a exemplo dos conhecimentos indígenas, subalternizados e negligenciados pelo processo que impôs a racionalidade eurocêntrica como única forma de conhecimento válida. Nesse sentido, é importante reconhecer que “el problema de fondo sigue siendo un problema colonial, racial y estructural, aunque el nuevo orden multiculturalista del capitalismo neoliberal y tardío intenta hacernos pensar lo contrario” (WALSH, 2007, p. 30).

Segundo a autora, a interculturalidade deve ser pensada desde um projeto político, entendido como princípio ideológico que aponta para a transformação das atuais estruturas, instituições e relações sociais, com vistas à construção de poderes alternativos, a partir da produção do conhecimento e da existência, favorecendo as desconstruções de processos colonialistas (WALSH, 2007).

Compreendeu-se que a Educação Popular, enquanto processo de produção de um projeto educacional orientado para a transformação social, poderia promover a oportunidade às crianças, adolescentes e adultos Warao de dizerem a sua palavra, tendo essa possibilidade como alternativa para avançar rumo à construção intercultural humanizadora, integrando a experiência do Ciranda Latina nesse esforço. Para isso foi necessário demarcar, em processo de formação inicial do grupo extensionista, a compreensão de que todas as pessoas têm a capacidade da comunicação, a partir da qual podem pronunciar suas dores, expectativas, esperanças, saberes e conhecimentos. E, para que isso aconteça, é preciso apostar na dialogicidade, que vai além da emissão/recepção de sons ou articulação de códigos linguísticos, constituindo-se como ato de admirar, pela imersão nos modos de as pessoas existirem nas realidades do passado e do presente, permitindo a presentificação da consciência e, assim, podendo descrevê-la, analisá-la, desvendá-la. A partir daí, viria o desafio da

reciprocidade, ou seja, de aprender juntos/as, superando as práticas de educação bancária, sedimentadas nos processos educacionais hegemônicos (FREIRE, 1996; 2011).

A perspectiva do Acolhimento Linguístico reside na compreensão de que as pessoas indígenas têm o direito, e não com a obrigação, de aprender a língua portuguesa, especialmente quando compreendem que esta pode ser ferramenta para acessar melhoria em suas condições como imigrantes refugiadas no Brasil e em Teresina. Porém, a comunicação e a convivência, seja na escola ou noutros ambientes, deve ser parte de um esforço solidário e conjuntamente compartilhado (CAMARGO, 2019).

Ajustadas essas compreensões, o passo seguinte foi visitar os abrigos e, de modo concomitante, elaborar as diretrizes para a organicidade do trabalho. Foram organizados três grupos de estudantes, pertencentes a diferentes cursos de graduação da Universidade, que, ao tempo em que se dedicavam a um processo de estudo, buscavam aprender sobre culturas indígenas, especificamente sobre a cultura Warao. Também organizavam materiais didático-pedagógicos, com o acompanhamento e a orientação da coordenadora do projeto extensionista, e a Cáritas cuidava da parte infraestrutural, providenciando cadernos, lápis, camisetas e as tratativas sobre os locais para os encontros. Inicialmente, solicitou-se à Secretaria Municipal de Educação de Teresina (SEMEC) a cessão de salas de aula em escolas próximas aos abrigos. Porém, a Secretaria não considerou a proposta viável para o momento e restou a utilização dos espaços dos próprios abrigos, com exceção do abrigo Buenos Aires. Como ele não dispunha de espaço físico suficiente, buscou-se a igreja católica do bairro, que cedeu o Centro Comunitário.

As equipes de educadores/as foram distribuídas nas três turmas, cada uma formada por, pelo menos, três educadores/as-extensionistas, sendo um/a desses/as conhecedor/a do idioma espanhol, acrescido de um/a educador/a da etnia Warao. Na programação semanal das atividades, cada turma tinha três encontros, cada um com aproximadamente quatro horas de duração, no turno manhã.

Havia, ainda, os encontros pedagógicos, realizados quinzenalmente, envolvendo o grupo de educadores/as, extensionistas e Warao de cada uma das três turmas, integrantes da Cáritas e demais componentes do grupo de extensão que atuavam como apoio. Esses encontros tinham como objetivo aprender com a ação, a partir da dinâmica do compartilhamento oral da experiência,

contemplando inicialmente a fala das pessoas que atuavam diretamente nas turmas e na sequência em diálogo com demais pessoas presentes; nesses momentos, tinha-se relatos sobre avanços e dificuldades nos aprendizados, resultados das estratégias didático-pedagógicas adotadas e outras questões pertinentes à vida nos abrigos, com repercussão no processo educacional, como necessidade de mediação e/ou solução de conflitos, falta de segurança, atraso na entrega dos alimentos, atividades transversais propostas pelas instituições de apoio, entre outras, de modo que o processo educacional se fazia para além do ensino, impulsionando ações concretas no cotidiano das pessoas educandas e educadoras, de modo pedagogizado.

A discussão e o planejamento das estratégias para a garantia do direito educacional com acesso à escolarização oficial eram pauta permanente. Dentre essas ações decorridas, foram realizados diálogos com agentes da Secretaria de Estado da Educação (SEDUC-PI), responsáveis à época pelo Núcleo de Educação Escolar Indígena e Quilombola (NEEIQ), e audiência com a Secretaria Municipal de Educação de Teresina (SEMEC), visando o atendimento escolar das crianças e dos adolescentes. A reivindicação está assentada na compreensão da função social das políticas públicas realizadas pelo estado para provimento da educação como direito, tendo em vista que “a educação escolar, como um direito social é também condição necessária, ainda que não suficiente, para o exercício de outros direitos, sejam eles civis, políticos, sociais, econômicos ou de qualquer outra natureza” (SAVIANI, 2013, p. 745).

Nesse processo, a SEMEC apresentou ao Ciranda Latina o primeiro desenho da intenção de recebimento das crianças na rede escolar do município. O projeto foi estudado em um dos encontros pedagógicos, que apresentou como resultado da discussão 18 pontos de considerações encaminhados à Secretaria: sobre a necessidade de observação dos marcos legais e normativos relacionados à educação escolar indígena, a duração do projeto e sua continuidade tendo em vista a oferta regular, a formação de professores/as, transporte e alimentação, organização do processo pedagógico e dos componentes curriculares, inclusão de educadores falantes do idioma espanhol e, principalmente, de modo inegociável, a participação efetiva dos/as educadores/as Warao, em todo o processo, desde a concepção.

O projeto de Educação Popular Ciranda Latina perdurou de março até dezembro de 2022, quando houve a oficialização das matrículas escolares das

crianças e dos adolescentes Warao na rede pública de ensino de Teresina e, desse modo, considera-se que cumpriu o objetivo inicialmente definido, contribuindo para que o poder público assegurasse a educação como direito subjetivo, pavimentando o caminho para adoção e implementação de uma política pública voltada à educação escolar indígena em Teresina e no Piauí.

ALFABETIZAÇÃO SEM FRONTEIRAS

Figura 2 – Educador Plácido em sala de aula do projeto Alfabetização sem Fronteiras



Fonte: Acervo das autoras.

“Yakera Jakitane Saba Nonate” são vocábulos do idioma Warao que foram utilizados pelos educadores para nomear os princípios norteadores do projeto Alfabetização sem Fronteiras, de autoria e execução da Secretaria Municipal de Educação de Teresina (SEMEC) em parceria com a Secretaria de Estado da Educação do Piauí (SEDUC). Em tradução livre significa “Para construir uma vida melhor”.

Para o educador Warao Plácido Benitez Zambrano, não há dúvida, o caminho para construir uma vida melhor é através da educação. Todos os dias ele sai com seu violão para educar e sonhar com o futuro melhor para si e para seus parentes. A educação tem sido um caminho para Plácido e outros Warao na busca por uma vida melhor nessa fronteira dolorosa do refúgio e da imigração para o Brasil.

Em 2020, ele saiu da Venezuela e veio para o Brasil, fugindo da inflação e buscando uma forma de sustentar a si e sua família. No seu país natal, ele trabalhou como professor de uma escola indígena entre os anos 2000 e 2011. “No ano de 1999 tive com uma antropóloga para trabalhar em uma escola indígena, diretamente indígena bilíngue, então ele selecionou os nomes dos educadores então eu fui selecionado” (PLÁCIDO, 2023). No ano de 2000, ele foi contratado para trabalhar na comunidade indígena Mariusa, onde morava Jamile, outra educadora Warao que migrou para o Brasil e é atualmente uma liderança (aidamo) do Abrigo Casa de Passagem, em Teresina.

Plácido foi convidado para ser educador popular no Projeto Ciranda Latina. Em 2023, a partir dessa experiência, ele e outros 11 educadores Warao foram convidados pela SEMEC para atuarem no Projeto Alfabetização sem Fronteiras. Inicialmente, eles contaram por três meses com um auxílio de 839 reais, fornecido pelo Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR), que apoiou o projeto por ser considerado uma boa prática. Ao findar esse auxílio, os 12 educadores trabalharam por alguns meses sem remuneração até que a SEDUC-PI fez a contratação deles como técnicos para atuarem concomitantemente nos projetos Alfabetização sem Fronteiras e EJA Intercultural, sobre os quais falaremos adiante.

O projeto Alfabetização sem Fronteiras foi criado através da parceria SEDUC-PI e SEMEC de Teresina com os seguintes objetivos:

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

Para a implementação desse projeto, foram realizadas algumas reuniões entre Cáritas, SEDUC, UESPI, SASC, FUNAI, SEMEC e os indígenas Warao. Alguns dos encaminhamentos sobre a implementação do projeto foram: a inserção dos/as 12 educadores/as Warao no processo de ensino-aprendizagem, garantindo, desse modo, a prevalência da língua indígena, a participação desses educadores em todos os encontros de formação realizados pela SEMEC/SEDUC, afirmando a coparticipação significativa na ação educativa/formativa das crianças e dos jovens com idade de 6 a 17 anos nas escolas, em turmas específicas.

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

Diferentemente do Ciranda Latina, o projeto Alfabetização sem Fronteiras funciona com quatro turmas em escolas municipais: Iolanda Raulino, Escolão do Mocambinho e Dona Izabel Pereira. O choque cultural foi norteador dos primeiros meses do projeto, a barreira linguística, e, “além desse problema, os estudantes possuem uma cultura e costumes bem diferenciados dos nossos [...]” (PROFESSORA, 2023). A dinâmica da sala de aula, com um professor de português, um professor de espanhol e um educador Warao por turma, foi bem difícil de adequar ao sistema formal de ensino da SEMEC. Inicialmente os professores de espanhol e de português entendiam que os educadores Warao estavam ali apenas como intérpretes e não como educadores e participantes do processo de ensino-aprendizagem. Essa dificuldade de ouvir e dialogar com os saberes dos Warao foi observada nas reuniões de planejamento, quando a equipe de formação da SEMEC entendia aquele momento como espaço de fala deles e de aprendizado dos educadores Warao. Esse cenário foi mudando aos poucos, mas continuou sendo verticalizado.

Do ponto de vista metodológico, o projeto Alfabetização sem Fronteiras se ancora nos pressupostos filosóficos e políticos propostos por Paulo Freire:

O Plano de Curso para alfabetização das crianças e adolescentes indígenas Warao, tomará como base o método Paulo Freire de alfabetização, baseado nas experiências de vida das pessoas. Esse método é organizado em três etapas: investigação, tematização e problematização. Nesse sentido, professores e alunos tornam-se pesquisadores ao investigar, tematizar e problematizar situações da

realidade vivida, podendo, de forma crítica, transformá-la para uma realidade mais significativa, de acordo com as idealizações da comunidade local e social ao qual estão inseridos. O processo de aprendizagem da leitura e escrita dar-se-á a partir das palavras geradoras que surgirão em decorrência das temáticas sugeridas em detrimento da realidade dos alunos que, além de proporcionar as discussões por meio dos seus significados sociais, propiciando a tomada de consciência do mundo, proporcionará também estratégias que desencadearão o processo de aprendizagem, envolvendo um trabalho interdisciplinar. (SEMEC, 2023, p. 4)

Embora perpassa o projeto uma perspectiva intercultural, diferenciada e que se ampara nos pressupostos da Educação Popular, há muitos desafios para que essas premissas se efetivem na prática. A condição de migrantes e refugiados dos Warao, além do fato de serem indígenas, implica em uma série de especificidades que devem ser atendidas para que haja diálogo e respeito à cultura desses sujeitos. Como parte da trajetória de luta dos movimentos indígenas na América Latina, o termo interculturalidade surge nesse contexto de defesa de direitos específicos, como o da Educação Escolar Indígena (CAN-DAU, RUSSO, 2010).

No Brasil, a Carta Magna de 1988 rompeu com a visão assimilacionista que até então pautava a relação do Estado com os povos indígenas e estabeleceu diretrizes legais para a garantia de uma educação escolar diferenciada, intercultural e bilíngue. O direito dos povos indígenas a uma educação escolar diferenciada foi fixado na Constituição de 1988 e em posteriores marcos legais. O tema também incidiu em documentos internacionais, como na Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), promulgada no Brasil por meio do Decreto n. 5.051/2004, e na Declaração das Nações Unidas sobre os direitos dos povos indígenas, de 2009. Segundo este último documento:

Os povos indígenas têm o direito a todas as formas de educação, incluindo o acesso à educação em suas próprias línguas, e o direito de estabelecer e controlar seus próprios sistemas educacionais e institucionais. Os recursos serão proporcionados pelo Estado para estes propósitos. (ONU, 2009, parte II, artigo 10)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/Lei n. 9.394/1996) inseriu artigos específicos sobre a Educação Escolar Indígena (BRASIL, 1996, Art. 32; Art. 78 e Art. 79) e reafirmou sua garantia diferenciada, intercultural

e bilíngue. Embora as experiências aqui analisadas não tratem de Educação Escolar Indígena, enquanto modalidade de ensino da Educação Básica, os projetos de alfabetização dos Warao se amparam em princípios dessa modalidade, como a interculturalidade.

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

A atuação dos/as educadores/as Warao no projeto Alfabetização sem Fronteiras tem sido essencial para que esse diálogo se construa. Outra questão crucial na atuação desses/as educadores/as é possibilitar a problematização no ambiente escolar da realidade vivenciada nos abrigos, de vulnerabilidade social e econômica. Como exemplo, podemos citar a mobilização das escolas para a ampliação da oferta do lanche para os/as estudantes Warao, tendo em vista que, frequentemente, por falta de alimentação nos abrigos, os estudantes estavam indo à escola sem tomar café. Diante de diálogos realizados com os educadores Warao sobre essa situação, a gestão das escolas se organizou para proporcionar aos indígenas momentos variados de lanche (um lanche na chegada na escola e outro no horário comum), inclusive em algumas escolas com oferta de almoço.

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

transição para integração das crianças e dos adolescentes em um modelo de educação bancária. Retoma, portanto, uma política educacional vigente na América Latina até a década de 1970, que tinha como intuito integrar a população indígena a uma identidade nacional homogênea e eurocêntrica (CAN-DAU, RUSSO, 2010, p. 156).

EJA INTERCULTURAL WARAO

Em 2023, após o início das aulas dos/as estudantes de seis a 17 anos, surgiu a demanda de educação para os/as jovens e adultos Warao. A SEDUC-PI, que já vinha apoiando o projeto Alfabetização sem Fronteiras com a contratação de professores de espanhol e dos/as educadores/as Warao, iniciou sua proposta de alfabetização dos/as Warao. Em agosto de 2023 as aulas iniciaram, depois de muitos meses de discussão e planejamento com os próprios Warao.

Figura 3 – Educador Warao Plácido na capa do Projeto



Fonte: Seduc-PI, 2023.

Nebu Tuma-Daomata Tane Naminakitane, subtítulo do projeto, são vocábulos do idioma Warao que foram utilizados pelos educadores para nomear essa proposta. Em tradução livre significa “Jovens e Adultos para aprender”. A SEDUC-PI iniciou o atendimento de 79 estudantes em três escolas da rede estadual, conforme tabela abaixo:

Tabela 2 – Estudantes Warao matriculados na EJA Intercultural

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

Fonte: SEDUC-PI, 2023.

O início das aulas dos jovens e adultos Warao foi dificultado por uma série de questões, como a necessidade de cuidadoras nas escolas para atenderem as crianças dos pais que estudavam. As mães Warao não queriam deixar seus filhos nos abrigos e, culturalmente, são muito apegadas às crianças. As quatro turmas de EJA iniciaram apenas com uma cuidadora brasileira por escola, embora os/as estudantes e educadores/as Warao solicitassem a contratação dessas profissionais dentro da comunidade Warao, dada a dificuldade de comunicação das crianças em português. A SEDUC-PI iniciou essa contratação e hoje as escolas têm cuidadoras brasileiras e Warao. Contudo, ainda há o problema de atendimento dessas crianças, já que as escolas não contam com brinquedotecas e nem espaço adequado para recebê-las.

Figura 4 – Crianças Warao atendidas no chão da sala



Fonte: Acervo das autoras.

A metodologia adotada pelo projeto EJA Intercultural Warao é semelhante àquela desenvolvida no Alfabetização sem Fronteiras. A interculturalidade é a chave de mediação da proposta, que é trilingue. Na sala de aula atuam: uma professora polivalente, um/a educador/a Warao e um/a professor/a de espanhol. Também fazem encontros quinzenais de formação em que organizam e planejam as próximas atividades. São objetivos do projeto:

- Alfabetização dos jovens e adultos indígenas venezuelanos da etnia Warao, de forma intercultural, trilingue e específica e como ferramenta de inclusão social e econômica;
- Iniciar pela etapa I do EJA (Letramento);
- Fortalecimento da cultura Warao e da aquisição da Língua Portuguesa enquanto língua de acolhimento. (SEDUC, 2023, p. 2)

O projeto EJA Intercultural Warao avança em relação à proposta da prefeitura de Teresina ao propor estrutura curricular própria e materiais didáticos específicos. O currículo foi organizado por ciclos de formação, iniciando com a etapa de letramento através dos seguintes eixos: Política linguística, Sustentabilidade econômico-financeira, Migração e direitos humanos e Cultura e meio-ambiente. Com relação aos materiais de apoio, os/as educadores/as usam o documento *Guía Pedagógica Warao para la Educación Intercultural Bilingüe*, produzido pelo Ministério da Educação da Venezuela. Além disso, cada aula é organizada a partir de uma palavra geradora que dialogue com a realidade dos Warao no Brasil.

O projeto EJA Intercultural Warao iniciou suas atividades em setembro de 2023, mas promete ser uma importante iniciativa de transformação social. Em entrevista concedida ao Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR), o educador Warao Plácido fala da importância de estar inserido nesse projeto “para defender sua etnia, sua cultura, para aprender coisas novas e servir à sociedade” (ACNUR, 2023). O fortalecimento da comunidade étnica é um dos pilares dos novos pressupostos que orientam a Educação Escolar Indígena na América Latina (CANDAU, RUSSO, 2010).

Há muitos desafios que afetam os próprios Warao em Teresina, que têm dificuldades de compreender o português, a cultura brasileira, além da situação precária de abrigo que incide diretamente nos processos de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, por exemplo, temos duas situações muito graves: a vio-

lência contra as mulheres nos abrigos e a prática do casamento infantil. Recentemente uma menina Warao foi retirada da escola para se casar com outro Warao. Contudo, ela tinha apenas 13 anos. Nos termos da legislação brasileira do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e do nosso Código Penal, o relacionamento com menores de 14 anos é considerado estupro de vulnerável. Esses casos afetam os projetos educacionais e reforçam a xenofobia contra os Warao. Nesse sentido, não é possível pensar a inserção desses sujeitos no sistema formal de ensino de forma isolada, sem considerar a necessidade de apoio de outras instituições, como secretarias de assistência social, por exemplo.

Outra questão que se coloca são os limites para a efetividade do projeto EJA Intercultural Warao como uma proposta realmente diferenciada e intercultural dentro de uma secretaria de educação que trabalha com os pressupostos de uma educação bancária. Embora tenhamos profissionais comprometidos com esse projeto, ele está inserido numa estrutura que tem como metas principais aumentar o ensino profissional e técnico numa lógica voltada para o mercado de trabalho. Nesse cenário, a incorporação de projetos pela SEDUC-PI como o EJA Intercultural Warao atua como um “interculturalismo funcional” (TUBINO, 2005). Ou seja, há a inclusão de um discurso que procura inibir conflitos e responder às pressões sociais e institucionais, como do Ministério Público, mas que não provocam mudanças de caráter estrutural.

O Piauí é o único estado que ainda não possui escolas indígenas, embora, segundo o Censo Demográfico realizado em 2022 (IBGE, 2022), 7.198 pessoas se autodeclaram indígenas. Esse total está distribuído em 157 municípios, o que representa 70,08% dos municípios do estado do Piauí (IBGE, 2022). A partir do entendimento de que a Educação Escolar Indígena é um direito garantido em lei e uma obrigação dos estados garantir sua oferta (BRASIL, 2012), as demandas dos povos indígenas do Piauí, de modo específico, feitas à Secretaria Estadual de Educação são pela estruturação da Educação Escolar Indígena no Território Etnoeducacional Potyrõ.

Em 2014, a Secretaria de Educação dos Estados do Ceará e Piauí, juntamente com os povos indígenas que compõem o Território Etnoeducacional Potyrõ, se reuniram para discutir e aprovar um plano de ação para o desenvolvimento e a institucionalização da Educação Escolar Indígena nesse território. Na ocasião, os dois estados assumiram o compromisso de implantar o plano,

mas o Piauí ainda não materializou as ações firmadas nesse documento, sendo o único estado onde ainda não se criou a categoria Escola Indígena.

Sem receber retorno, os povos indígenas do Piauí acionaram o Ministério Público, que cobrou da Secretaria de Educação do Piauí uma resposta à demanda de implementação da Educação Escolar Indígena nos moldes estabelecidos na legislação. Foi somente em 2022 que a Secretaria iniciou a estruturação dessa política com a criação do Núcleo de Educação Escolar Indígena e Quilombola, por meio da portaria SEDUC-PI/GSE n. 1.495/2022. Foi a partir dessa cobrança do MP que a SEDUC-PI iniciou a construção do projeto EJA Intercultural Warao. Nesse sentido, não é parte do projeto político dessa instituição estruturar uma política educacional diferenciada para as populações indígenas que vivem no Piauí, como os Warao, mas resolver conflitos com projetos provisórios.

Importante destacar que no final de 2023 o governo do Piauí inaugurou o prédio da primeira escola indígena, que vai atender os/as estudantes do projeto EJA Intercultural Warao e os da etnia Guajajara que moram em Teresina. Contudo, como o estado ainda não estruturou a política de Educação Escolar Indígena em diálogo com as comunidades atendidas, como ainda não existe categoria escola indígena e tampouco um projeto político pedagógico construído com os Guajajara e os Warao, mas uma proposta feita pela SEDUC, parece-nos precipitado falar que o Piauí já tenha sua primeira escola indígena.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Originalmente pensado como um projeto de Educação Popular, apropriado e reformulado dentro da educação escolar, o processo de alfabetização dos indígenas venezuelanos Warao no Piauí nos oferece ferramentas importantes para analisarmos as contradições de projetos interculturais no contexto de governos que estão comprometidos com políticas de caráter neoliberal. A interculturalidade, pensada como um projeto político e um princípio ideológico, deve apontar para a transformação das estruturas, instituições e relações sociais marcadas pelos processos coloniais (WALSH, 2007). O projeto Ciranda Latina, enquanto uma proposta de educação popular, conseguiu acolher e dialogar com o universo cultural dos Warao.

O processo de inserção dos/as Warao no sistema formal de ensino através

dos projetos que sucederam ao Ciranda Latina trouxe a ambiguidade de trabalhar uma educação intercultural dentro de uma estrutura educacional moldada no modelo social e econômico da educação bancária. Os projetos Alfabetização sem Fronteiras e EJA Intercultural Warao, embora tragam em suas premissas as bases de uma educação emancipadora e diferenciada, não são suficientes para que o poder público implemente uma política pública voltada à Educação Escolar Indígena no Piauí. Pelo contrário, funcionam como acessórios narrativos para que os gestores municipais e estaduais possam responder às cobranças de movimentos sociais e instituições fiscalizadoras. Nesse sentido, a interculturalidade é apenas funcional, ou seja, serve aos propósitos de um modelo educacional neoliberal.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Resolução n. 01 de 13 de novembro de 2020, publicada no DOU n. 228 de 26/11/2020, p. 61. Disponível em: https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/resolu%C3%A7%C3%B5es_referentes_as_migra%C3%A7%C3%B5es/RESOLU%C3%87%C3%83O_N%C2%BA_1_DE_13_DE_NOVEMBRO_DE_2020.pdf. Acesso em: 25 fev. 2024.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 27 jun. 2022.
- BRASIL. LEI N. 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Diretrizes e Bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 27 jun. 2022.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação, Câmara da Educação Básica. RESOLUÇÃO N. 5, DE 22 DE JUNHO DE 2012. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica*. Brasília, 2012.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). *Resumo Técnico*: Registro da população indígena no Piauí, 2022.
- BOLETIM da Vigilância Socioassistencial n. 01/2022. *Perfil de Migrantes Venezuelanos em Teresina*. Secretaria Municipal de Cidadania, Assistência Social e Políticas Integradas – SEMCASPI, 2022.
- CAMARGO, Helena Regina Esteves de. *Diálogos transversais*: narrativas para um protocolo de encaminhamentos às políticas de acolhimento a migrantes de crise. Tese.

- Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada. Campinas (SP), 2019.
- CANDAUI, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly Russo. Interculturalidade e educação na América latina: uma construção plural, original e complexa *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos* (14. ed. rev). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Declaração das Nações Unidas sobre os direitos dos Povos Indígenas*. Rio de Janeiro: UNIC; Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000185079?posInSet=2&queryId=5b35fa04-1c6c-4e4a-bec9-4c9c021f2e30>. Acesso em 27 jun. 2022.
- OS WARAO no Brasil: Contribuições da antropologia para a proteção de indígenas refugiados e migrantes. Brasil: ACNUR, 2021.
- PLÁCIDO Benitez Zambrano. Entrevista concedida a Tatiana Gonçalves de Oliveira, Teresina, 27 de novembro de 2023.
- PLÁCIDO Benitez Zambrano. Entrevista concedida a Tatiana Gonçalves de Oliveira, Teresina, 27 de novembro de 2023.
- PLÁCIDO Benitez Zambrano. Entrevista concedida ao ACNUR, em 19 de abril de 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cKN8jyM7Stw&t=18s>. Acesso em: 25 fev. 2024.
- PROFESSORA de português do Projeto Alfabetização sem Fronteiras. Entrevista concedida a Tatiana Gonçalves de Oliveira, Teresina, 27 de novembro de 2023.
- SEMEC. *Projeto Alfabetização sem Fronteiras*. Teresina, Piauí, 2023.
- SEDUC. *Projeto EJA Intercultural Warao: Nebu Tuma-Daomata Tane Naminakitane*. Piauí, 2023.
- SAVIANI, Dermeval. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 34, n. 124, p. 743-760, jul.-set. 2013.
- TUBINO, Fidel. La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. *Anais del Encuentro Continental de educadores agustinos*, Lima (Peru), jan. 2005.
- WALSH, Catherine. Interculturalidad, colonialidad y educación. *Revista Educación y Pedagogía*, v. XIX, n. 48, mai.-ago., 2007.

NOTA

¹ Ao longo deste trabalho utilizamos a convenção adotada para grafia de nomes de povos indígenas estabelecida pela Associação Brasileira de Antropologia/ABA em 14/11/1953, (publicada na *Revista de Antropologia*, v. 2, n. 2, São Paulo, 1954, p. 150-152). Essa convenção determinou que na citação de coletividades indígenas seja utilizada grafia inicial maiúscula e o artigo no plural. Por exemplo: os Warao.

Artigo submetido em 28 de fevereiro de 2024.
Aprovado em 7 de agosto de 2024.

