

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
DEPARTAMENTO DE ANTROPOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA SOCIAL

**CAMINHOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR DO POVO WARAO EM
RORAIMA**

LUIZ CARLOS LAGES

Brasília,
2023

CAMINHOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR DO POVO WARO EM RORAIMA

Luiz Carlos Lages

Dissertação apresentada a Universidade de Brasília como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Antropologia.

Orientador: Prof. Dr. Stephen Grant Baines

Banca examinadora:

Prof. Dr. Stephen Grant Baines (PPGAS/UnB – Orientador)

Prof. Dr. Gersem dos Santos Luciano (PPGAS/UnB – Examinador interno)

Prof. Dr. Maxim Repetto (Insikiran/UFRR – Examinador externo)

Prof. Dr. Elaine Moreira (PPGECsA/UnB – Examinadora suplente)



Pintura do artista Abigail Reinosá, do povo Warao

Agradecimentos

Agradeço a meus pais e irmãos pelo carinho, amor, afeto, e por me apoiarem e aceitarem minhas ausências por conta do trabalho, mesmo sem compreenderem muito bem o que é antropologia.

Agradeço às pessoas do povo Warao que em mim confiaram, mesmo diante das dificuldades. Este trabalho não teria sido possível sem a ajuda de Leany Moraleda, Aníbal Cardona, José Lizardo, Alejandrina, Argenia, Avigail (e por sua linda pintura do Delta do Orinoco que abre o trabalho) e outros. Do povo Taurepang agradecimentos especiais a Omar e Mariângela, por me receberem em sua comunidade, e ao professor Israel e Tuxaua Aldino. Agradeço também ao professor Alberto E'ñepa, aos que puderam participar em nosso curso no CEFORR, além de Lis e Catarina, e muitos outros que não conseguirei listar. Agradeço a todos pela acolhida, paciência, conversas, lições, e a compreensão por eu não poder voltar com a frequência que gostaria. É minha esperança que este trabalho se converta em iniciativas que deem mais dignidade às lutas dos povos originários da Venezuela no Brasil. *Yakera, gracias, y pa lante!*

Agradeço ao Professor Stephen por ter aceitado a orientação, pela paciência, dedicação, e ensinamentos oferecidos durante a escrita. Agradeço também a Jorge e Rosa, cujo apoio foi essencial ao longo do curso e da escrita. Agradeço aos membros da banca pelo debate e pelas valiosas contribuições – fiz o possível para incluí-las na versão final.

Agradeço a Adelaide, talvez a maior beneficiária do processo de escrita, já que pude ficar em casa com ela durante longos dias aproveitando sua companhia, e pela paciência de ter que me esperar terminar de escrever para pôr mais razão.

Agradeço a Bibiana pela companhia, amor, carinho e afeto compartilhados, e por ter sido compreensiva e amiga durante o difícil processo da escrita. A Beth e Fernando pelo acolhimento e a Paco, Pagu e Vig que alegraram meus dias. Agradeço especialmente a Jennifer pelas arepas e conversas e a Victoria por ser uma amiga querida e por cuidar de Adelaide quando eu ia a campo.

Agradeço a minha turma de mestrado em Antropologia Social da UnB, que me ensinou muito do que sei sobre antropologia, e por terem me mostrado as possibilidades de uma antropologia humana (e animal, e encantada, e...), combativa e engajada.

Agradeço a Funai pela licença capacitação concedida e às guerreiras da Coordenação de Processos Educativos da Funai por estarem segurando a onda na minha ausência e me ensinarem tanto sobre educação indígena. Agradeço também à equipe da Funai de Roraima.

Agradeço às lideranças e professores do Médio Purus, por terem me aceitado e ensinado a base do que sei sobre povos indígenas e educação indígena, em especial Jacinto, Milton, Edmar, Edilson, Renildo e Genildo, Joel, Matias, Rônia e muitos outros. Agradeço também à Brenda pela amizade compartilhada.

Esta dissertação foi escrita em longos anos com interrupções pelo enfrentamento de problemas de saúde e dores afins. Agradeço ao CNPq pela bolsa disponibilizada durante parte do curso de Mestrado, que possibilitou minha dedicação ao curso durante momentos importantes.

RESUMO

Este trabalho aborda a implementação de iniciativas de educação escolar indígena no contexto da migração de povos originários da Venezuela para o Brasil, especificamente daquelas desenvolvidas dentro e a partir da inserção desses indígenas enquanto alunos nas escolas públicas de Roraima acompanhados ou não por monitores e/ou professores indígenas na qualidade de educadores “entre” culturas. A metodologia utilizada é composta por revisão bibliográfica do tema da educação escolar indígena no Brasil e da recente onda de migração dos indígenas venezuelanos para o Brasil, com um enfoque no povo Warao. Relato reuniões, cursos, seminários e outros eventos relacionados a formulação e execução de políticas educacionais para os povos originários da Venezuela, além de conversas presenciais e a distância com professores, lideranças e outros membros de diferentes comunidades do povo Warao, sobretudo no estado de Roraima. Alguns dos resultados demonstram que apesar das comunidades do povo Warao estarem no Brasil na condição de migrantes e refugiados, há a existência de desafios comuns também vivenciados por povos indígenas brasileiros para a implementação de projetos de educação escolar e preservação e revitalização linguística em escolas da rede pública, mesmo em um cenário onde há abundância de professores e sábios. O encontro entre o sistema de educação pública brasileiro e as demandas e necessidades educacionais e linguísticas do povo Warao evoca novas e velhas formas do racismo anti-indígena na educação escolar no Brasil, vivenciadas no cotidiano de alunos, pais e mães, e professores. A dificuldade de oferta de políticas públicas indigenistas nas cidades, a disputa pelo sentido jurídico de “indígena” e o contraste de diferentes sentidos da educação escolar, são algumas consequências desse encontro, de onde podem surgir novas frentes de transformação de relações já engessadas na gestão educacional de escolas indígenas, reatualizadas diante da luta por preservação linguística e cultural do povo Warao e outros povos originários da Venezuela no Brasil.

Palavras-chave: educação escolar indígena – migração indígena – povos indígenas da Venezuela

ABSTRACT

This work addresses the implementation of school education initiatives in the context of the migration of indigenous peoples from Venezuela to Brazil, specifically those developed within and through the integration of these indigenous individuals as students in public schools in the state of Roraima, accompanied or not by indigenous monitors and/or teachers as educators “between” cultures. The methodology employed consists of a bibliographic review on the topic of indigenous education in Brazil and the recent wave of indigenous migration from Venezuela to Brazil, with a focus on the Warao people. I give an account of meetings, courses, seminars and other events associated with the formulation and execution of educational policies for indigenous peoples of Venezuela, along with in person and remote conversations with teachers, leaders, and other members of different communities of the Warao people, especially in the state of Roraima. Some of the results demonstrate that although the Warao communities are in Brazil as migrants and refugees, there are common challenges also experienced by Brazilian indigenous peoples in implementing school education, linguistic preservation, and language revitalization projects in public schools, even in a scenario where there is an abundance of teachers and elders. The clash between the Brazilian public education system and the educational and linguistic demands and needs of the Warao people evokes old and new forms of anti-indigenous racism in Brazilian schooling, experienced in the daily lives of students, fathers and mothers, and teachers. The difficulty in offering public policies for indigenous peoples in urban settings, the dispute over the legal meaning of “indigenous”, and the meanings of school education, are some of the consequences of this clash, from which new fronts for transforming stale relationships in the educational management of indigenous schools may emerge, adjusted within the struggle for the linguistic and cultural preservation of the Warao people and other native peoples of Venezuela and Brazil.

Keywords: indigenous schooling - indigenous migration - indigenous peoples of Venezuela

Lista de Siglas

ACNUR – Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados

ACP – Ação Civil Pública

AVSI – Associação de Voluntários para o Serviço Internacional

CadÚnico – Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal

CEB – Câmara de Educação Básica

CIMI – Conselho Indigenista Missionário

CIR – Conselho Indígena de Roraima

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONARE – Comitê Nacional para os Refugiados

CPF – Cadastro de Pessoa Física

CPI – Comissão Parlamentar de Inquérito

CRAS – Centro de Referência e Assistência Social

CRI – Centro de Referência ao Imigrante

DPU – Defensoria Pública da União

DTM – Displacement Tracking Matrix

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FFHI – Fraternidade Federação Humanitária Internacional

Funai – Fundação Nacional dos Povos Indígenas

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

Insikiran – Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena

MCDH – Ministério da Cidadania e Direitos Humanos

MDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro

MDS – Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome

MEC – Ministério da Educação

MJSP – Ministério da Justiça e Segurança Pública

MPF – Ministério Público Federal

ObMigra – Observatório das Migrações Internacionais

OIM – Organização Internacional para as Migrações

OIT – Organização Internacional do Trabalho

ONG – Organização Não-Governamental

ONU – Organização das Nações Unidas
OPIRR – Organização dos Professores Indígena de Roraima
PFDC – Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão
PFE – Procuradoria Federal Especializada
PP – Partido Progressista
PSL – Partido Social Liberal
PTRIG – Posto de Triagem
SESAI – Secretaria de Saúde Indígena
SUAS – Sistema Único de Assistência Social
UFRR – Universidade Federal de Roraima
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

Lista de Imagens

Imagem 1 – Status legal, faixa etária e gênero de indígenas venezuelanos no Brasil

Imagem 2 - Entradas no país conforme histórico de registro

Imagem 3 - Indígenas Warao detidos na sede da Polícia Federal em Boa Vista/RR

Imagem 4 - Famílias Warao detidas no chão da sede da Polícia Federal, em Boa Vista

Imagem 5 - Fluxo de pessoas entre Venezuela e Brasil após a reabertura das fronteiras, fechadas anteriormente por conta da pandemia de Covid-19, em 2021

Imagem 6 - Motivos para a vinda ao Brasil

Imagem 7 - Parte da fila para regularização migratória no PTRIG

Imagem 8 - Infográfico com a dispersão do povo Warao no Brasil de 2014 até 2020

Imagem 9 – Motivos para mudança de cidades no Brasil

Imagem 10 – Localização dos Warao e do Rio Orinoco na Venezuela

Imagem 11 - Comunidade Warao no Delta do Orinoco

Imagem 12 - Cestaria de buriti (*moriche*) e artesanato Warao feito em Belém/PA

Imagem 13 - Territórios indígenas e áreas protegidas no Delta do Orinoco

Imagem 14 - Razões para a saída da Venezuela e viagem ao Brasil

Imagem 15 – Motivos para migração dentro do Brasil

Imagem 16 - Família Warao vivendo nas ruas de uma cidade Brasileira

Imagem 17 – Razões para retorno a Venezuela

Imagem 18 – Muro na entrada do Abrigo *Waraotuma a Tuaranoko*

Imagem 19 – Professores de povos indígenas originários da Venezuela fazem um comparativo entre sistemas escolares do Brasil e Venezuela

Imagem 20 – Propostas para educação produzidas por grupos de trabalho compostos por indígenas Warao, E'ñepa e Taurepang

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO UM: Do delta ao lavrado	31
1.1 Apresentação.....	31
1.2 Do Orinoco à Fronteira.....	41
1.3 Indígenas refugiados? Indígenas migrantes?.....	48
1.4 A busca por acolhida e abrigo.....	54
1.5 Povos indígenas originários da Venezuela em deslocamento no Brasil	59
1.6 Povo das águas, povo da canoa.....	65
1.7 “A situação está boa no Brasil”	74
1.7.1 Do Oiapoque ao Chuí.....	76
1.8 Diáspora, liderança e organização social.....	80
1.9 Políticas indigenistas e a sobrevivência nas ruas.....	84
CAPÍTULO DOIS: A luta por educação escolar do povo Warao em Roraima	88
2.1 Educação escolar e comunitária entre os Warao na Venezuela.....	92
2.1.1 Vivendo a educação escolar na Venezuela.....	96
2.2 Afinal, por que a escola?.....	101
2.3 Educação escolar do povo Warao no judiciário.....	107
2.4 Negociações e disputas por direitos.....	118
2.5 Migração, educação escolar indígena e vivências de professores.....	124
2.5.1 Professores indígenas na escola da cidade?.....	132
2.6 A luta pelas escolas indígenas.....	135
2.6.1 Escola indígena e territorialidades.....	135
2.6.2 Consulta e participação em políticas da educação.....	140
2.6.3 Identidades indígenas e acesso a direitos.....	144
CONCLUSÃO	151
REFERÊNCIAS	157
Anexo A - Painel de entradas e saídas – Migração Venezuelana	166
Anexo B - Painel de informações sobre população indígena refugiada	167
Anexo C - Perfil dos Abrigos Indígenas em Roraima	168

Introdução

Neste trabalho, busco tratar da vinda ao Brasil do povo indígena Warao, oriundo da Venezuela, e da relação de diferentes grupos e comunidades com o estado brasileiro e com políticas educacionais escolares no estado de Roraima. Muitas famílias e grupos do povo Warao se juntaram ao grande contingente de pessoas que saem da Venezuela em direção ao Brasil e outros países, ao menos desde o ano de 2014, em razão do acirramento do que é percebido enquanto uma crise humanitária no país vizinho.

Organismos brasileiros e agências da Organização das Nações Unidas (ONU) estimam que, desde 2017, mais de 900 mil venezuelanos ingressaram no Brasil, conforme painel elaborado pelo Observatório das Migrações Internacionais (ObMigra), vide Anexo A. É um dos maiores fluxos de deslocamento de pessoas da história recente da América Latina.

Em meio a esse montante, está havendo, também, a maior migração indígena internacional da história recente. Diversos povos indígenas saíram da Venezuela em direção ao Brasil, Colômbia, e outros países, por razões que tratarei no primeiro capítulo, porém em número bastante menor, estimados em cerca de dez mil pessoas, conforme o Anexo B. Durante a realização da pesquisa e escrita deste trabalho era evidente o aumento significativo do fluxo de pessoas da Venezuela para o Brasil ao longo do tempo.

Frise-se que a nomenclatura de “crise humanitária” é contestada pelo governo de Nicolás Maduro, na Venezuela, para quem o embargo de décadas empreendido pelo governo dos Estados Unidos da América ao país latino-americano é o responsável pela deterioração das condições econômicas do país, um dos principais motivadora do êxodo de pessoas da Venezuela para outros países, como tentarei demonstrar no capítulo um, ao menos entre parte da população indígena. Os sentidos do que é percebido por meus interlocutores, por diversos estados nacionais e por organizações da ONU quanto a essa “crise humanitária” na Venezuela não serão explorados a fundo, por conta das limitações de espaço inerentes a uma dissertação, no entanto, também tratarei em parte do tema no capítulo um.

Nessas trajetórias e caminhos para além das fronteiras nacionais da Venezuela, o estado de Roraima serve como principal porta de entrada para a maioria de pessoas que vem da Venezuela ao Brasil. uma. A chegada de tantas pessoas,

principalmente por meio da fronteira entre os municípios de Santa Elena de Uairén na Venezuela, e Pacaraima, em Roraima, provocou uma série de repercussões no cotidiano dessas cidades. Muitas pessoas que vieram da Venezuela passaram a trabalhar em diversos setores da economia roraimense, por vezes em situações precárias. Em cidades como Boa Vista/RR, é comum que se escute o espanhol na rua, e o portunhol por vezes serve de espécie de “língua franca”.

Esse grande contingente de pessoas atraiu a atenção de muitas organizações internacionais, ONGs, instituições humanitárias, órgãos de governo, segurança, e controle, embaralhados na lida com pessoas que passam a ser classificadas enquanto migrantes, refugiados, e categorias similares. Há um esforço de controlar, racionalizar, e constituir uma “resposta” ao fluxo de pessoas que atravessam a fronteira, suas demandas, vulnerabilidades e necessidades.

Desses entrelaçamentos, e das alterações na vida cotidiana dos que chegam, dos que partem, e dos que já habitavam o território, surge a necessidade de que se repensem e adaptem diversas políticas de estado, migratórias, judiciárias, de saúde, territoriais, de segurança, e outras.

Em meio a esse complexo de forças, interações, e atores, meu objetivo nesta pesquisa foi dar atenção a maneira como são construídas e aplicadas políticas de educação escolar para o povo Warao. Ao longo deste trabalho, buscarei traçar os panoramas que a chegada do povo Warao em Roraima provocam para o campo da educação escolar indígena no estado, bem como tratarei da execução de políticas educacionais em meio a esse contexto.

Faço isso sobretudo a partir do trabalho com lideranças e professores do povo Warao e outros povos da Venezuela, que foram meus principais interlocutores na elaboração deste trabalho. O povo Warao compõe expressiva maioria numérica nesse fluxo de pessoas, sendo cerca 6.804 pessoas, conforme dados compilados em meados de 2023 pelo ACNUR (ver Anexo B), o que acabou por significar que a maioria de meus interlocutores são do povo Warao, com repercussões nos documentos analisados e nas reuniões e conversas que participei. O povo Warao é também o povo originário da Venezuela que mais se deslocou ao longo do Brasil e acumulou encontros fortuitos e infortúnios com a sociedade brasileira e seus agentes estatais pelo Brasil. Esses foram alguns dos motivos que me levaram a escolher o enfoque neste povo nesta pesquisa e trabalho, sem desconsiderar a importância e as especificidades dos diversos povos que decidiram sair de seus territórios originários

na Venezuela e vir ao Brasil – como os povos Taurepang e E'ñepa, dos quais tratarei de maneira pontual.

Também foi bastante relevante para esta escrita a participação observante em um grupo de trabalho interinstitucional constituído pelo Ministério Público Federal (MPF) em meio ao andamento da Ação Civil Pública de nº 100158755.2018.4.01.4200, datada de 2018, que tem como objetivo garantir educação escolar cultural adequada para os povos Warao e E'ñepa em Roraima, e que depois foi estendida para os povos indígenas da Venezuela em Roraima. Tratarei disso no capítulo dois.

A partir do exposto, busco lidar com questões como: Quais as trajetórias desses grupos e comunidades Warao e suas relações com a escola? Como os Warao enxergam a educação escolar? O que a vinda para o Brasil significa em termos de educação das comunidades? O que querem da educação escolar no Brasil? Bem como questões associadas.

Cabe mencionar que a minha relação com a questão da vinda do povo Warao ao Brasil se deu a partir de meu trabalho como indigenista da Fundação Nacional dos Povos Indígenas (Funai), atuando na Coordenação de Processos Educativos desde o ano de 2019. Por meio desse trabalho, tenho acompanhado, desde o ano de 2019, alguns dos processos de acolhida do povo Warao e outros povos indígenas venezuelanos no Brasil. É como funcionário público do estado brasileiro que fui inserido e me desloco nas redes que trabalham com políticas indigenistas e a oferta de educação aos indígenas migrantes venezuelanos, o que traz uma série de repercussões metodológicas, epistemológicas, e éticas neste trabalho. O material e os resultados aqui apresentados estão, também, de certa forma relacionados às especificidades e oportunidades que essa condição me traz, incluindo o diálogo com gestores da política de educação, acesso a documentos técnicos, participação em reuniões e acompanhamento de processos.

O próprio envolvimento da Funai com o tema é repleto de negociações e mudanças de posição que acabam informando a relação do estado com a presença e as demandas dessas pessoas. Com a escrita deste texto, me dei conta de que necessitava de maneiras de tematizar o mal-estar causado pela administração pública do Governo Federal, uma vez que o meu contato com a questão da educação escolar dos indígenas venezuelanos se deu a partir do meu trabalho como indigenista na “nova Funai” durante o Governo de Jair Bolsonaro.

Para tecer considerações sobre a administração e governança estatal desses povos que vieram para o Brasil, ficava evidente a criação de mecanismos de governo, controle, e de outros instrumentos coloniais de administração de populações indígenas ou racializadas. Abordo alguns mecanismos pelos quais isso tem ocorrido sobretudo na gestão passada do Governo Federal sem adentrar profundamente na questão, a não ser que estejam relacionados a questão da educação escolar indígena.

De maneira preliminar, acredito que cabe tratar um pouco da questão de ser indigenista em tempos de governo Bolsonaro, já que isso transborda para a construção e execução de políticas indigenistas e migratórias, além do meu próprio lugar de pesquisa. No que pese a Funai historicamente ter sido uma instituição repleta de contradições e comprometida com projetos desenvolvimentistas e assimilacionistas de governos diversos, há que se considerar que o fim da demarcação de terras indígenas, a suspensão do atendimento a terras indígenas não demarcadas e regularizadas, e outras medidas que afetam negativamente o direito e as vidas dos povos indígenas se intensificaram consideravelmente.

Essas e outras mudanças e complexidades na realização da política indigenista oficial também afetam a situação dos Warao e outros povos indígenas que vieram de suas terras originárias em outros países e regiões para o Brasil.

De maneira a introduzir a discussão, relato um episódio ocorrido no final do ano de 2019, quando algumas famílias do povo Warao chegaram em Imperatriz/MA. Reconto o ocorrido a partir de informações de documentos e processos relacionado, mas, também, do acompanhamento feito por telefone à época com lideranças e servidores da Funai.

Em Imperatriz/MA, há uma Coordenação Regional da Funai, responsável pelo atendimento de comunidades indígenas de todo o estado do Maranhão. Nas dependências físicas da Funai, há uma espécie de garagem onde alguns indígenas da região por vezes acampam, quando precisam resolver seus negócios na cidade e não têm onde ficar, segundo me foi relatado. Certa noite, um grande grupo de indígenas Warao chegou na cidade e se instalou nesse espaço, sem aparentes intenções imediatas de saírem de lá, dada a falta de alternativas de abrigo para o grupo.

Lá instaladas, essas famílias passaram a buscar atendimento por parte do município de Imperatriz e da Funai. As longas discussões arrastadas entre a prefeitura de Imperatriz, o governo do estado do Maranhão, e a Funai para a oferta de abrigo

adequado fizeram com que houvesse demora no atendimento dessa demanda, e as famílias permaneciam na Funai. Após algumas semanas passaram a surgir uma série de conflitos entre os indígenas Warao e os indígenas da cidade (pelo uso do espaço), entre os indígenas Warao e os funcionários da Funai (pela dificuldade de usar a estrutura física), e mesmo entre a própria comunidade Warao. As relações e o diálogo deles com os funcionários da Funai começou a ficar cada vez mais difícil. Chegou mesmo a haver o infeliz óbito de uma criança Warao dentro das dependências da Funai.

Diante da demora na atuação dos entes públicos, houve, enfim, uma decisão no âmbito da Justiça Federal do estado, em ação movida pela Defensoria Pública do estado do Maranhão, para que a Funai, o estado do Maranhão, e o município de Imperatriz promovessem o acolhimento emergencial dos indígenas Warao, sob pena de uma multa diária. Essa decisão acirrou os ânimos e os entes públicos começaram a ser cada vez mais pressionados por uma resposta em diálogo com o estado e o município. Em meio às conversas e articulações internas sobre o caso, a Procuradoria Federal Especializada da Funai (PFE-Funai), responsável pela proteção em juízo de direitos indígenas coletivos, apresentou sua solução: caso os Warao se recusassem a sair da Funai de Imperatriz, entrariam com uma reintegração de posse contra os indígenas, para que a polícia militar realizasse a desocupação da Funai. A decisão foi chancelada pelo então presidente da Funai, o delegado da Polícia Federal Marcelo Xavier¹.

Às vésperas do pedido de reintegração, o município de Imperatriz ofereceu aos indígenas Warao que se alojassem em um Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) da cidade, o que resolveu a crise iminente e evitou que a Funai acionasse forças policiais contra um grupo de indígenas.

Indicativo das dificuldades de articulação e gestão estatal, bem como da relação ambígua entre a gestão da Funai e os indígenas Warao, relato esse caso por sua pertinência analítica e teórica. Trago, ainda, um excerto do parecer da PFE-Funai que sugeriu a desocupação do prédio da Coordenação Regional da Funai de Imperatriz via reintegração de posse (Brasil, 2019), que aqui reproduzo parcialmente:

Cabe ponderar que **os Warao não são índios nacionais** ou que ocupem com tradicionalidade qualquer porção territorial do Brasil. Isso está claro nos

¹ Marcelo Xavier tem atuação conhecida pró-ruralista em conflitos territoriais envolvendo terras indígenas, e teve participação expressiva na CPI que criminalizou a atuação da Funai e do INCRA (ocorrida de 2016 a 2017), vide, ainda Ministério Público Federal, 2017.

autos. São índios, mas que chegaram ao Brasil fugindo da ditadura venezuelana produtora da maior crise famélica da história recente da América do Sul. Isso gera uma indagação que pode parecer, aos mais idealistas, desconsiderar a universalidade dos direitos humanos, mas que precisa ser respondida: **a FUNAI deve estabelecer tutela, diretrizes e garantir o cumprimento da política indigenista em relação a qualquer povo índio, procedente de qualquer país do mundo?**

No artigo 231 da Constituição Federal o conceito de índio está atrelado à ocupação tradicional de uma terra em território nacional. Uma coisa é certa: sobretudo após a aprovação do orçamento para 2020, nessa semana, as limitações financeiras são crescentes e apontam para uma resposta negativa à pergunta (corte previsto de dez milhões de reais), ainda que o desejo de todas as partes envolvidas seja a de socorrer, da melhor maneira possível, esses refugiados.

Refugiados com carências sociais, essa parece ser a condição inicial desses seres humanos. Assim, parece-nos que o provimento judicial não apurou toda a legitimidade passiva ad causam. A responsabilidade por esses seres humanos não é somente da FUNAI, mas do Estado do Maranhão, da Cidade de Imperatriz, do Ministério do Desenvolvimento Social, do Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos, do Departamento de Estrangeiros do Ministério da Justiça e Segurança Pública e até mesmo do Itamaraty.

[...] Nesse diapasão, considerando as restrições orçamentárias e o exposto acima, acerca da responsabilidade constitucional e legal da FUNAI, opina-se no sentido da adoção de ações administrativas imediatas para a retirada dos indígenas estrangeiros da CR [Coordenação Regional] Imperatriz. Não havendo sucesso quanto a essas tratativas, infelizmente a questão poderá chegar ao nível de uma reintegração ou manutenção de posse, o que a FUNAI nunca gosta de propor quando no polo passivo se encontram índios.

O documento introduz algumas categorias e interpretações dignas de nota. Primeiro, introduz a categoria “*índio nacional*”. Não estou atento a nenhuma lei ou portaria, no conjunto da legislação brasileira, que utilize essa expressão – trata-se certamente de uma fórmula que introduz esse marcador da nacionalidade e parece traduzir-se como: “os Warao podem até ser indígenas, mas não são brasileiros”, argumento utilizado, inclusive, para se negar direitos a indígenas de diversas nacionalidades, inclusive aos que vivem em áreas fronteiriças, acusando-os de serem “estrangeiros”.

A isso, o documento adiciona que o conceito jurídico-constitucional de “*indío [sic]*” requer a ocupação tradicional de terras. Nesse sentido, negando indigeneidade ao povo Warao. Não seriam mais indígenas, e, sim, “*refugiados com carências sociais*”, ao que questiona: “[...] *a FUNAI deve estabelecer tutela, diretrizes e garantir o cumprimento da política indigenista em relação a qualquer povo índio, procedente de qualquer país do mundo?*”. Especialmente relevante para os fins deste trabalho é a complementação que se segue: “*limitações financeiras provocam resposta negativa*”. Por fim, o documento recomenda que, se necessário, a Funai entre com

uma reintegração de posse, para desocupar os indígenas venezuelanos da unidade da Funai.

Em outras palavras, por essa lógica, os Warao não são “índios nacionais” e a Funai não os deve atender.

Mas, na verdade, conforme a Constituição, sequer são indígenas! São refugiados com carências.

E ainda que fossem indígenas, não temos dinheiro para os apoiar (talvez sejam indígenas o suficiente quando tivermos orçamento).

A resposta, então, é a ação policial.

Creio que esse documento é revelador da situação por vezes ambígua que os indígenas venezuelanos ocupam para o estado brasileiro. De fundo, também parece estar em jogo a própria definição de quem é o indígena sujeito de direito a que a Constituição Federal menciona – uma vez que, veja-se, a condição de indígena com direitos específicos aparece subordinada à ocupação de território tradicional no Brasil – e a própria Funai esteve sistematicamente tentado negar os direitos aos indígenas que vivem fora de terras indígenas demarcadas, uma questão fulcral que a presença dos indígenas Warao também suscita.

Não só se nega aos Warao direitos por não terem terra ou nacionalidade, como, também, há a associação da negativa de direitos a um campo de práticas e discursos conservadores que também atinge e influencia as pessoas indígenas que vivem em cidades (às vezes simplisticamente chamados “indígenas urbanos”), assim como os povos que não têm suas terras demarcadas, e outros povos indígenas cujas comunidades estão sofrendo diferentes processos de violenta espoliação territorial.

De início, creio ser possível conectar este último argumento com investidas que a gestão do governo Bolsonaro realizou contra indígenas – numa nova fase de esbulho territorial que foi intensificada com esse governo. É significativo o lugar que os indígenas venezuelanos ocuparam, para parcela dessa gestão, enquanto indesejados, oriundos, ainda, de um estado bolivariano. Poderiam esses indígenas também passar a demandar terras, se constituindo na contramão do movimento anti-indígena de forças do agronegócio que ditavam os rumos da política das terras indígenas.

Assim, existem entrelaçamentos da política relativa a terras indígenas do governo com a política de controle e gestão do povo Warao. Por sua vez, as situações que passam o povo Warao trazem reflexos das políticas voltadas aos próprios

indígenas “brasileiros”, e uma série de questões relevantes para o indigenismo do estado brasileiro. Por exemplo, coloca-se em disputa sobre se indígenas não originários deste estado-nação (embora originários deste continente espoliado), são sujeitos de direitos indígenas, e, ainda, qual o conceito jurídico de indígena.

Veja-se como o documentado citado nos levou explicitamente da negação de condição de sujeito de direitos à resposta policial. Ao invés de encarar isso como uma contradição, entendendo a produção do direito enquanto fruto de lutas sociais (Sousa Júnior, 2019), enxergo uma disputa pelo sentido dos direitos indígenas no país que transparece com as vivências e as demandas do povo Warao em solo brasileiro. Essa disputa, como veremos, também se dará no campo da educação indígena formal.

Enfim, muito embora abundem decisões administrativas, por parte de diversos níveis de governo, sobre a restrição de acesso de pessoas Warao a serviços e direitos relacionados a condição de indígenas “migrantes” ou “refugiados”, e, muito embora o então presidente da Funai ter afirmado em reunião na Casa Civil que “*normativos internos*” não permitiam que a Funai atuasse com os povos indígenas originários da Venezuela, entre rachaduras e resistências, parte da máquina burocrática da Funai e de outros órgãos permaneceu atuando² com o povo Warao, de maneira por vezes contraditória.

Desse modo, tenha-se em mente que foi durante essa gestão da Funai, e em atividades junto ao povo Warao em Roraima, que desenvolvi e escrevi este trabalho e pesquisa junto a professores e lideranças Warao, no que me soa imprescindível posicionar-me a favor de que o povo Warao e os demais povos originários possam ter uma educação escolar indígena específica, diferenciada, gratuita, e bilíngue/multilíngue, se assim quiserem.

Foi também por conta desse trabalho na Funai que se configurou minha delimitação espacial do tema, já que foi o estado que visitei mais vezes, e onde tive bastante contato com a definição de políticas para esse povo, para além de movimentações em Brasília.

² Já que, de parte da Funai, tais “normativos internos” nunca existiram. Trata-se mais de estratégia que impedia que o órgão fosse responsabilizado judicialmente por uma recusa eventual de atendimento, dentre outros efeitos.

Quanto à urgência e à necessidade da vinda do povo Warao e outros povos indígenas venezuelanos ao Brasil, recordo-me de uma reflexão partilhada por Rosa^{*3} uma liderança Warao durante um evento acadêmico, em 2020, acerca das motivações, preconceitos e dificuldades que envolvem a vinda dos Warao ao Brasil, que replico conforme minhas notas:

O mais importante pro povo originário é a terra. Desprender das nossas terras e das nossas origens é muito difícil, precisamos que levem em consideração. Um parente, como vocês dizem, pra chegar aqui passou muito sacrifício. Ninguém quer sair, ou você sai ou você morre, vê seus filhos passando necessidade. Pedir dinheiro é difícil, se faz isso por necessidade. As leis do Brasil são desconhecidas. Não queremos mordomia. Temos nossa bagagem cultural e sempre tentamos o diálogo. (junho de 2020)

Esse apelo expressa sobretudo que a escolha de sair não foi fácil. Imaginem um povo indígena ter que sair de suas terras originárias, mesmo que temporariamente, para garantir sua subsistência ou saúde. As causas para a saída desse povo de suas comunidades na Venezuela são diversas, casos de insegurança econômica, epidemias, ausência de serviços básicos, e mesmo conflitos armados e expulsão de suas terras de origem. Tratarei de alguns desdobramentos no capítulo um. Não foram poucas as pessoas com quem conversei e que revelam medo de voltar a sua comunidade por receio a suas vidas e de suas famílias.

A situação grave das comunidades Warao no Delta do Orinoco, em seu território ancestral, no nordeste da Venezuela, confere à saída dos Warao para o Brasil um caráter de migração forçada, o que possibilita seu reconhecimento enquanto refugiados ou migrantes forçados, segundo a lei internacional, e os insere num emaranhado de instituições, circunstâncias e condições daí decorrentes. Tratarei de alguns desdobramentos dessas classificações também no capítulo um.

No caso em questão, é possível encarar esse fluxo migratório a partir do conceito de “evento crítico”, na acepção de Veenas Das (1995), abrangente para uma série de campos do social, capaz de “*redefinir categorias tradicionais*” (p.14), e, conseqüentemente, novas configurações são adquiridas por uma série de atores políticos. Para essa autora, esses eventos evocam a destruição do sentido de integridade do local e da homogeneidade no nacional (ibid.), uma vez que para entender a complexidade dessas situações e o caráter da violência associada é

³Utilizarei nomes fictícios para pessoas do povo Warao e outros povos oriundos da Venezuela, especialmente por conta de sua segurança, já que boa parte estão Brasil como refugiados ou solicitantes de refúgio. Utilizarei um asterisco * para marcar um nome fictício.

necessário ir para além de fronteiras e de comunidades supostamente autossuficientes.

Durante meu acompanhamento dessa questão, fica evidente, ainda, a sobressalência de processos de constituição das fronteiras étnicas e suas manutenções, na expressão de Barth (1998), seja no caso do trânsito através de fronteiras, seja pela luta por uma educação que seja culturalmente adequada para as comunidades indígenas envolvidas. Aprofundarei-me nessas questões ao longo do trabalho. Utilizarei parte da bibliografia pertinente sobre os atravessamentos entre estados, etnias, fronteiras étnicas, deslocamentos, e, quando possível, educação.

Admito que, em um certo sentido, não se trata de um trabalho só sobre educação, mas, também, um trabalho que fala de relações interétnicas a partir da educação, tendo como base a relação dos Warao com o estado brasileiro. Por exemplo, nos dizeres de Sprandel (2013):

A travessia de fronteiras político-administrativas internacionais é detonadora de uma série de circunstâncias para o sujeito em deslocamento, especialmente em função do controle dos Estados nacionais, gerador de tipologias, identidades e, muitas vezes, criminalizações. Daí a importância de etnografias que apreendam como grupos sociais narram a sua história e a história de vida de seus membros, a partir de categorias próprias. Pensar estes grupos sociais com a categoria "migrantes" e seus deslocamentos como "migração" tem, historicamente e politicamente, obscurecido situações e trajetórias de vida diversas, negando o papel fundamental das estratégias de reprodução social na tomada de decisão para mudanças espaciais e adaptações a novos cenários. (p.26)

Privilegiarei as histórias e categorias contadas a mim pelos indígenas, mas, também tendo em mente o diálogo com gestores, políticos, servidores públicos, e figuras, que também compõem meus interlocutores. Ademais, tendo em mente também os cuidados sugeridos pela autora, ressalto também como "migração" acaba por se tornar um termo "nativo", utilizado por muitas instituições que atravessam o trabalho, como o próprio governo brasileiro, e, inclusive, os próprios indígenas passaram a se utilizar dessa alcunha em alguns casos para o diálogo com o estado, a constituição de associações e formulações de documentos e reivindicações políticas, a partir de suas estratégias e aprendizados.

Ainda assim, de maneira geral, vejo que essa categoria de "migrante" é utilizada pela sua inteligibilidade, por vezes intercambiada com a de "refugiado", como se fossem sinônimos – tratarei dessa diferenciação no primeiro capítulo. Os sentidos dessa migração e as maneiras como o povo Warao se enxerga em meio a esse processo de mobilidade do Delta do Orinoco para Roraima foram abordados na

medida em que essa questão surgiu nas conversas, reuniões e documentos que pude acessar, e tentei tomar cuidado para não homogeneizar a experiência de meus interlocutores do povo Warao mesmo em meio a outros povos indígenas oriundos da Venezuela.

Aliás, não deixo de notar uma preponderância dos Warao nas publicações antropológicas sobre os povos indígenas da Venezuela refugiados ao Brasil⁴, seja por sua maioria numérica, seja por seu deslocamento mais extenso ao longo do território brasileiro. De maneira similar, ao longo da pesquisa, especialmente no diálogo com atores estatais e espaços institucionais, percebi o uso que se fazia de termos como “indígenas venezuelanos” como idêntico a “os Warao”, metonímia que homogeneizava povos com trajetórias e histórias bastante diversas.

Os demais povos indígenas que vieram da Venezuela ao Brasil, de montante populacional expressivamente menor, costumam ter ainda menos espaço, a exemplo do povo E’ñepa, que entrou tardiamente nos processos de discussão sobre educação aqui mostrados e que também sofrem com a falta de especificidade de políticas e outros solavancos na relação com o estado brasileiro. O espaço de barganha e diálogo desses povos com instituições brasileiras por vezes requer que se juntem a outros indígenas venezuelanos para reivindicações políticas, um dos exemplos de mudanças na organização social dos povos originários da Venezuela com a vinda ao Brasil.

Outro exemplo de mudança é a maneira como cada um desses povos vai viver dilemas associados a vinda ao Brasil e seus impactos na educação escolar de suas crianças e jovens. No caso do povo Pemon-Taurepang ou Taurepang⁵, também em Roraima, muitos dos quais se refugiaram em Roraima em número bastante expressivo, inclusive por serem de um povo dito transfronteiriço, tiveram por vezes a possibilidade de frequentarem escolas de seus parentes brasileiros, onde as crianças têm aulas na língua materna, e onde formaram-se comunidades com números expressivos de falantes das línguas taurepang, espanhol e português.

⁴O interesse e envolvimento de antropólogos de todo o país pela situação do povo Warao não deixa de ser bastante positiva, também sobre o prisma de conceder visibilidade às lutas dos Warao, e, por vezes, de outros povos.

⁵Na língua Taurepang, o termo “Pemon” significa algo como “pessoa”, e a denominação “Pemon-Taurepang” é atribuída aos que habitam o lado venezuelano da fronteira, enquanto os indígenas desse povo que habitam o Brasil utilizam somente a denominação “Taurepang”. Dentre os interlocutores que tive, havia o desejo expresso se use o etnônimo Taurepang, independente de nacionalidade, já que sua história e pertencimento étnico é prévio à existência de fronteiras, e não deveriam ser por ela qualificadas.

Acerca dessa diversidade de povos da Venezuela vivendo em Roraima, como os Baniva, os Wayuu, os Kamarakoto, e outros (OIM, 2023), mencionarei brevemente no primeiro capítulo. Ainda assim, tratarei primeiramente do povo Warao, principalmente pelo curto tempo e espaço disponível para uma dissertação de mestrado, apesar de professores e lideranças dos povos mencionados terem participado expressivamente nos resultados deste trabalho, muitas vezes disponíveis para conversas e ensinamentos. Meu entendimento das questões que apresento também deve muito a professores e lideranças desses povos.

Levando-se em conta minha qualidade de “agente do estado” em campo, ainda que nem sempre eu estivesse representando oficialmente a Funai, ressalto que tive bastante atenção e cuidado com a ética e a condução desta pesquisa, justamente por conta do diálogo com lideranças e professores indígenas e da confiança em mim depositada. Gostaria, assim, de introduzir algumas questões teóricas e epistemológicas que embasam esse trabalho.

Entendo que transitar a complexidade desses entrelaçamentos oriundos de fronteiras, relações interétnicas, e escolas, exige um certo distanciamento de concepções clássicas em relação ao estado-nação e suas categorias “modernas” como cidadania, nacionalidade, cultura, direitos, educação, e outras trazidas, por exemplo, por Asad (2003), e que figuram na construção de estados-nação modernos. O que tentarei é observar o uso de categorias por atores específicos, além do uso estratégico dessas e de outras categorias, saberes e racionalidades. Considere-se as seguintes perspectivas teóricas trazidas por Lobo (2018):

[...] como corrente analítica contrária à definição de estados-nações em termos das pessoas partilhando uma mesma cultura num território limitado, surge uma nova concepção de estado-nação que inclui cidadãos que vivem fisicamente dispersos nos limites de outros estados-nações, mas que permanecem política, cultural e economicamente como parte do estado-nação de seus ancestrais (BASCH et al., 1994; SCHILLER et al., 1995; LEVITT & SCHILLER, 2004; FELDMAN-BIANCO, 2009).

E aí chegamos à segunda noção central para esta perspectiva teórica, a noção de desterritorialização. Segundo a perspectiva transnacional, esta questão do pertencimento fugidio, ora aqui ora lá, ou do pertencimento múltiplo que caracterizaria a experiência transmigrante nos levaria a um campo social desterritorializado, transnacional. (não paginada)

Ou, ainda, nos dizeres de Cardoso de Oliveira:

“no caso de uma situação de fronteira [...] é quando nacionalidade e etnicidade se interseccionam, tal qual identidades que passam a ocupar, praticamente, um mesmo espaço. E é exatamente esse espaço ocupado pela nacional que tende a se internacionalizar, graças ao processo de transnacionalização que nele tem lugar” (2005, p.14-15)

Além disso, a partir do contato com as pessoas Warao com quem tive a oportunidade de ouvir, entendo o deslocamento territorial do Delta do Orinoco como ponto central, e privilegiarei seus sentidos e entendimentos sobre esse deslocamento, expressando, quando possível, desdobramentos para a noção das territorialidades, especialmente quando ligados à questão da educação.

Ressalto, desde já, que o povo Warao não é um povo nômade, como por vezes é classificado, e tentarei abordar, no primeiro capítulo, como vivenciam esse deslocamento, suas razões, e o lugar dos fortes laços com seus territórios. Dessa forma, também atravessarei um pouco da complexidade dos sistemas de interação entre nacionalidades, mesmo indiretas, que vão influenciar as relações entre os Warao em Roraima, o estado brasileiro, e parte da sociedade envolvente.

A propósito, em se tratando de educação e de modos de governar, é a partir de conceitos como o de colonialidade do saber (QUIJANO, 2000; LANDER, 2005)⁶ que falarei de entrelaçamentos entre educação indígena, gestão, e tutela indígena, além do papel de agentes do estado e de outras organizações que realizam trabalhos técnicos de diversos tipos com povos indígenas. Essa dita tutela é, de fato, uma tutela colonial, que tem os indígenas enquanto incapazes, expropriadora, e muitas vezes, violenta, como no caso mencionado dos Warao que vivem em Imperatriz-MA. É uma das contradições do indigenismo de estado a possibilidade de tomar para o si o poder de definir o que é melhor para os povos indígenas, desconsiderando suas próprias vontades.

Como ficará evidente, os Warao estão em constante lida com diversos organismos estatais e paraestatais para terem o poder de falar e terem suas posições consideradas nas discussões sobre decisões que os envolvem⁷. Há uma disputa, mesmo, pela possibilidade de se representarem e articularem seus próprios sentidos e de regimes de verdade. A vinda ao Brasil é também um reencontro com o estado colonial e o racismo anti-indígena “à brasileira”, diferente de formas de exclusão vivenciadas em outras terras.

⁶ “A Colonialidade do Saber nos revela, ainda, que, para além do legado de desigualdade e injustiças sociais profundos do colonialismo e do imperialismo, já assinalados pela teoria da dependência e outras, há um legado epistemológico do eurocentrismo que nos impede e de compreender o mundo a partir do próprio mundo em que vivemos e das epistemes que lhes são próprias” (LANDER, 2005, p. 4)

⁷ Uma luta histórica dos povos indígenas do Brasil, vide a busca pela concretização da convenção 169 da OIT.

É importante ressaltar esse dado, pois muitas vezes as formas de violência encontradas podem operar de maneira “despercebida” ou “sutil”. Entender o papel do estado brasileiro, neste caso, é também expor algumas das conexões ocultas entre suas categorias e idealismos e a violência contra povos indígenas. O momento “pós” colônia, afinal, envolve também o manejo de profundas violências reproduzidas de novos lugares e em novas configurações (Mbembe, 2013)

Para falar de educação, é preciso permitir, em primeiro lugar, que os Warao vivam, e que falem. Afinal, não há diálogo entre povos que seja possível com a supressão do outro. Por vezes, essas violências são expressas em agressões e casos de xenofobia, por outras, a violência é mais sutil e arrastada, como no exemplo de Elizabeth Povinelli (2008) sobre a letalidade morosa de estados de inclinação “liberal”, que articula um desvio das responsabilidades estatais coletivas para responsabilidades individuais, neste caso, do migrante e suas escolhas para sobrevivência.

E, daí, a importância de posicionamento ético diante do outro diante ao se pensar projetos de educação nacional (ou, ainda, trabalhos acadêmicos de antropologia), com populações que sofrem violências e engendram suas resistências. A negação da heterogeneidade de histórias diversas, às vezes um subtexto de histórias “oficiais”, cumpre precisamente a função de negar contradições e lacunas numa narrativa cultural que se apresenta como dominante, ou, ainda, universal.

Com essas questões em mente, tratarei de como os Warao enxergam a educação escolar no Brasil, contarei histórias de relação com essa educação formal na Venezuela, e, também, no Brasil, inclusive expondo elementos do funcionamento da educação escolar indígena neste território.

Ainda assim, recorrerei, em muitos momentos, a dados e informações produzidos por diversos atores “sobre” os Warao, enquanto modo de conhecimento. Tratam-se, afinal, de instrumentos de gestão que podem informar e expor os funcionamentos das lógicas estatais nessas relações, que também naveguei.

Quando se diz, por exemplo, que “não há informações sobre Warao”, o que se está dizendo não é que não haja centenas de sábios, professores, e anciãos ávidos a serem ouvidos e lutarem por sua sobrevivência cultural, mas, sim, que há ausência de outros modos de conhecer mais inteligíveis ao funcionamento do estado-nação colonial, operação comum contra povos indígenas, mesmo no caso de trabalhos técnicos e acadêmicos. A essas representações, contraponto surge também com o

aumento do número de estudantes indígenas nas universidades, produzindo conhecimento associado às necessidades de seus povos e se apropriando de narrativas por vezes incoerentes ou incorretas que estão presentes em trabalhos acadêmicos clássicos sobre seus povos (Cruz, 2017). O povo Warao, no entanto, não detém esse alcance, recém-chegados que são, apesar de serem detentores de rica tradição oral e mesmo de experiência e formação em diversas profissões.

De maneira similar, lembro do entendimento de Franz Fanon, para quem o colonialismo estrutura um imaginário e uma materialidade sobre o “outro” ao ignorar nele qualquer padrão de racionalidade. Falando sobre a maneira como o colonialismo constrói não só a identidade do colonizado, mas, também das elites coloniais, esse autor, baseando-se principalmente a partir da situação da pessoa negra na Martinica, afirma que não basta o controle do espaço do colonizado por meio de suas forças de segurança, o colono faz do colonizado a própria reencarnação do mal (Fanon, 2008), o que pode ser relacionado, por exemplo, com negativas a ouvir e tratar com o povo Warao (ou, ainda, de ouvi-los como mera formalidade), e com a securitização das fronteiras e casos de xenofobia e agressão contra venezuelanos em Roraima tratados no capítulo um.

Alguns desses temas são também abordados pela educadora Maori Linda Tuhiwahi-Smith. Em seus trabalhos, em especial “*Indigenous Methodologies*” (2000), a autora fala de como certas formas de “querer dar voz ao outro” também têm dilemas porque o “gravador” e as perguntas continuam sendo nossos, assim como as formas de escrita e publicação sendo o envolvimento do outro limitado.

Esta autora traz a autodefinição/autodeterminação dos povos enquanto a tônica da discussão, em contraposição às tendências do pesquisador não-indígena, ou do estado, para entender o “de fora”, mesmo atropelando o tempo das populações dialogadas, inclusive quanto ao consentimento. No caso brasileiro, isso vale, inclusive, para o estabelecimento de Consultas Públicas, Prévias e Informadas de que trata a Convenção n. 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) e outras possibilidades de participação em políticas de estado. O tempo da pesquisa e a definição de sua urgência é definido pelos “de fora” das comunidades (Stengers, 2011), operações bastante pertinentes para os processos de discussão de políticas públicas e decisões administrativas que tratarei aqui.

Uma das questões recorrentes no campo da educação indígena é a inserção de povos indígenas nas escolas sem que se abarque suas línguas, métodos,

questões, ciências, e modos de conhecer. Muitas vezes, o estudante indígena é inserido num espaço físico com matriz curricular, rotina, regulamentos e saberes que não condizem com os cuidados esperados e as conquistas da educação indígena em meio a um estado dito multicultural que viu importantes mobilizações em favor da educação escolar indígena.

Como egresso do curso de direito, observo também que o conceito de multiculturalidade aqui empregado se refere a uma mudança de paradigma, ao menos em termos do direito brasileiro, a partir do estabelecimento da Constituição Federal, primeira Constituição Federal a reconhecer a pluralidade de povos e etnias em território brasileiro assim como suas diferentes línguas, culturas, tradições, histórias, etc. (Brasil, 1988) que devem, assim, serem protegidas e estimuladas pelo estado brasileiro – ao menos no campo do “dever ser” (ou, ainda, de uma deontologia), já que isso não necessariamente se reflete nas práticas sociais, mas, contudo, permanece enquanto princípio balizador sobretudo de ações políticas e jurídicas que deverá servir como base para decisões judiciais, ações de fiscalizações e outras. Quando me refiro, no texto, a multiculturalidade, é isso que tenho em mente, apesar do grande número de sentidos e conceitos que abarcam esse termo⁸.

De maneira similar, estão presentes discussões entre que envolvem a noção de “interculturalidade”, palavra que por vezes surge na discussão sobre educação escolar indígena (Repetto, 2019). Essa noção também está ligada à presença superação de modos coloniais e monoculturais de relação, gestão, ou vivências entre culturas, por exemplo no tocante a educação escolar indígena ou a outras políticas de estado. Pela própria constituição do sentido de “interculturalidade”, a participação dos povos indígenas é imprescindível na construção de políticas interculturais. Isto é, a interculturalidade, por definição, enquanto modo de lidar com a diferença cultural, não pode ser “imposta”:

é um imperativo político, que parte de uma perspectiva que assuma a diferença cultural não só como um valor, mas como um dado constitutivo de uma dada realidade. Por ser a pluralidade cultural um feito fático, sua existência não requer ser moralmente argumentada, mas entendida em função da qualidade diferencial específica dos atores intervenientes. Um diálogo intercultural equilibrado e igualitário deveria constituir-se como o

⁸ Sobre essa mudança de paradigma, dentro do direito, ver, por exemplo a obra de Carlos Marés de Souza Filho, “O renascer dos povos indígenas para o direito” (Curitiba, Juruá, 1998. 212p, ou, “Constituições Nacionais e Povos Indígenas” de Alcida Rita Ramos (org.) (Belo Horizonte, UFMG, 241p.).

mecanismo articulador normal de uma sociedade plural (Bartolomé, 2017, p.145)

Uma das maneiras de entender a interculturalidade na educação escolar indígena, segundo Luciano, é a de “*abrir caminhos para o reconhecimento e reposição dos sujeitos colonizados, subalternizados, subjugados, silenciados, dominados e alijados de suas autonomias societárias e cosmológicas a uma posição de diálogo, de interação, de coexistência e convivência dialética*” (2019a, p. 60), “*buscando empoderar os sujeitos indígenas para um diálogo menos desigual, menos assimétrico e menos hierarquizado intra e extra aldeia/escola*” (ibid., p.61), ajudando mesmo na compreensão da sociedade envolvente, mas sem o apagamento de vivências, histórias, e identidades.

Outra conceituação, trazida por esse autor, é a de diálogo entre sistemas de conhecimento, sistemas que sustentam as distintas visões de mundo, que estruturam nossos modos distintos de pensar e organizar o mundo (Luciano, 2019b), um diálogo, diga-se, qualificado e simétrico. Essas noções de interculturalidade podem servir de plano de fundo para analisarmos o tipo de política escolar que vêm se desenvolvendo no Brasil para o povo Warao, e, mesmo, de políticas públicas em geral. No entanto, note-se que se trata também de um campo de debates, propostas ainda não consolidadas, respostas possíveis a dilemas sobre o que é a cultural, que levam em conta a convivência entre diferentes povos e culturas, e que vão haver diferentes respostas a serem desenhadas conforme cada contexto ou proposta.

Abordarei brevemente o contexto de transformações da educação escolar indígena no capítulo dois, e, muito embora os diferentes atores de trato trazem concepções distintas acerca do significado de interculturalidade, educação culturalidade, e afins, não houve tempo hábil, nesta dissertação, para esmiuçar o sentido de que essas palavras tomam para cada ator específico, embora alguns desses termos apareçam e sejam tratados em dados contextos.

De todo modo, no Brasil, diversos povos indígenas se mobilizam contra uma homogeneização da educação escolar como forma exclusiva de aprendizagem e dos conhecimentos escolares padrão como fontes únicas de sabedoria, o que também significou mudanças importantes no sistema de educação escolar indígena⁹, tratado

⁹ Quando falo em “sistema” de educação escolar indígena, me refiro a um sistema de fato, e não de direito, já que não existe essa nomenclatura na legislação.

no capítulo dois. Muito disso também tem a ver como a ideia de educação, e, por conseguinte, de pesquisa científica, encarnou os excessos do colonialismo. Afinal de contas, as histórias dos povos indígenas são milenares, ao que a invenção do estado-nação é relativamente recente (Tuhiwahi-Smith, 2000). Poderiam as narrativas orais se suplantar ao discurso técnico do estado-nação?

Enfim, para os fins deste trabalho, as lições de Smith podem ser articuladas em torno do entrelaçamento de quatro categorias: colonialismo, pesquisa científica, educação, e os estados coloniais. Mantive essas lições em mente quando tratei da relação do povo Warao com as políticas de educação escolar, e de como estes constroem as legitimidades de suas demandas, além de falas e atos que compõem o histórico de suas lutas. A partir disso, cabe pensar também a relação pesquisador não-indígena e pesquisado indígena com atenção a questões éticas, metodológicas e epistemológicas.

De minha parte, comentei o texto a diversas das pessoas que participaram do processo de pesquisa. Como retribuição pela pesquisa realizada e os saberes emprestados, meu objetivo também é fazer um documento de autoria múltipla que agregue informações a respeito das demandas educacionais de várias comunidades indígenas originárias da Venezuela, que possa ser por eles utilizado nas negociações com o governo e os sistemas de justiça, cujo conteúdo reflita um produto de suas lutas enquanto professores e educadores indígenas. Esses resultados estão sendo trabalhados conjuntamente em conversas, oficinas, e demandas relacionadas, na medida do possível.

Aos Warao com quem estabeleci relações, expliquei as dificuldades de estar presencialmente de maneira constante em Roraima, tanto por conta da pandemia quanto por questões práticas como meu trabalho na Funai, sem o qual o acesso que tive para a pesquisa não teria sido possível. Conforme dito anteriormente, essa posição de indigenista da Funai continuamente matizava minhas relações com os envolvidos nesta pesquisa. Estive presente em Roraima durante algumas semanas nos anos de 2019, 2021 e 2022, totalizando cerca de dois meses, nem sempre na condição de pesquisador.

Muitas vezes, participei de reuniões, entrevistas e conversas virtuais/à distância, reconhecendo sua precariedade diante do tipo de trabalho que eu pretendia desenvolver, quando uma conversa presencial não era possível. Ligações,

mensagens de texto, e mensagens de áudio na língua portuguesa ou espanhola, conforme a preferência de quem era meu interlocutor, fizeram parte da pesquisa.

Com as pessoas do povo Warao, comunicamo-nos praticamente em espanhol, ou “portunhol”. A maioria dos interlocutores devia seu conhecimento do espanhol dada sua posição enquanto professores e educadores indígenas, e ao contato com o estado venezuelano, a escola, e/ou com cidades próximas às suas comunidades. Nessas cidades próximas ao Delta do Orinoco, desenvolviam intercâmbios cotidianos ou vivências prolongadas nas cidades – muitas vezes enfrentando vulnerabilidades diversas.

Ademais, por conta da condição de refugiados e solicitantes de refúgio da maioria dos indígenas que cito ao longo do texto, para preservar sua segurança e privacidade, utilizarei nomes fictícios, marcados com um asterisco (*), ou expressões vagas, a não ser quando a identificação nominal foi expressamente solicitada. Mesmo em se tratando de documentos feitos por lideranças, meio de pesquisa que tentei priorizar, omiti os nomes e as identidades de quem os assina.

Não tratarei da Venezuela em termos de explicar a crise vivenciada, só no que aparece nos discursos de quem conversei e nas motivações para a saída do país. De modo similar, não visitei localidades no lado venezuelano da fronteira porque isso me foi fortemente desaconselhado por meus interlocutores. Tampouco analisei documentos e leis da Venezuela pelo alcance que a pesquisa me permitiu.

A pesquisa feita, dentro dos limites do trabalho de campo realizado, foi a de abordar alguns entrelaçamentos entre a migração de povos indígenas da Venezuela para o Brasil, políticas indigenistas, governança estatal e tecnologias de governo com foco na atuação do estado brasileiro e na formulação de políticas educacionais ao povo Warao por meio de idas a campo, reuniões e conversas online e offline, análise de documentos diversos e troca de mensagens.

A partir daí, abordo algumas políticas relativas ao campo educacional, quando pertinente, cuja construção e execução pode oferecer um plano de fundo para o entendimento de como os Warao também são afetados pelas políticas indigenistas no Brasil e a maneira como comunidades Warao do estado de Roraima se organizam para lidarem com esse cenário.

Em suma, no primeiro capítulo, a partir de produções bibliográficas sobre o povo Warao e de pesquisas quantitativas e qualitativas sobre a migração da Venezuela para o Brasil, trato da relação desse povo com a migração forçada da

Venezuela, sua acolhida no território brasileiro, e de consequências daí resultantes, a exemplo das estratégias de sobrevivência e a organização social dos grupos do povo Warao para sobrevivência no Brasil.

No segundo capítulo, trato do acompanhamento de um processo de formulação e implementação de políticas educacionais para o povo Warao em Roraima, com base em entrevistas e descrições etnográficas de reuniões e outros momentos relevantes, bem como análise documental de cartas e manifestos sobre educação de autoria dos povos originários da Venezuela, e da proposição de uma Ação Civil Pública sobre a oferta de educação escolar para os povos originários da Venezuela.

Ao fim, espero ter demonstrado um pouco dos caminhos do povo Warao, do sentido de suas lutas e mobilizações por educação e fortalecimento de sua língua, memória, modos de vida, e dos entrelaçamentos e respostas do estado brasileiro e outras instituições, assim como os frutos que essa luta pode oferecer ao entendimento e consolidação de uma política indigenista radicalmente conectada com os territórios e vivências dos povos indígenas.

Capítulo um

Do Delta ao Lavrado

1.1 Apresentação

Sabemos que a situação da Venezuela está cada vez pior e não vai melhorar rapidamente. O Governo de lá não sairá de um dia para o outro porque tem aliados. Assim, é difícil que surja uma mudança em pouco tempo.

Diante disso, nós, que estamos no Brasil, gostaríamos de ser acolhidos/as como cidadãos/ãs e como humanos/as para formarmos uma comunidade Warao no país. Por sermos um outro povo indígena dentro do Brasil, queremos ter contato e comunicação com os povos e as organizações indígenas que existem aqui.

Também queremos, no futuro, que possamos continuar com a nossa vida tradicional, com as nossas práticas, os nossos usos e os nossos costumes - queremos seguir sendo Warao. (Cardona, 2020, p.10)

Ao longo deste capítulo, buscarei tratar de movimentos transnacionais recentes de indígenas originários da Venezuela para o território brasileiro, de modo a abrir caminho para falar dos sentidos desse deslocamento para o povo Warao bem como alguns desdobramentos dessa vinda para o Brasil, por exemplo, seu modo de relacionamento com algumas políticas indigenistas brasileiras.

A escolha para trabalhar com o povo Warao, como dito anteriormente, se deu já que esse povo compõe a maioria dos povos indígenas originários da Venezuela para o Brasil, além da maioria das pessoas de quem me aproximei para propor interlocuções relevantes para esta pesquisa, e, também, maioria na autoria de documentos, reuniões, e outras informações que pude ter acesso. Como minhas idas à Roraima eram episódicas, algumas viagens realizadas entre 2019 e 2022, também foi importante a interlocução que mantive com pessoas do povo Warao que vivem em Brasília/DF, onde resido.

Neste capítulo, esses movimentos do Brasil à Venezuela e dentro do Brasil serão caracterizados, sempre que possível, a partir de relatos e histórias contados por indígenas de povos da Venezuela, especialmente os contados a mim durante vários dos momentos de campo, de contatos telefônicos, conversas, e mesmo documentos e cartas de autoria dessas pessoas. Ademais, também levarei em conta os dados produzidos por instituições de estado e governo, e, ainda, por outras agências ou iniciativas de acolhimento, proteção, e/ou acompanhamento dos migrantes indígenas.

Também me guiarei por parte da literatura de antropologia sobre os Warao disponível na Venezuela e aquela produzida no Brasil.

O intuito também é falar da interação de forças, sistemas e atores que em alguma medida estão envolvidos na investigação etnográfica dos movimentos e dos níveis de construção e percepção da fronteira internacional pelos quais a diferença e presença do povo Warao no Brasil é socialmente organizada, mesmo quando de sua distância física do marco geográfico da fronteira em si. Entendo a área de fronteira enquanto contexto privilegiado para a descrição e análise da produção social da diferença nacional, especialmente em se tratando de povos indígenas (Teófilo da Silva e López Palomino, 2019). O intuito é se afastar de uma ótica estatal homogeneizante, sendo esse espaço fronteiro marcado pela ambiguidade das identidades, e que abre-se à manipulações por etnias e nacionalidades em conjunção (Cardoso de Oliveira, 2005), ou, ainda, numa dialética da etnicidade e nacionalidade (Baines, 2005). Os efeitos sociais e simbólicos de diversas fronteiras acompanham os Warao em seus caminhos Venezuela afora em sua busca por vidas mais dignas.

A partir daí, num segundo momento, no capítulo dois, a partir dessa apresentação, abordarei alguns dos episódios de elaboração e implementação de políticas de educação escolar para esse povo indígena no Brasil, bem como ocasiões que evidenciam movimentos organizativos desses povos, em narrativa construída sobretudo a partir de entrevistas com professores indígenas e reuniões com gestores e outros profissionais da educação ligados a políticas de educação para os povos indígenas da Venezuela no Brasil.

Relembro que meu envolvimento com essa temática se deu a partir de meu trabalho enquanto indigenista da Fundação Nacional dos Povos Indígenas (Funai), inicialmente no ano de 2018, quando passei a acompanhar a recepção e a formulação de políticas e respostas do estado brasileiro e de outros entes às populações de indígenas da Venezuela, assim como o desenvolvimento de políticas e programas para atendimento do crescente fluxo dessas populações que se deslocavam para o Brasil sobretudo na condição de refugiados ou migrantes temporários¹⁰, e da montagem de um aparato estatal de controle e sistematização desse fluxo de pessoas

¹⁰ Essas categorias “nativas” serão tratadas mais adiante no presente capítulo. Por vezes, utilizarei, ao longo do trabalho, “migrante” de maneira genérica para me referir tanto a migrantes quanto refugiados, asilados etc. A opção por essas duas categorias ocorre por força das Portarias Interministeriais nº 9 de 14/03/2018 e nº 15 de 28/08/2018, tratadas adiante.

e coisas, posteriormente encabeçado pela assim chamada “Força-Tarefa da Operação Acolhida”, operação do governo brasileiro e de suas Forças Armadas em colaboração com a Organização das Nações Unidas e outras instituições na fronteira com a Venezuela.

Uma vez que eu desempenhava essa função de acompanhamento das questões relativas aos indígenas venezuelanos no Brasil a partir da Coordenação de Processos Educativos da Funai, situada em Brasília/DF, também pude participar, ao longo desses anos, de alguns momentos de formulação, discussão, e formação sobre políticas educacionais e escolares para populações de indígenas migrantes e refugiados em diversos contextos geográficos. Esse papel também possibilitou maior facilidade e acesso para dialogar e entrevistar professores indígenas, alunas e alunos, e profissionais da educação.

Por outro lado, é certo que essa entrada nesse campo me conferia um certo “viés”, por exemplo, maior exposição a gramáticas e conceitos do estado para compreensão a situação, ou, ainda, o lugar específico que eu ocupava, na percepção de minhas interlocutoras, enquanto agente do estado fazendo “pesquisa”. Sempre fui explícito quanto as minhas intenções de utilizar uma conversa ou entrevista para trabalho acadêmica, minha reprodução de quaisquer falas guarda essa preocupação. Em geral, utilizei um nome fictício ou caracterizei a falante de maneira genérica (p. ex. “uma liderança”; “uma professora”), considerando-se que a maioria está no Brasil na condição de refugiado, como veremos, a não ser quando a declaração se tenha dado de forma pública.

Assim, embora o fato de eu estar baseado na sede da Funai na cidade de Brasília me impedisse, por questões geográficas, um contato mais profundo com grupos de indígenas venezuelanos (isto é, até a chegada de grupos de pessoas do povo Warao na cidade de Brasília já no início da pandemia de Covid-19), tive contato esporádico com lideranças e professores que se encontravam em diversos locais do Brasil – algumas vezes com as mesmas pessoas em cidades diferentes –, e que lidavam com diferentes desafios e questões quanto a fazer valer sua busca por uma vida melhor no Brasil, expressas por uma série de necessidades, dentre elas, educação e uma escola que atenda suas demandas, preferencialmente respeitando suas culturas e tradições. Entendo que essa posição em campo tem implicações diversas e tratarei disso ao longo do trabalho, quando pertinente. Assim, esta também é uma etnografia multilocal, ou multissituada (Marcus e Fischer, 1986)

Inicialmente composto pelo povo Warao, que, segundo relatos, já buscavam entrada no Brasil de maneira organizada desde ao menos o ano de 2014 – principalmente pela fronteira entre o estado venezuelano de Bolívar e o estado brasileiro de Roraima, o fluxo de venezuelanos indígenas e *criollos*¹¹ se expandiu e diversificou ao longo dos anos, e, hoje, além do povo Warao, tal fluxo inclui indígenas das etnias Taurepang¹², E'ñepa, Cariña, Baniva, Ye'kwana e Wayuu, cujos grupos transitaram para com diferentes itinerários e histórias, principalmente entre as cidades de Pacaraima/RR e Santa Elena de Uairén/RR.

Pelas experiências vividas ao longo do processo de contato e de trabalho com esses povos, e, também, pelas limitações inerentes a uma pesquisa de mestrado, este trabalho tratará majoritariamente do povo Warao, com comentários pontuais também relacionados ao povo Taurepang, na medida em que pessoas desse povo participam nas experiências narradas. Diante dos diversos arranjos institucionais, geográficos, muitas vezes representados apenas por um viés numérico e estatístico, leve-se em conta que a situação de cada povo no tocante as políticas de acolhimento e políticas educacionais no Brasil pode ser bastante distinta, mesmo estes povos fazendo parte de deslocamentos geográficos similares em contextos sociais que por vezes se sobrepõem.

Quanto a referências estatísticas e censitárias para os povos indígenas oriundos da Venezuela no Brasil, utilizo primariamente dados compilados e disponibilizados pelo Alto Comissariado das Nações Unidas para refugiados (ACNUR)

¹¹ De forma resumida, *criollo* seria todo indivíduo não-indígena. A conotação é muito diversa daquela utilizada no Brasil para a palavra “criolo”. Diversas pessoas de povos indígenas da Venezuela com quem conversei utilizam-se dessa denominação, que é comum na Venezuela. Neste trabalho, utilizarei *criollo* como forma de denotar pessoas, instituições, ou coisas que denotam ao “não-indígena”. Um indivíduo *criollo* pode ser brasileiro ou Venezuelano, branco, ou negro, o que importa é que não seja indígena – mesmo que indígena de outro povo. Também é possível uma expressão como “alimentos *criollos*”, i.e. de pessoas não indígenas. Para informações mais pormenorizadas, ver GARCÍA-CASTRO (2005).

¹² O povo Taurepang é um povo transfronteiriço que habita milenarmente o espaço entre Brasil, Venezuela, e Guiana, tendo como referência sobretudo o monte Roraima. A acepção Pemon-Taurepang surgiu nas falas de atores de diferentes origens, e serve como maneira de separar, no discurso, os Taurepang do Brasil dos Taurepang Venezuelanos. No entanto, algumas lideranças e professores Taurepang, em curso de formação narrado no capítulo a seguir, afirmaram que “Pemon” significa apenas “pessoa”, e que, portanto, deveriam ser tratados todos enquanto povo Taurepang, transfronteiriço, sem distinção de nacionalidade. Não obstante esse comentário, presenciei outras lideranças Taurepang oriundas da Venezuela ou Guiana referindo-se a si mesmos enquanto “Pemon”, que é, inclusive, a nomenclatura mais utilizada, mesmo por agências da ONU ou do estado brasileiro. Na dúvida, fico com a lição de meus interlocutores mais próximos, e utilizarei “Taurepang” para tratar das pessoas desse povo sem distinção de nacionalidade, muito embora neste trabalho a referência será, primariamente, aos Taurepang que migraram para o Brasil da Venezuela ou da Guiana, de acordo com o contexto.

e, também, pela Organização Internacional das Migrações (OIM), ambos organismos da ONU que atuam no contexto de resposta à “crise humanitária” tanto na fronteira com a Venezuela quanto em diferentes cidades no Brasil. Na lógica da divisão da ONU, o ACNUR seria responsável pelo tratamento com refugiados, enquanto a OIM trataria de migrantes, sejam migrantes temporários, forçados, dentre outras classificações. Na prática, a atuação dos dois organismos está muito ligada, e são muitos os espaços em que ambos figuram enquanto atores relevantes, seja no atendimento direto, no apoio a formação de políticas, na gestão de abrigos (no caso do ACNUR), ou na consolidação e divulgação de dados sobre o fluxo de pessoas recente da Venezuela para o Brasil.

Nesse sentido, tive oportunidade de fazer parte da pesquisa “Matriz de Monitoramento de Deslocamento” (*Displacement Tracking Matrix*, em inglês), ou ‘DTM”, metodologia utilizada pela OIM para monitoramento de fluxos migratórios. No caso dos indígenas originários da Venezuela, foi feita, no Brasil, uma pesquisa conjunta entre a OIM, o Ministério do Desenvolvimento, Assistência Social, Família e Combate à fome (MDS), o então Ministério da Cidadania (MC), o Ministério da Justiça e Segurança Pública (MJSP), e a Fundação Nacional dos Povos Indígenas (Funai) durante os anos de 2020 a 2022. Essa pesquisa tratou de uma espécie de censo nacional das populações de indígenas refugiados, sobre os quais havia carência de dados e informações sistematizadas e palatáveis ao governo e outras instituições de gestão e seu “fazer conhecer” esses povos.

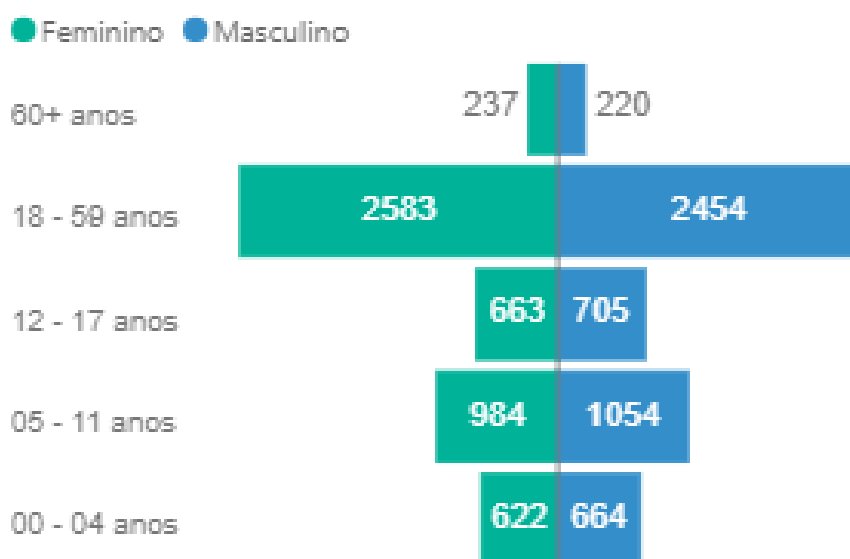
Nessa pesquisa, também se adentrou em tópicos como educação, saúde, emprego e renda, dentre outros, a partir da aplicação, de forma simultânea em diversas cidades, de questionários estruturados por parte de trabalhadores da rede SUAS (Sistema Único de Assistência Social), indigenistas da Funai, e voluntários de outras organizações de diferentes estados e municípios, junto a chefes de família e lideranças em regiões onde se verificava previamente a presença de indígenas originários da Venezuela, (Brasil, Ministério da Cidadania, 2022; OIM, 2023), numa amostragem total de cerca de 3000 pessoas. Por conta de meu trabalho na Funai, participei dessa pesquisa nas etapas de planejamento, elaboração dos questionários, formação dos aplicadores e revisão dos textos e dados sobretudo nos anos de 2020 e 2021.

Também utilizei fontes complementares, quando relevante, em especial dados censitários regularmente publicados pelo Alto Comissariado das Nações Unidas para

Refugiados (ACNUR) a partir de metodologia que utiliza o número de pessoas registradas quando da entrada no Brasil a partir de dados do Conselho Nacional de Refúgio (CONARE), vide o painel de informações sobre populações indígenas no anexo B, onde consta 10.186 pessoas foram registradas como indígenas quando da entrada no país. Destes, 6.804 seriam do povo Warao, 2.818 do povo Taurepang, 259 do povo E'ñepa, 241 do povo Kariña e 64 do povo Wayuu. Estes números correspondem ao número de indígenas originários da Venezuela atualmente presentes no Brasil, segundo as estimativas do ACNUR. Este painel também fornece outras informações como a distribuição regional, inclusão no CadÚnico¹³, e “status legal” dessas populações. Por exemplo trago, a seguir, a estimada divisão entre faixa etária e gênero, onde se vê muitas crianças e jovens de 0 a 18 anos dentre esses povos indígenas (entre 40 e 50%):

¹³ O CadÚnico do Governo Federal consiste em um conjunto de informações que permite identificar e dar visibilidade às famílias em situação de vulnerabilidade social, visando sua inclusão em políticas públicas de diversos níveis de governo.

Faixa Etária e Gênero



Status legal

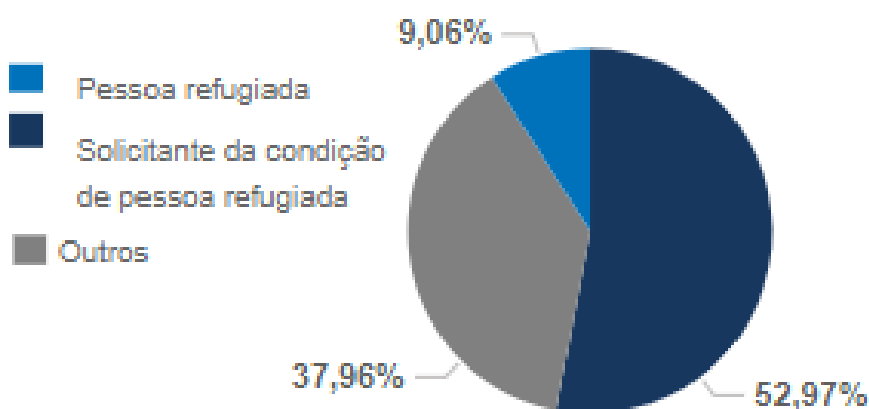


Imagem 1 – status legal, faixa etária e gênero de indígenas venezuelanos no Brasil. Fonte: ACNUR, 2023¹⁴.

Já o “status legal” representaria que a maioria dos indígenas registrados são refugiados ou solicitantes de refúgio (que requer um processo que envolve múltiplas instituições de governo), e os considerados nas outras classificações de migração corresponderiam a cerca de 38%, conforme a imagem 1. A partir desses e de outros dados recentes que o governo federal e outras instituições buscam realizar seu

¹⁴ Vide Anexo C.

“conhecer” os povos indígenas, numa instância em que “não há dados” pode muito bem significar “essas pessoas não existem”. Paradoxalmente, por outro lado, os frequentes contatos e policiamento das populações indígenas venezuelanas nas cidades por órgãos como guardas municipais e conselhos tutelares mostra uma “supervisibilidade” desses povos, especialmente para o povo Warao, em certas ocasiões.

Do total de pessoas mencionadas, na estimativa da ACNUR, até junho de 2023 há um total de cerca de 2.000 pessoas vivendo em abrigos institucionalizados e geridos por parceiros do Governo Federal no estado de Roraima (conforme Anexo C).

Veja-se que a pesquisa “DTM” desenvolvida segundo a metodologia da Organização Internacional para Migrações (OIM), em uma versão mais atualizada, publicada recentemente, em agosto de 2023¹⁵, contemplou um total de 3.725 pessoas, e mapeou 13 etnias de povos indígenas venezuelanos no Brasil, Akawaio, Arekuna, Chaima, E’ñepa, Jivi, Ka’riña, Macuxi, Pemon-Taurepang, Warao, Wayuu e Ye’kwana. (OIM, 2023, p. 14), essa expansão no número de povos que se deslocam para o Brasil é bastante recente e, inclusive, contrasta com os cinco povos identificados pelo ACNUR.

Fica evidente como esses dados não devem ser encarados de maneira absoluta, dada a precariedade desse tipo de pesquisa junto a populações em mobilidade e deslocamento. Os números não são precisos, é difícil precisar ao certo a quantidade de indígenas, bem como há lacunas na metodologia de registro (que faz um balanço entre entradas e saídas no país, o que pode ser afetado por entradas não contabilizadas, pessoas que entraram mais de uma vez, etc. o que denota uma cifra de pessoas ocultas nos números dessas pesquisas). Mais uma vez, sempre que possível, diálogo com os interlocutores e suas histórias serão privilegiados em contraste aos dados como modos de representação da migração “real”.

Para encerrar, por hora, essas abstrações numéricas, apresento um último conjunto de números, para dimensionar o tamanho desse fluxo: Segundo o Observatório das Migrações Internacionais (ObMigra) estima-se que ao menos 763.074 pessoas tenham entrado no Brasil entre janeiro de 2017 e julho 2022, sendo que 397.087 pessoas foram registradas deixando o país (seja para a Venezuela ou

¹⁵ Mais detalhes e acesso aos resultados da nova rodada do DTM podem ser encontrados no site da Matriz de Monitoramento e Deslocamento. Disponível em: <https://brazil.iom.int/pt-br/matriz-de-monitoramento-de-deslocamento-dtm>>>. 2023. Acesso em 27 de setembro de 2023.

para outros países), estimando-se um total de 365.987 pessoas oriundas da Venezuela que estariam atualmente no Brasil (2023), conforme o Anexo A. Nesse universo, os povos indígenas comporiam apenas uma pequena fração, o que, dentre outros fatores, têm colaborado para que não encontrem visibilidade de suas demandas dentro das discussões públicas acerca da “crise” migratória venezuelana.

Dessa forma, indígenas oriundos da Venezuela estão espalhados em praticamente todos os estados da federação, do sul ao norte do Brasil, dentro do fluxo recente. De Rio Branco/AC a Porto Alegre/RS, de Dourados/MS a Natal/RN há famílias sobretudo do povo Warao. Após a pandemia, inclusive, observa-se uma tendência crescente, quando da reabertura das fronteiras:

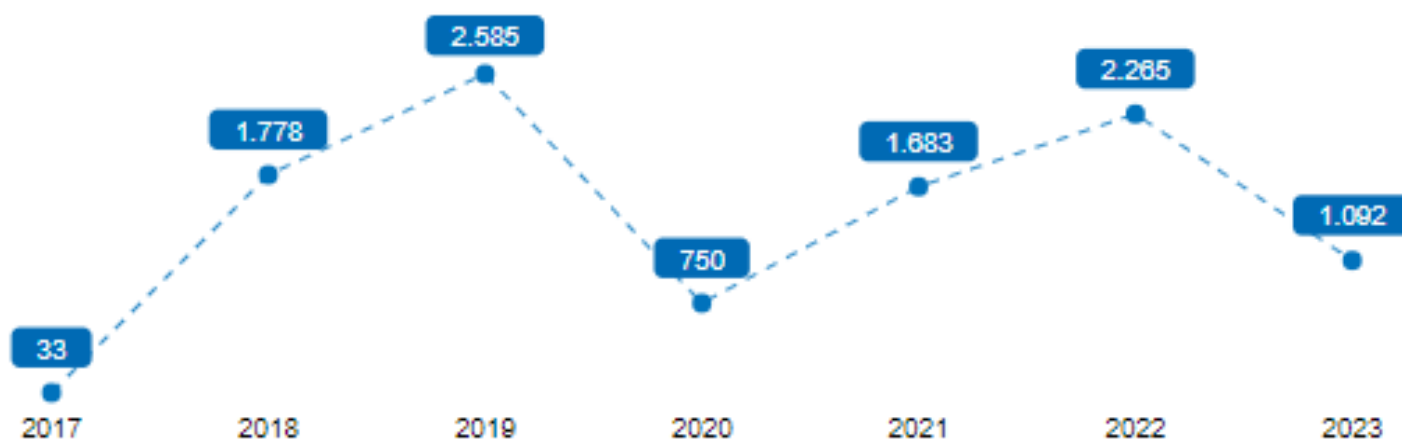


Imagem 2 - entradas no país conforme histórico de registro. A queda corresponde ao fechamento da fronteira quando da pandemia de Covid-19. Fonte: ACNUR, 2023.

Tratarei adiante dessa tendência crescente no número e na diversidade de indígenas venezuelanos que vêm ao Brasil, mas adianto que poderia ser interpretada, por exemplo, pela continuidade de fluxo e de redes migratórias (onde a organização social passa a se moldar em torno da migração), a complexa situação dos povos indígenas na Venezuela, ou mesmo pelo nascimento de centenas de crianças em solo brasileiro, já não se tratando simplesmente de “indígenas venezuelanos”, mas sim um contingente crescente de crianças Warao brasileiras.

No caso dos Warao, uma das sociedades indígenas mais populosas das chamadas terras baixas sul-americanas, as cerca de 7.000 pessoas vivendo no Brasil (Anexo B) já os colocaria entre as 20 etnias indígenas mais populosas do Brasil, se tomarmos o censo do ACNUR de julho de 2023 como parâmetro.

Bases de dados cada vez mais volumosas são a forma como governos e outras instituições testemunham que a presença desses povos no Brasil não dá sinais de arrefecimento, e o retorno “permanente” à Venezuela, embora desejado, como veremos adiante, para muitos ainda corresponde a um sonho tardio. Já se vão nove anos desde os primeiros casos de migração notificados à Política Federal, e cerca de quatro anos que diferentes grupos e famílias do povo Warao decidiram sair da região norte e prosseguir Brasil adentro por diversos caminhos, com diversas histórias. Este trabalho também expressa o quão sinuosos são os caminhos trilhados pelos Warao, e as estratégias que têm empregado para lidar com a vida nova no Brasil.

Ilustro esse ponto com uma lição de Aníbal Cardona. Aníbal, ou *Najiru*, é um *aidamo* ou liderança de presença importante entre as lideranças Warao no Brasil, que teve suas palavras reproduzidas na publicação “Warao, Tecendo um diálogo intercultural”, em 2020, onde conta, dentre outros importantes pontos para o entendimento da presença do povo Warao no Brasil, histórias dos caminhos trilhado pelos Warao desde a Venezuela.

Tive a oportunidade de conversar com Aníbal algumas vezes durante o ano de 2023, compartilhando um pouco de seus ensinamentos e energia, geralmente a partir de minha condição de indigenista da Funai, mas também o acompanhando mais de perto quando de sua mudança para a cidade de Brasília/DF. Embora tenha poucos registros de nossas conversas, ele é uma das pessoas que gostaria que me “acompanhasse” aqui neste trabalho, e aqui deixo seu relato, a partir de sua publicação, sobre o que buscaria no Brasil:

Queremos sobreviver organizados/as. Para isso, necessitamos de apoio de diferentes atores sociais que entendam os direitos específicos dos/as indígenas e que conheçam as leis, os tratados e os acordos internacionais que defendem tais direitos no mundo. Queremos, do mesmo modo, o apoio das organizações não governamentais, na perspectiva de que contribuam com orientação e assessoria, porque, como todos os seres humanos, não nascemos sabendo.

Queremos continuar aprendendo e ter acesso a formações para o trabalho - junto com os/as aliados/as não-indígenas, como as universidades públicas, as universidades privadas e outras organizações. Queremos que nos acompanhem e que caminhemos juntos/as para a construção de uma vida digna no Brasil. Queremos contar, ainda, com nossa própria escola intercultural bilíngue, na qual nossos/as filhos/as possam seguir aprendendo dos conhecimentos ancestrais de nosso povo, continuem estudando com a nossa língua materna e incorporem o sistema formal de educação para que, no futuro, sejam grandes profissionais e permaneçam com a nossa luta, porque a luta dos povos indígenas nunca termina. Se é necessário, no futuro, queremos criar uma associação civil para termos um diálogo em igualdade de condições com as organizações nacionais e internacionais com a finalidade de seguirmos sendo o Povo Warao. (2020, p.11)

Assim, conforme o trazido por Cardona, trata-se de abordar etnograficamente a busca dos Warao por sobrevivência física e cultural em idas e vindas entre Brasil e Venezuela, em um momento em que seus projetos coletivos extrapolam os limites nacionais e levam diferentes famílias e grupos a se espalharem do Delta do Orinoco para outros países da América Latina.

1.2 Do Orinoco à Fronteira

Trago esse panorama com dados traçado no item anterior como maneira de contextualizar a questão em sua dimensão e amplitude, para neste tópico trazer algumas cenas e episódios do início do fluxo migratório da Venezuela para o Brasil, de forma a pincelar um quadro que mostre a presença indígena no influxo de migrantes para o Brasil, como estes foram acolhidos, e, à frente, o como o processo de mobilidade desenvolvido por esses povos envolve particularidades em relação ao contexto da população migrante em geral. Espero que estes passos possam nos ajudar a entender os modos de governança estatal dos indígenas venezuelanos migrantes e refugiados por parte do estado brasileiro¹⁶.

As primeiras notícias que grupos de indígenas da Venezuela estariam sistematicamente atravessando a fronteira para entrar em território brasileiro datam do ano de 2014, inicialmente, ainda, em pequenos grupos. Até hoje, a entrada de migrantes venezuelanos se dá, principalmente, por meio da fronteira entre Brasil e Venezuela, do município de Santa Elena de Uairén na Venezuela até o de Pacaraima/RR. Esta última cidade possui ligação rodoviária com a capital Boa Vista por meio da BR-174, tomando de 4 a 5 horas de ônibus. Moreira (2018) analisou alguns dos primeiros episódios de recepção de grupos de indígenas em Pacaraima, narrando também as frequentes deportações nesses momentos iniciais, a que a autora ligou a uma perspectiva de securitização das fronteiras brasileiras, projeto que foi progressivamente mantido, como exemplificarei adiante.

Em uma cena recontada por essa autora, um grupo de dezenas de indígenas, dentre crianças e idosos, “apareceram” no centro da cidade de Boa Vista. Falavam sua língua originária e pediam dinheiro e doações em sinais. Dentro do proceder adotado por muitos grupos Warao, ao chegar em novas cidades é comum que os

¹⁶ No ponto 1.3 trato dessa definição e do uso que os Warao com que conversei e ouvi fazem dela.

membros do grupo realizem o trabalho de vender objetos ou pedir dinheiro e doações em sinais ou outros lugares públicos de grande circulação. Esse tipo de trabalho, feito com a presença de crianças, gerava uma série de reações por parte de transeuntes e de órgãos públicos. Segundo conta a autora:

As primeiras notícias nos jornais indicavam que indígenas venezuelanos haviam sido expulsos por estarem indocumentados. Por alguns dias a cena desaparecia. Pouco tempo depois, estas mulheres com roupas coloridas voltavam, e eram cada vez mais, cores e pessoas. Chegou-se a imaginar que seriam do povo Ingaricó, desmentido em seguida. Contudo, o equívoco evocava uma imagem de indígena que pudesse corresponder a povos no estado de Roraima, falante de uma língua própria, não falasse o idioma nacional: equívoco, este, revelador de imagens e preconceitos criadores de estereótipos de toda sorte. (2018, p 57)

Assim, *sabia-se que provavelmente eram indígenas, mas não sua origem*, o que os fez, eventualmente, serem levados à Funai, onde foram identificados enquanto indígenas venezuelanos e onde se tentou encontrar um abrigo adequado. No entanto, esse grupo foi posteriormente deportado pela Polícia Federal, por estarem em condições “irregulares”, especialmente em relação a documentação civil.

Os anos desde 2014 até 2021 viram deportações em série, como atestam diversas reportagens e relatos¹⁷, com justificativas que vão desde a ausência ou irregularidade de documentos, a entrada no país fora dos meios regulares, ou mesmo a impossibilidade de praticarem a venda de artesanato ou pedir doações na rua. Segundo levantamento do portal Instituto Humanitas Unisinos junto à Polícia Federal, foram deportadas 33 pessoas em 2014, 54 pessoas em 2015, e um salto para 445 em apenas dez meses do ano de 2016¹⁸. À época, conforme noticiado, o consulado da Venezuela em Roraima, em geral, afirmava apoiar essas ações¹⁹. Nos anos seguintes, algumas deportações persistiram, porém, havia maior atuação de diversos entes de promoção dos direitos dos migrantes e refugiados, e por vezes algumas ações eram canceladas.

¹⁷ Como, por exemplo, episódios descritos em reportagem do portal Amazônia Real de 2017, disponível em: <https://amazoniareal.com.br/crise-na-venezuela-populacao-de-boa-vista-pediu-deportacao-de-indios-warao-em-roraima/>. Acesso em 23 de outubro de 2023.

¹⁸ Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/categorias/186-noticias-2017/563637-crise-na-venezuela-o-repudio-das-instituicoes-dos-direitos-humanos-contra-a-deportacao-em-massa-dos-indios-warao>. 2017. Acesso em 23 de outubro de 2023.

¹⁹ É digno de nota que o cônsul-adjunto da Venezuela em Roraima teve sua deportação posteriormente decretada quando o governo de Jair Bolsonaro rompeu relações diplomáticas com o Governo de Nicolás Maduro em 2020.



Imagem 3 - Indígenas Warao detidos na sede da Polícia Federal em Boa Vista/RR (Fonte: Amazônia Real, 2017)²⁰

Um momento especialmente notável pela escala da atuação das forças de segurança e patrulhamento de fronteira, ocorrido entre os anos de 2016 e 2017, foi a da quase deportação de cerca de 450 pessoas do povo Warao, que chegaram a ser recolhidas na sede da Polícia Federal de Boa Vista, destas, 180 seriam crianças e adolescentes. Várias pessoas chegaram a entrar e estavam sendo transportadas em ônibus que deveriam levá-los de Boa Vista até Pacaraima/RR, na fronteira com a Venezuela. As cenas estão registradas em fotos de jornais locais.

Felizmente, a ação da Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão (PFDC) e de outras instituições de defesa dos direitos dos migrantes e refugiados possibilitou a expedição de uma liminar na Justiça Federal para que a ação não fosse concluída²¹. A Polícia teria afirmado, inclusive, que não os reconheciam como indígenas, mas sim como estrangeiros (Rosa, 2021). Em abril de 2023, em reunião com lideranças do povo Warao, conheci um senhor que participou desse episódio, que relatou que sequer tiveram a oportunidade de serem ouvidos para explicar suas razões de estarem ali, ou mesmo de entrarem em contato com instituições de apoio, e tiveram

²⁰Disponível em: <https://amazoniareal.com.br/crise-na-venezuela-populacao-de-boa-vista-pediu-deportacao-de-indios-warao-em-roraima>. 2017. Acesso em 23 de outubro de 2023.

²¹Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/categorias/186-noticias-2017/563637-cri-se-na-venezuela-o-repudio-das-instituicoes-dos-direitos-humanos-contra-a-deportacao-em-massa-dos-indios-warao>. 2017. Acesso em 23 de outubro de 2023.

que ficar todos alojados no chão da Polícia Federal sem condições adequadas para as crianças e idosos.



Imagem 4 - Famílias Warao detidas no chão da sede da Polícia Federal, em Boa Vista (Fonte: Folha de Boa Vista, 2017)

Após essa ação conjunta de diversas instituições para impedir essa deportação em massa, o número de deportações diminuiu, relativamente. Principalmente nesses anos iniciais, as deportações eram a tônica geral e principal resposta do estado, junto a eventuais episódios de fechamentos de fronteira. A prefeitura de Boa Vista, à época comandada por Teresa Surita, do Partido Movimento Democrático Brasileira (ex-esposa do político roraimense Romero Jucá), em certo momento, chegou a pagar diárias em dólar para agentes da Guarda Municipal de Boa Vista apoiarem as deportações – vide mesmo o “Diário Oficial” do município, e, ainda, Rosa (2021).

Na mídia de Boa Vista, diversas reportagens ressaltavam a “mendicância” como um dos maiores problemas relacionados a essa população, e muitas reportagens problematizavam o influxo de migrantes Venezuelanos para o estado, associando-os mesmo à um suposto aumento da criminalidade. Após o caso mencionado de quase-deportação, no início do ano de 2017, ano em que cresceu consideravelmente o fluxo de pessoas da Venezuela para o estado de Roraima, a então governadora de Roraima, Suely Campos (Partido Progressista), decretou estado de emergência, e, compelida pelo Ministério Público do Estado, criou o Centro

de Referência dos Imigrantes (CRI), que nesse momento servia de local de acolhimento provisório e emergencial para famílias venezuelanas.

Com o crescente fluxo de pessoas para o estado de Roraima, cresceu também um sentimento de xenofobia incrustado em boa parte da população em relação aos migrantes venezuelanos, visto tanto em atos cotidianos quanto em ações institucionalizadas. Nesse sentido, assim se vê em entrevista dada pelo já mencionado cônsul da Venezuela em Roraima durante o ano de 2018, em que dá a seguinte resposta, ao ser perguntado “Como tem sido a questão da xenofobia em Boa Vista”:

Nós detectamos que com a chegada dos venezuelanos em dezembro de 2016 havia certa compaixão e colaboração. Na medida em que foi chegando mais e mais venezuelanos, detectamos que cresceu a xenofobia. E em certa parte por conta de uma ação planejada da prefeitura, que no início do ano divulgou um programa que se chamava “Aluguel Solidário” voltado para o povo venezuelano. Numa roda de imprensa, a prefeita anunciou que daria um aluguel solidário e um mercado solidário para os venezuelanos em situação de refúgio. Essa notícia foi dada numa segunda-feira e na terça-feira havia um protesto. As pessoas foram protestar pois não compreendiam porque a prefeitura estava dando benefícios aos venezuelanos sendo que os brasileiros também estão em falta. Nessa mesma semana disparou-se a xenofobia contra o povo venezuelano. Três dias depois de ter anunciado o programa numa coletiva de imprensa, a prefeitura se retratou e disse que foram mal interpretadas suas palavras e que não pretendia dar mais importância aos venezuelanos do que aos brasileiros. A partir daí se dispararam os níveis de xenofobia contra o povo venezuelano. Os venezuelanos começaram a ser desprezados e humilhados nas ruas e nos mercados. (Moran, 2017²²)

O aumento na xenofobia narrado pelo diplomata venezuelano era visto inclusive em grandes manifestações públicas, onde parte da população sobretudo de Boa Vista e Pacaraima hostilizava pessoas oriundas da Venezuela, tomava seus pertences, ou mesmo os expulsava para a fronteira. Essas manifestações persistem até hoje²³, e, de modo geral, a xenofobia se tornou um evento cotidiano, com acusações e embates frequentes, seja em relação a culpabilização dos migrantes pelo aumento da criminalidade, ou, mesmo, quanto à disseminação de doenças como o

²² Disponível em <https://www.brasildefato.com.br/2017/11/29/migracao-e-produto-da-crise-induzida-pela-qual-passa-a-venezuela-afirma-diplomata>. 2017. Acesso em 23 de outubro de 2023.

²³ Como anedota, presenciei, em outubro de 2022, um grupo de algumas pessoas brancas, com camisas da seleção de futebol brasileira, pedalando na chuva em bicicletas verde e amarelo com banners em que se lia “FORA COMUNISTAS”, “VOLTEM PARA A VENEZUELA” e dizeres similares.

Covid-19, com um conseqüente aumento no número de agressões e assassinatos a venezuelanos em Roraima²⁴.



Imagem 5 - Fluxo de pessoas entre Venezuela e Brasil após a reabertura das fronteiras, fechadas anteriormente por conta da pandemia de Covid-19, em 2021 (Fonte: O Popular, 2021²⁵)

Esse sentimento de xenofobia chegou a ser exposto mesmo em diversos discursos políticos em momentos de campanha eleitoral. Por exemplo, nas eleições municipais de 2020, a Defensoria Pública da União (DPU), denunciou dois candidatos à prefeitura de Pacaraima, de partidos de direita (Progressistas e Partido Social Liberal - PSL) com conteúdo flagrantemente discriminatório contra venezuelanos. Antônio Denarium, ruralista eleito Governador de Roraima pelo PSL em 2018, propôs a instalação de barreiras na fronteira, além de entrar com ação no Supremo Tribunal Federal para impedir a entrada de migrantes. Se depreende que a xenofobia também passa a ter aspectos institucionais e econômicos, a exemplo do aumento do número de casos de tráfico de pessoas e de venezuelanos encontrados em trabalho análogo ao de escravo ou em condições degradantes.

²⁴ Virou rotina agredir e assassinar venezuelanos em Roraima. Intercept Brasil, 2023, Disponível em: <https://www.intercept.com.br/2019/11/28/violencia-xenofobia-venezuelanos-roraima/>. Acesso em 23 de outubro de 2023.

²⁵ Disponível em: <https://opopular.com.br/mundo/numero-de-refugiados-venezuelanos-desabrigados-explode-na-fronteira-brasileira-1.2318710>. 2021. Acesso em 23 de outubro de 2023.

Como resposta à disseminação do ódio anti-migrante frente aos venezuelanos, diversas instituições e os próprios venezuelanos tentaram reagir e “comprovar” que a presença de migrantes não era danosa, especialmente instituições de acolhimento e proteção. Passou-se a ter iniciativas de demonstrar o impacto “positivo” dos venezuelanos para o estado, fator inclusive aparente nas próprias falas das pessoas estigmatizadas que vieram da Venezuela.

Esse tema da xenofobia contra migrantes venezuelanos poderia ser tratado longamente, o que não é o objetivo direto deste trabalho, mas é relevante que se considere alguns de seus inúmeros desdobramentos, tais como os diversos pontos de contato com a política e a gestão dos migrantes, e, também, os contornos ideológicos que esse sentimento toma, especialmente tendo-se em mente a propaganda anticomunista associada à crise Venezuelana e a instrumentalização da crise de refugiados e das iniciativas de acolhida pelo Governo Federal de Jair Bolsonaro e os diversos ataques do presidente e de seus ministros à Venezuela, bem como menções à precária situação econômica venezuelana. Veja-se o comentário de Moreira, Palomino, e Teófilo da Silva (2019):

“O reconhecimento da situação de fronteira como um cenário de encontros interculturais permanentes de grupos étnicos diversos tem suscitado noções de fluidez, hibridismo, mobilidade, circulação, trânsito, pluralismo etc., que acabam por promover a ideia de que as relações interétnicas nestes cenários são em sua maioria relações de trocas, complementariedade, tolerância e abertura à diversidade étnica e cultural. Esta perspectiva é manifestada recorrentemente em pronunciamentos oficiais ou julgamentos internacionais, sobretudo para promover uma imagem positiva do país junto a outros governos e observadores internacionais. Entretanto, o cotidiano das relações entre povos indígenas, agências e agentes estatais e os habitantes das fronteiras tem sido marcado por conflitos, desconfiança e repúdio à circulação e mesmo presença de indígenas pertencentes a povos que vivem em dois ou mais estados nacionais” (p.2).

Portanto, ao tratarmos de políticas para a população migrante e refugiada, é importante considerar também a influência e persistência de uma disputa política que a extrema direita brasileira faz dos sentidos da migração e de respostas possíveis. Esses e outros conflitos emergem em condições de fronteira, “*quando indivíduos e suas famílias vivem compulsoriamente o contato com o Outro, aquele que está 'do outro lado', submetido a outras leis, ditadas por outro Estado nacional, a outros costumes, em suma a outros padrões culturais*” (Cardoso de Oliveira, 2005, p. 106), reveladores de processos e transformações sociais nesse espaço do Brasil que abriga milhares de pessoas da Venezuela, ocorridos num estado que se diz pluriétnico e

multicultural, mas que muitas vezes é atravessado pelas contradições homogeneizantes de uma ex-colônia europeia transformada em estado nacional.

De certa forma, a vinda do povo Warao e outros povos indígenas da Venezuela para o Brasil representa também o seu reencontro com o estado colonial, em outras modalidades e facetas.

Ademais, por óbvio, não se quer implicar que a totalidade da população de Roraima responde negativamente a presença de migrantes e refugiados Venezuelanos no estado. Abundam iniciativas de solidariedade e cooperação com os recém-chegados, que, em muitos casos, já circulavam nas cidades de fronteira entre Venezuela e País. O boom migratório vivenciado a partir de meados da década de 2010 também acarretou muitas iniciativas políticas, institucionais, de entidades da sociedade civil, defesa dos direitos de refugiados e migrantes, dentre outras, que colaboram na recepção, acolhimento, alimentação, saúde e afins, algumas das quais mencionadas na presente dissertação, responsáveis por um acolhimento humano e fraterno, e, também, reconhecedoras da importância e da profundidade da experiência da migração forçada e do refúgio. Apesar dos episódios mencionados neste tópico, a título de contextualização, trata-se de campos em disputa, em que há complexidades, atravessamentos e contradições e que nos falam sobre a complexidade de tratar de educação escolar indígena e outras políticas em um plano de fundo em que poderes locais estão cooptados por iniciativas anti-indígenas e anti-migrante.

Este último ponto ficará mais evidente nas discussões trazidas no capítulo dois. Por hora, tratarei da diferenciação entre refugiado e migrante, alguns de seus desdobramentos no relacionamento das pessoas venezuelanas com distintas entidades de acolhimento e proteção.

1.3 Indígenas refugiados? Indígenas migrantes?

Conforme mencionado no tópico anterior, houve, no ano de 2018, mas sobretudo no ano de 2019, uma intensificação do fluxo de pessoas entre Brasil e Venezuela. No caso dos indígenas, essas mudanças eram coordenadas em redes de parentesco e com pessoas com laços de proximidades, comumente por aplicativos de mensagens, e representava, por exemplo, a busca de parentes, o envio de bens e coisas à Venezuela, bem como outras motivações já vistas, como a busca por tratamento de saúde ou de melhores condições de renda e emprego.

A isso, se seguiu a adoção de uma série de medidas jurídicas, por parte do governo brasileiro e dos governos estaduais regulamentando a entrada de pessoas oriundas da Venezuela no país na condição de refugiados ou migrantes temporários bem como foram aprofundadas as bases institucionais da recepção e gestão de migrantes, sobretudo da Venezuela.

No congresso nacional houve a aprovação do Projeto de Lei 2.516/15, que visava substituir o Estatuto do Estrangeiro, em vigor desde 1980, por uma nova lei de migrações. Esse projeto se tornou a Lei nº 13.445/2017, cujo intuito seria priorizar a defesa dos direitos humanos das pessoas migrantes, regulamentar a estada e permanência de estrangeiros no país, e trazer novas diretrizes para as políticas públicas para o migrante, facilitando a obtenção de documentos e o acesso a serviços públicos, mas, também, criando o crime de facilitação a entrada de pessoas de modo irregular no Brasil e modificando as sanções administrativas daqueles migrantes que ingressem no país de maneira irregular.

Essa nova lei de migrações, quando de sua tramitação, recebeu uma série de vetos pelo então presidente Michel Temer. Vários trechos foram retirados do texto da lei pelo veto presidencial, e posteriormente confirmado pelo Congresso Nacional, dentre estes, cabe especialmente mencionar o veto aos artigos de tratavam de anistia a migrantes que tivessem ingressado no país até junho de 2016, possibilitando a regularização administrativa de sua presença no Brasil, e o veto à livre circulação de indígenas e populações tradicionais entre fronteiras em terras tradicionalmente ocupadas. Este último foi justificado, pela então presidência da república, pois estaria em conflito com a Constituição Federal, sobretudo *“a defesa do território nacional como elemento de soberania, pela via da atuação das instituições brasileiras nos pontos de fronteira, no controle da entrada e saída de índios e não índios e a competência da União de demarcar as terras tradicionalmente ocupadas, proteger e fazer respeitar os bens dos índios brasileiros.”* (Agência Senado, 2017, s/p).

Além disso, no contexto da migração venezuelana, são especialmente importantes a Portaria Interministerial nº 9 de 14/03/2018, que possibilitou a *“regularização migratória por residência temporária para venezuelanos”*, e a Portaria Interministerial nº 15 de 28/08/2018, que dispensou *“documento em que conste filiação, bastando uma autodeclaração do imigrante para solicitação de residência no País”*, dentre outras resoluções, que, na prática, facilitaram a regularização de migrantes e refugiados uma vez que a falta de posse da documentação civil das

peças se apresenta como um problema clássico em casos de migração temporária e refúgio. O Conselho Nacional de Refugiados (CONARE, órgão ligado ao Ministério da Justiça), também, reconheceu “grave e generalizada violação de direitos na Venezuela, em junho de 2019, o que facilitaria a concessão da condição de refugiado a pessoas oriundas da Venezuela.

Em relação ao povo Warao, há que se considerar que a expedição de documentação civil para populações indígenas na Venezuela que reconheça sua condição enquanto indígena é relativamente recente, conforme me contou a professora Warao *Maribel**, então, em alguns casos, não há familiaridade das pessoas com o emprego e a posse de documentos, o que servia de óbice para a regularização dos membros de famílias Warao no Brasil e, também, pretexto para deportações e outros atos prejudiciais. Com o tempo, famílias e grupos Warao passaram a ter que desenvolver outra relação com a posse de documentos, cuja ausência representa obstáculos no acesso a diversos serviços, no Brasil.

A descrição dessas dificuldades, e, à frente, de outras, no tocante ao acesso ao direito a educação, nos leva a ver que mesmo diante dos referidos instrumentos jurídicos e mesmo fazendo jus a proteções especiais na condição de migrantes ou refugiados, e, mesmo após o Comitê Nacional para os Refugiados ter decretado, em dezembro de 2019, procedimento facilitado para reconhecimento de refugiados venezuelanos por meio do reconhecimento de grave e generalizada violação de direitos humanos na Venezuela (Brasil, 2019), os venezuelanos recém chegados ainda têm uma série de óbices no sentido de fazer valer seus direitos.

Tratarei de maneira passageira se os indígenas venezuelanos no Brasil se enquadrariam, a rigor, como migrantes ou refugiados. Mencionei que no posto de fronteira é facultada a opção por uma ou outra modalidade de ingresso – refúgio ou migração temporária, conforme as portarias supracitadas. Essa questão é relevante por conta dos diferentes direitos e deveres inerentes a cada situação e que suscita a atuação de grupos diferentes de atores.

De maneira rápida, o que constitui uma pessoa enquanto migrante ou refugiados? Juridicamente, no debate inerente ao campo da migração e refúgio, não haveria uma definição universal para “migrante”, nem mesmo da Organização Internacional das Migrações, que afirma ser sua definição apenas “operacional”²⁶.

²⁶Ver “Definição da OIM de ‘Migrante’” em “sobre a migração”, disponível em: <https://www.iom.int/about-migration>. 2023. Acesso em 23 de outubro de 2023.

Assim, há grande número de categorias criadas e utilizadas por diferentes países ou grupos de países. No caso dos Warao, caberia mencionar que se enquadrariam em *migração forçada, migrantes de retorno, em situação, migração em massa...* dentre outros tipos. Em termos práticos, na fronteira, o ingresso regular no Brasil se dá por meio do preenchimento de formulário de *migrante temporário*, o que requer a posse de alguns documentos, como passaporte, e tem validade de dois anos, ao fim dos quais é possível pedir mais tempo de residência desde que o solicitante não tenha antecedentes criminais e que comprove meios de subsistência. Essa última exigência é desafiadora para muitas famílias, dado o caráter de vulnerabilidade econômica em que se encontram.

Já quanto a definição de refugiado, segundo o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados seriam “*peçoas que foram forçadas a fugir de seus lares e atravessarem fronteiras internacionais em busca de segurança em outro país*” (ACNUR, 2023)²⁷, definição que se baseia na convenção relativa ao estatuto dos refugiados de 1951 (ibid.). No Brasil, o art. 1º estatuto do refugiado define que “*O refúgio é concedido ao imigrante por fundado temor de perseguição por motivos de raça, religião, nacionalidade [...] ou tenha fugido de quadro grave e generalizada violação de direitos humanos*” (Brasil, 1951). O pedido é feito à Polícia Federal, e a avaliação desse pedido de Refúgio é de prerrogativa do Ministério da Justiça e Segurança Pública, por meio de análise pelo CONARE, e será concedida quando “*devido a grave e generalizada violação de direitos humanos, [o refugiado] é obrigado a deixar seu país de nacionalidade para buscar refúgio em outro país*” (ibid.). Ao contrário da “*migração temporária*” mencionada, o refúgio não tem prazo de validade.

García-Castro, antropólogo venezuelano com vários anos de atuação junto ao povo Warao, defende no texto “*Los Warao en Brasil son refugiados, no inmigrantes. Cuestiones etnológicas y etnohistóricas*” (2019), que dada a precariedade da situação que os Warao se encontram no Brasil e dada a já conhecida migração forçada para as cidades, é importante que este povo seja reconhecido como refugiado para que tenham maior assistência. Sobre este tópico, Rosa (2021) assinala que:

Com base na reflexão de Betts (2010), a migração venezuelana também pode ser entendida como uma migração por sobrevivência, em sua maioria composta por não refugiados, porém, ainda assim, a solicitação de refúgio se tornou o procedimento comumente utilizado para a regularização documental, isso porque, como destaca Jubilit e Madureira (2014), é única

²⁷ Ver “*What is a refugee?*” no site do ACNUR: <https://www.unhcr.org/what-refugee>. 2023. Acesso em 23 de outubro de 2023

forma obrigatória de proteção em casos de migração forçada. Além disso, não oferece custos e garante a permanência legal desde o momento de sua realização. Com o protocolo de solicitação de refúgio é assegurado ao estrangeiro os direitos previstos na Constituição Federal (p. 40).

No entanto, conforme Moutinho *apud* Rosa (ibid.), o *status* de refugiado “*apresenta algumas incompatibilidades no contexto da dinâmica de mobilidade Warao, uma vez que pressupõe a permanência no país de destino, impossibilitando o deslocamento constante entre países*” (p.43), isto é, o deslocamento de pessoas Warao para o Delta do Orinoco, quaisquer que sejam suas razões.

Na triagem na fronteira, na prática, as respostas aos diferentes formulários de regularização migratória e refúgio são similares. A discussão acadêmica e institucional sobre essas classificações segue, mas é importante notar que essa indefinição pode fazer com que várias organizações – aquelas atuantes com refúgio e aquelas atuantes com migrantes em geral – tenham espaço para atuar e fortalecer o acolhimento. É comum que instituições atuem, mesmo, com indígenas migrantes ou refugiados que em tese ficariam de fora das competências de suas instituições, pela similaridade da situação em que se encontram.

A abstração da clivagem institucional quanto à categoria legal ocupada pelos Warao parece, nos casos vistos, não criar situações em que se atenda uma família, mas se negue atendimento a uma outra família próxima com base nesses status jurídicos, ao menos nos casos que observei. Nas discussões sobre educação presenciadas, por exemplo, ambas ACNUR e OIM participavam na medida em que poderiam.

Antes de encerrar, um tópico não menos importante: o que mobiliza a possibilidade de discussão dessas categorias e acolhimento no Brasil é, antes de tudo, a motivação para a saída da Venezuela e a vinda para o Brasil, temática que confunde tantos órgãos e institucionais, pergunta que é repetida em cada nova cidade que os Warao chegam. A questão da vivência na Venezuela é específica para cada povo.

Com isso em mente, trago aqui dados referentes à pesquisa mencionada pesquisa “Matriz de Deslocamento e Monitoramento” (DTM) feita pela OIM e diversos órgãos de governo com diversas famílias de indígenas venezuelanos no Brasil. Atente-se que não se trata de dados somente referentes ao povo Warao. Muito embora ciente das limitações de questionários fechados aplicados de maneira rápida,

ainda assim acredito que o diálogo empregado e a aplicação de pesquisa podem fornecer certa amostra para pensarmos junto aos indígenas entrevistados:

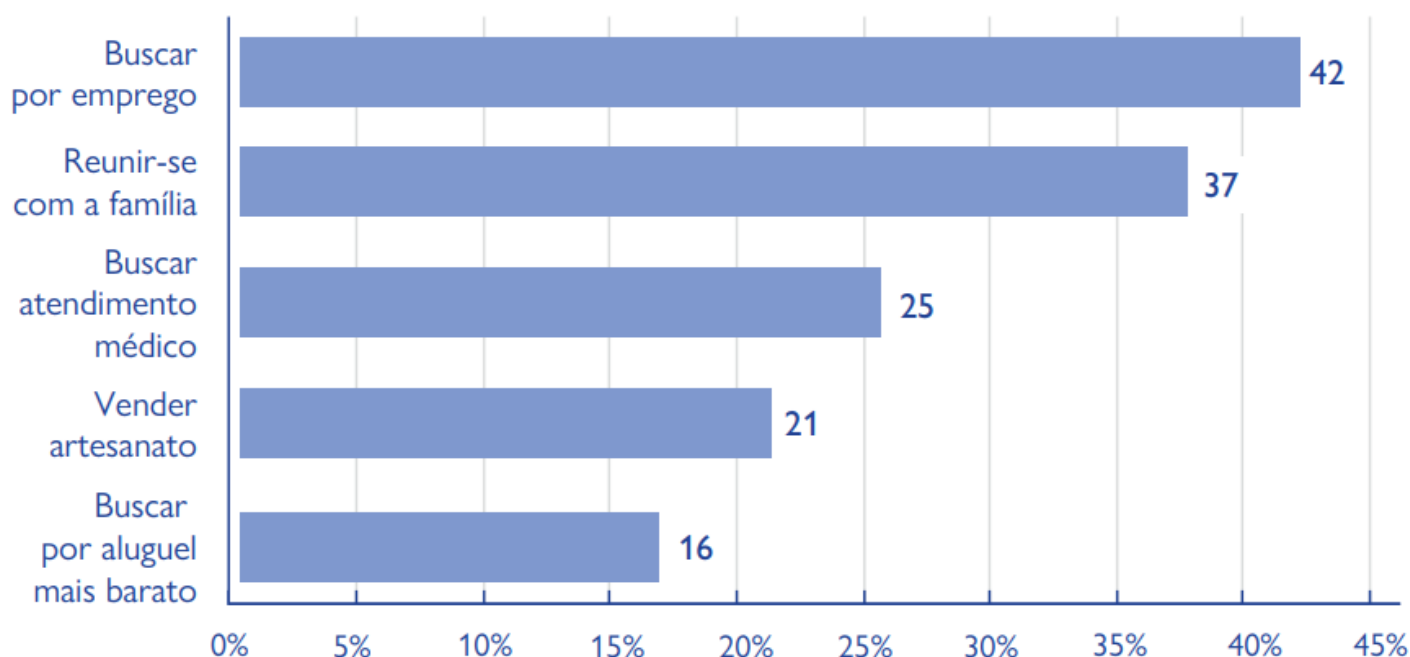


Imagem 6 - Motivos para a vinda ao Brasil. Era possível mais de uma resposta por pessoa. Fonte: DTM (2021)

Dentre as principais respostas computadas, vemos que as motivações alegadas são principalmente econômicas ou relacionadas ao atendimento do estado, especialmente saúde, o que corrobora o descrito em relatos e em bibliografia em relação a difícil situação geral do povo Warao e de outros povos na Venezuela. Por exemplo, nos conta Cardona que:

Já entre os anos de 2014 e 2016, especialmente, os/as Warao passaram a se deslocar para outros países, como o Brasil, porque a Venezuela vive uma crise econômica profunda, com escassez de alimentos, remédios, peças para a reposição de motores de popa e gasolina. [...] Saímos em busca de um contexto melhor - uma vida digna. (2020, p.7)

E na busca por essa vida digna, permanecem em luta por diversos de seus direitos. Dialogando com o estado e suas instituições, que tentam gerenciar e tutelar a presença desses povos de uma outra forma, foi se conformando, na interação de diversos atores e instituições ao longo do tempo e em diversos lugares, alguns modos de agir e gerir os grupos de indígenas Venezuelanos presentes no Brasil. Note-se, por fim, que as motivações específicas de saída da Venezuela podem ser distintas e mesmo contrastantes, há dissenso entre pessoas e grupos, que se posicionam de maneiras distintas e mesmo opostas com relação a situação política Venezuela. Notei,

em alguns momentos de discussão, que o papel político de cada pessoa em sua comunidade originária, por exemplo, algum laço com o governo, pode constituir um marcador de diferença em relação aos demais. Os embates por conta de política podem mesmo ser frequentes, e pode conformar agrupamentos e alianças, ao que se estabelece algumas regras de convivências, por exemplo, no capítulo dois, menciono uma oficina onde lideranças e professores Venezuelanas expressaram seu desejo de que a situação política da Venezuela não fosse um tema abordado em sala de aula (Imagem 20).

Também por conta disto, não adentrei ou expus nesta dissertação noções e visões específicas acerca da política e econômica Venezuela, apenas registro o que surge nas discussões.

Vejam, no tópico a seguir, uma introdução sobre os esforços para a “acolhida” desses povos.

1.4 A busca por acolhida e abrigo

Nesse contexto de maior intervenção do Governo Federal na situação da migração venezuelana, houve a instalação de uma força-tarefa “logístico-humanitária” chamada de “Operação Acolhida”, encabeçada pelo exército brasileiro – especialmente por setores ligados à ocupação brasileira do Haiti durante o segundo governo Lula²⁸ –, em torno da qual formou-se uma rede de organizações da sociedade civil e outros atores nacionais e internacionais para atuar no contexto desse fluxo de pessoas, a exemplo do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados da ONU e a Organização Internacional de Migrações da ONU. Segundo o site da Operação, ela assim se define:

A Operação Acolhida, criada em março de 2018, é a resposta do governo brasileiro ao grande fluxo migratório proveniente da República Bolivariana da Venezuela, devido à crise política, econômica e social. É baseada em três pilares: Ordenamento da Fronteira, Abrigamentos e Interiorização.

De acordo com agências da ONU, o número de venezuelanos que deixou o país ultrapassa 5 milhões de pessoas e o Brasil seria o quinto destino procurado por eles. Para garantir o atendimento humanitário aos refugiados e migrantes venezuelanos em Roraima, principal porta de entrada da Venezuela no Brasil, o governo federal criou, em 2018, a Operação Acolhida.

²⁸ O primeiro comandante dessa força-tarefa foi o general do exército Eduardo Pazuello, posteriormente nomeado ministro pelo governo de Jair Bolsonaro. Para mais detalhes sobre a gestão militar da fronteira, ver o trabalho de Capdeville (2021).

Uma grande força-tarefa humanitária executada e coordenada pelo Governo Federal com o apoio de entes federativos, agências da ONU, organismos internacionais, organizações da sociedade civil e entidades privadas, totalizando mais de 100 parceiros, a Operação oferece assistência emergencial aos refugiados e migrantes venezuelanos que entram no Brasil pela fronteira com Roraima.²⁹

A partir da instalação da Operação Acolhida, foi criado um grande aparato de fronteira com alojamentos provisórios e um posto de triagem para atendimento com respostas básicas a saúde, documentação e acolhimento, bem como o deslocamento rotativo de diversos contingentes do exército brasileiro, e a manutenção de aparato logístico com carros, caminhões, tendas, e recursos humanos.

A nível político, a Operação Acolhida é responsável pela execução de uma série de políticas de ordenamento fronteira e acolhimento de migrantes e refugiados³⁰. Não tratarei de pormenores do funcionamento dessa Operação, apesar de sua relevância para o ordenamento da fronteira, sua securitização, além do trabalho e coordenação de diversas instituições envolvidas com o fluxo de pessoas Venezuelanos, em uma espécie de “sala de guerra” ou “sala de situação” em Boa Vista/RR. Indico, nesse sentido, o trabalho de Capdeville (2021), e outros textos amplamente disponíveis sobre a temática.

Menciono que a Operação Acolhida era também responsável por questões operacionais como gestão de alguns abrigos de migrantes (até a intensificação de críticas e denúncias de violações de direitos), disponibilização de transporte e comida para que lideranças e professores pudessem participar em ações relacionadas a educação escolar descritas mais à frente, dentre outras questões e níveis de controle que colocam os indígenas venezuelanos muitas vezes colocados à mercê da Operação. Essas ações, por vezes, adotavam contornos paternalistas ou tutelares e havia uma série de tensionamentos e conflitos acerca do controle exercido com os povos indígenas.

²⁹ Esta era a descrição extraída do site da Casa Civil, em página de autoria do exército brasileiro, no site: <https://www.gov.br/casacivil/pt-br/acolhida/sobre-a-operacao-acolhida-2>. Muito embora seus fragmentos estejam presentes em notícias e informes do exército, no entanto, o site em si não está mais disponível após a troca de gestão para o Governo Lula, em 2023, quando a descrição oficial da Operação Acolhida foi realocada para o site do Ministério do Desenvolvimento social, com um enfoque diferenciado e menos ênfase na ação do exército: Disponível em <https://www.gov.br/mds/pt-br/acoes-e-programas/operacao-acolhida>. 2023. Acesso em 25 de outubro de 2023. Mantenho a referência ao conceito original, uma vez que foi o vigente durante a pesquisa.

³⁰ Como anedota, ações realizadas pela Funai com populações indígenas na fronteira precisam ser aprovadas pelo exército brasileiro, por exemplo, com controle e restrição de acesso a aldeias e comunidades indígenas que faziam fronteira com a Venezuela.

No posto de fronteira instalado pela Operação Acolhida, havia a triagem e regularização de migrantes, onde os recém-chegados da Venezuela passavam a dar entrada nos pedidos de refúgio ou de migração temporária, com auxílio da ACNUR e da OIM, respectivamente, e, também da Polícia Federal, responsável por emitir passaportes e regularizar a situação dos estrangeiros no Brasil. Visitei por algumas vezes esse posto de triagem, chamado informalmente de “PTRIG” (Posto de Triagem da Operação Acolhida), em outubro de 2019.

Essa divisão entre quem faz jus a condição de migrante temporário e quem faz jus a condição de refugiado não é imediatamente clara, como visto e, de modo geral, constatei os Warao que optaram por uma ou por outra escolha, no preenchimento de formulários junto ao ACNUR ou à OIM, não tinham de modo muito evidente as consequências de cada procedimento.

Sem entrar em muitos detalhes, me parece que o fato que famílias e grupos Warao espalhados pelo país são compostos por um misto de pessoas que se declararam refugiadas, e outras que se declararam migrantes é, também, resultado dessa indefinição. Tratarei um pouco dessa diferenciação em tópico adiante.

É digno de nota que em certas épocas o fluxo de pessoas parecia ser demasiado grande para as dependências do PTRIG, que permanecia lotado de pessoas em condições pouco salubres, enquanto um grande contingente de pessoas que não eram passíveis de serem acolhidas no PTRIG ou que já tinham realizado seu atendimento dormiam na rodovia e se ajustavam na cidade de Pacaraima/RR, conforme suas possibilidades.

Dessa forma, havia uma espécie de acolhimento e regulamentação documental “expressa”. Quando da visita que realizei, constatei que os formulários de ingresso no país como migrante da OIM sequer constavam um campo para que a pessoa se identificasse como indígena e/ou identificasse seu povo, o que poderia contribuir, a meu ver, para uma dificuldade de ter uma noção numérica e um acompanhamento adequado dos indígenas venezuelanos que entravam no país. De modo geral, o posto não parecia ter condições adequadas de acolhimento de indígenas (ou de qualquer outra pessoa, diga-se).



Imagem 7 - Fila para vacinação no PTRIG, parte das exigências para regularização migratória (Fonte: Roraima em Tempo, 2021)³¹

Segundo o modelo de assistência social adotado pelo estado brasileiro em municípios onde há expressiva presença de migrantes oriundos da Venezuela, a maioria dos indígenas Warao nos estados de Roraima encontram-se atualmente instalados em “abrigos” para refugiados. Aos indígenas migrantes, passou-se a alojar em abrigos, a partir do ano de 2017.

Visitei, em 2019, o abrigo Pintelândia e o abrigo *Janokoida*, em Boa Vista, e Pacaraima/RR, respectivamente. Voltei a visitar alguns dos também em 2019, e uma outras vezes em 2022, quando passou a existir o abrigo “*Waraotuma a Tuaranoko*”. Ademais, existia ocupação urbana mista nas dependências de uma prédios da prefeitura antes abandonados, dividida entre indígenas e não-indígenas e hoje chamada de Ocupação Ka’ubanoko³², que tive a oportunidade de conhecer em 2019, antes do processo de desocupação para realocação dos indígenas no abrigo Tuaranoko.

A tabela a seguir mostra os números de indígenas atualmente concentrados em cada abrigo estão dispostos no Anexo C, sendo um total de cerca de 2.000 indígenas em abrigos no estado de Roraima.

³¹ Disponível em: <https://roraimaemtempo.com.br/cidades/migracao-intensifica-em-pacaraima-e-faz-acolhida-construir-nova-estrutura-para-venezuelanos/>. 2021. Acesso em 23 de outubro de 2023.

³² Janokoida quer dizer “lugar de passagem”, na língua Warao. Waraotuma a Tuaranoko quer dizer “casa de descanso dos Warao”. Já Ka’ubanoko quer dizer “nosso dormitório”.

Sobre tais abrigos, a responsabilidade por gestão passou por diversos entes, com participação do Exército Brasileiro, como um convênio entre o ACNUR e Organizações Não Governamentais (ONGs) com a “Fraternidade Humanitária”, foram recorrentes denúncias sobre sua inadequação para os indígenas, superlotação, alimentação deficiente, questões de saúde, e mesmo torturas e maus-tratos, vide, ainda, Lazzeri (2021).

Essas denúncias motivaram ao Ministério Público Federal em Roraima solicitar a realocação dos migrantes indígenas para um novo abrigo, chamado de “*Waraotuma a Tuaranoko*” (“local de descanso para indígenas Warao”), também chamado de abrigo Tuaranoko. Ressalto que a questão envolve uma série de violações de direitos do povo Warao e de outros povos indígenas. Tal situação era denunciada, inclusive, por lideranças Warao, e por diversos órgãos de proteção dos direitos dos migrantes. Ouvi relatos, inclusive de pessoas ligadas ao MPF/RR, de ameaças a indígenas com armas letais, uso de granadas de efeito moral, mesmo de um assassinato de liderança indígena por parte do exército brasileiro, quando da desocupação do abrigo Pintolândia para o Abrigo *Tuaranoko*. Ficou notória a existência de um “cantinho da tortura” (Lazzeri, *idem*) no antigo abrigo Pintolândia.

Questão como essas descritas provocaram a mudanças de abrigos e levantam a questão do controle exercido por entidades ligadas ao estado brasileiro contra os povos indígenas da Venezuela, uma vez que a Operação Acolhida, é, em tese, a figura competente para o cumprimento da legislação humanitária aos refugiados e migrantes.

Dáí, também a existência e resistência de iniciativas como a mencionada ocupação Ka’ubanoko, formada por diversas pessoas que não queriam ou podiam viver nos abrigos para migrantes, e que tinham relativa liberdade de exercer seus modos viver e se organizar, em contraposição aos abrigos, apesar da enormes dificuldades e desamparo que me foram relatados por então moradores da ocupação.

Cabe mencionar que, hoje, com a extinção do abrigo Pintolândia (Boa Vista/RR), existem três abrigos exclusivamente para indígenas no estado de Roraima, chamados de abrigo *Tuaranoko* e Jardim Floresta (em Boa Vista/RR) e abrigo *Janokoida* (em Pacaraima/RR). Ademais, há algumas famílias que permaneceram no prédio onde se situava o antigo abrigo Pintolândia, mesmo após intensas tentativas de desmobilização e desocupação por parte dos poderes públicos. Os remanescentes deram a sua morada o nome de *Yakera Ine*.

Apesar da presença de famílias Warao em dezenas de municípios pelo país Roraima é o único estado onde há abrigos cuja gestão é de responsabilidade do Governo Federal. Lembre-se que Roraima, enquanto estado fronteiro do Brasil com a Venezuela, congrega o maior número de indígenas originários da Venezuela. Por conta disso, há maior atenção do Governo Federal e de instituições diversas que lidam com o acolhimento daqueles que chegam como refugiados ou migrantes da Venezuela.

Em cidades como Belém ou Manaus, por exemplo, também já foram disponibilizados abrigos para os indígenas, geridos pelas prefeituras, (por exemplo, Rosa, 2021) e alguns indígenas também estão espalhados por essas cidades em apartamentos alugados, ocupações, e situações diversas, a maioria em condições precárias.

O abrigo, ainda, é considerada uma medida paliativa e transitória. Membros do Comando da Operação Acolhida, por exemplo, em reunião da qual participei no ano de 2019, manifestavam receio de que os indígenas e demais pessoas se “acostumassem” com o abrigo, e isso incentivasse sua permanência no estado brasileiro.

Neste trabalho, não tratarei de temáticas como as alternativas postas ao abrigo, como a política interiorização de migrantes³³, apesar de sua pertinência para o entendimento da migração Venezuela em geral. Retomarei brevemente alguns detalhes dos abrigos para indígenas em Roraima no capítulo dois, quando mencionarei a vivência da educação e cultura Warao nos mesmos.

1.5 Povos indígenas originários da Venezuela em deslocamento no Brasil

Como mencionado, dentre as etnias de indígenas oriundos da Venezuela que vieram para o Brasil, trataria mais especificamente do povo Warao. Isto se dá também porque as famílias desse povo compõem a expressiva maioria do contingente populacional indígena nos anos recentes, mas, também, correspondem à maioria das

³³ Trata-se de “estratégia de Interiorização para oportunizar às pessoas venezuelanas a realocação voluntária e gratuita a estados brasileiros com mais oportunidades de integração socioeconômica”. O tema é bastante complexo e tem desdobramentos significativos para o povo Warao e outros povos indígenas Venezuelanos, mas que não tratarei aqui. Ver, por exemplo, Capdeville (2021) e Rosa (2021). Definição extraída de: <https://www.acnur.org/portugues/construir-futuros-melhores/solucoes-duradouras/integracao-local/interiorizacao/>. 2023. Acesso em 23 de outubro de 2023.

pessoas com quem tive contato e tive a oportunidade de ouvir e aprender e que contribuíram para esta pesquisa, sem desmerecer a participação de lideranças de outros povos, em especial dos povos E'ñepa e Taurepang.³⁴

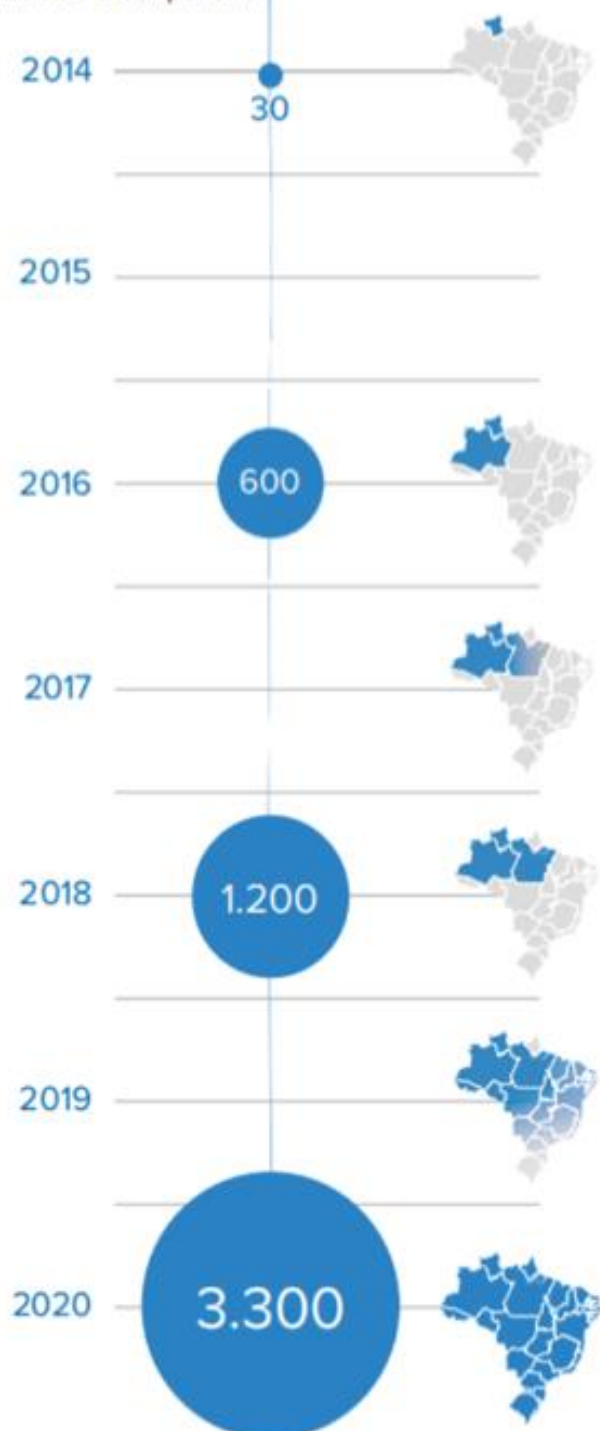
Nesse sentido, o ACNUR elaborou o seguinte infográfico da dispersão do povo Warao no Brasil ao longo do tempo, que replico aqui:

³⁴ Como dito, nesse campo, o termo “os Warao” servindo quase como um metonímico de “povos indígenas da Venezuela em situação de migração e refúgio no Brasil”.

PRESENÇA WARAO NO BRASIL

Fonte: ACNUR

Quantidade de indígenas Warao no Brasil por ano



RORAIMA

Em julho de 2014, ocorreu o primeiro registro da presença Warao no Brasil.

RORAIMA E AMAZONAS

O ano de 2016 marca a intensificação da chegada de venezuelanos no Brasil. No final de 2016, ocorreram os primeiros deslocamentos Warao de Roraima para o Amazonas.

PARÁ

A partir de setembro de 2017, estabeleceu-se o fluxo de deslocamento do Amazonas para o Pará.

PARÁ

Ao decorrer de 2018, os Warao passaram a se deslocar no interior do estado do Pará.

CENTRO-OESTE, SUDESTE, NORDESTE E SUL

Em 2019 ocorreu a chegada dos primeiros grupos Warao nas regiões Centro-Oeste, Sudeste, Nordeste e Sul do Brasil.

RONDÔNIA E ACRE

Na mesma época, houve deslocamentos do Amazonas para os estados de Rondônia e Acre, região Norte.

CINCO REGIÕES DO BRASIL

Em 2020 os deslocamentos Warao já abrangiam ao menos 75 cidades, das cinco regiões brasileiras.

Imagem 8 - Infográfico com a dispersão do povo Warao no Brasil de 2014 até 2020 (Fonte: ACNUR, 2022)

Foi em 2019 quando se deu a saída de alguns grupos Warao que anteriormente viviam e circulavam apenas na região norte e que passam a viver, também, em outras cidades do país. Grupos e famílias Warao já percorreram todos os estados do país – embora nem em todos existam comunidades consolidadas. Suas motivações para movimentações dentro do país não diferem muito daquelas que os trouxe ao Brasil: continuam em busca de uma vida mais digna e com melhores condições de subsistência. Nesse sentido, um gráfico exemplificativo construído a partir da pesquisa Matriz de Deslocamento de Monitoramento (MC, 2002):

Motivos para o grupo migrar para a cidade onde reside atualmente (%)

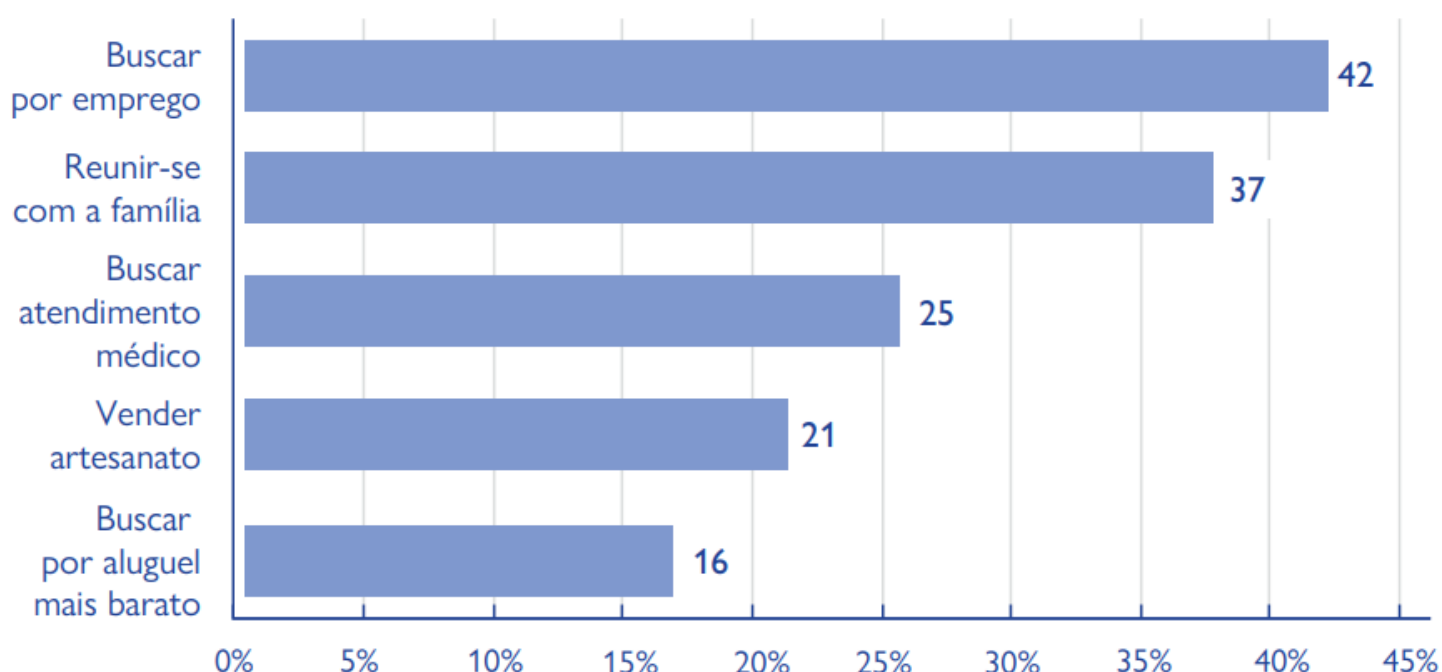


Imagem 9 – motivos para mudança de cidades no Brasil (Fonte: OIM, 2021).

É comum, ainda, que as famílias percorram diversas cidades em seus itinerários, sem um deslocamento “linear” ou com destino geográfico fixo. Por exemplo:

É interessante observar que os grupos que se encontravam no Norte no momento da pesquisa já tinham passado por São Luís (MA), São Paulo (SP) e Uberlândia (MG). No Centro Oeste, há grupos da etnia Warao que passaram pelas cidades de Pacaraima (RR), Boa Vista (RR), Manaus (AM) e Porto Velho (RO) antes de chegar à região e, no Nordeste, os grupos informaram já haver passado por cidades como Pacaraima (RR), Boa Vista (RR), Manaus (AM), Santarém (PA), Belém (PA) e Itaituba (PA). (OIM, 2021, p. 24)

Importante mencionar que apesar dessa mobilidade entre cidades, os Warao não são nômades. Este ponto deve ser especialmente enfatizado, uma vez que tal palavra é erroneamente usada, embora com bastante frequência, enquanto representação para povos indígenas em relações interétnicas (Ramos, 1998). Mesmo em seu território tradicional no Orinoco o povo Warao vive em aldeias e comunidades permanentes, para onde, no geral, ainda desejam voltar, impedidos por razões como a situação econômica e ambiental da região do Delta do Rio Orinoco, seu território ancestral na Venezuela.

O seu deslocamento para os centros urbanos da Venezuela se deu, como se verá, a partir do impacto de grandes projetos de agricultura e engenharia que progressivamente provocaram a busca por subsistência nas cidades, quase sempre com intenção de retorno para suas aldeias, e, posteriormente, a vinda para o Brasil, por motivações sobretudo econômicas e de busca de assistência. Essa mobilidade tampouco é um traço “cultural”, e, sim, mais uma prática empreendida para garantir sua sobrevivência. Como sugere Rosa (2021), usando-se de Massey, “*citar a existência de cultura migratória, contudo, não significa afirmar que migrar é algo constitutivo da cultura Warao*” (p.36).

Importante mencionar também o fato de que os diferentes grupos de indígenas originários da Venezuela que vieram para o Brasil não são homogêneos entre si, conforme, por exemplo, Moutinho (2017a) ou Gassón e Heinen (2012). Isto vale tanto para os indígenas de diferentes povos quanto para diferentes grupos que compõem um mesmo povo. No caso do povo Warao, por exemplo, existem diferenças significativas entre o modo de vida nas comunidades situadas em seu território tradicional no alto curso do Rio Orinoco, mais próximo às cidades e em geral com maior intercâmbio com grupos de outros povos e etnias, e aquelas localizadas no baixo Orinoco, mais próximas do litoral e que guardam consigo organização social e costumes com menos intercâmbios, como afirma, por exemplo, Wilbert e Ayala Lafée (2007), e García-Castro e Heinen (2000).

Evidente também que mesmo dentro de uma comunidade podem existir formas diversas de ser, estar, e se relacionar com o mundo, mas a questão é que diferentes grupos e famílias Warao, mesmo viajando juntas e/ou coabitando abrigos e casas de acolhimento podem ter relações bastante diversas entre si, com o domínio da língua Warao e da língua espanhola, escolarização, experiências com trabalho dentro do estado Venezuelano, conhecimentos acerca do artesanato, de cânticos, de danças,

dentre outras vivências. Inclusive, é importante pontuar que é bem possível que haja discordâncias ou inimizades dentro de um mesmo grupo – uma comunidade não é necessariamente um todo harmônico.

Talvez a afirmação acima pareça óbvia, porém, uma das questões encontradas na lida de diversos órgãos públicos e instituições que atendem essas populações é uma dificuldade do fazer de assimilar essa aparente obviedade, tratando diferentes grupos de indígenas de maneira homogênea, inclusive quanto ao domínio da língua Warao e língua espanhola, que detém variações regionais. Um preconceito bastante ligado ao racismo contra indígenas à brasileira, na imaginação de um indígena “genérico”, sem passado e história, ou, ainda, homogeneizados sob a identidade de migrantes “genéricos”, desconsiderando-se a diversidade cultural e as diferenças entre grupos. Alguns aspectos dessa homogeneização serão tratados a frente.

De acordo com relatos dos próprios indígenas e dos trabalhadores dos abrigos, além dos verificados na mencionada pesquisa DTM (OIM, 2022), indígenas das etnias E'ñepa, Cariña e Wayuu chegaram ao Brasil por razões similares, muitos compondo casamentos ou relações de parentesco com indígenas Warao. Essas três etnias estão presentes em números relativos muito menores que os Warao, o que se reflete na escassez de literatura e documentos técnicos disponíveis, bem como na oferta de políticas públicas específicas voltadas a eles, sendo costumeiramente agrupados junto aos Warao – que, vindos da Foz do Rio Orinoco, são habitantes de um bioma diverso dos demais.

Aliás, dentre os povos que migraram recentemente da Venezuela para o Brasil, volto a mencionar novamente o povo Taurepang. Muito embora este trabalho tenha um enfoque junto ao povo Warao, as conversas, ensinamentos e espaços compartilhados com pessoas do povo Taurepang foram levados em conta em alguns momentos, seja pelo grande número de interlocutores desses povos que tive, seja por constituírem um povo transfronteiriço com importante contingente populacional (quase três mil pessoas, segundo o Anexo B), não só no fluxo migratório recente da Venezuela para o Brasil, mas, também, no próprio Brasil. Tratarei de forma passageira de questões do povo Taurepang relacionadas a educação escolar no capítulo dois.

Os Taurepang habitam terras entre o Brasil, a Venezuela e a Guiana Inglesa, e, no Brasil, estão quase totalmente concentrados na Terra Indígena São Marcos, que faz fronteira com a Venezuela. Em fevereiro de 2019, um embate entre a Guarda Nacional Venezuelana e membros do povo Pemon-Taurepang culminou no

deslocamento forçado de mais de mil de pessoas para o lado brasileiro da fronteira, onde se abrigaram em comunidades Taurepang, por conta da proximidade ou por conta de laços de parentesco em comum com moradores da comunidade, como me contou Aldino, então tuxaua da comunidade *Tarau Paru*, em 2019.

Nesse contexto, algumas comunidades chegaram a multiplicar sua população em até quatro vezes, como na referida comunidade *Tarau Paru*, que chegou a receber quase oitocentas pessoas, em contraste com as duzentas pessoas que até então habitavam a comunidade³⁵. Muito embora algumas dessas pessoas já tenham retornado às suas comunidades de origem, centenas de pessoas do povo Taurepang escolheram permanecer nas comunidades de seus parentes em território brasileiro.

Faço essa breve caracterização do processo de mobilidade desse povo, pois, como mencionado, esses percursos e histórias serão relevantes ao se falar da relação desses povos com a escola e com políticas educacionais do estado brasileiro.

1.6 O povo das águas, povo da canoa

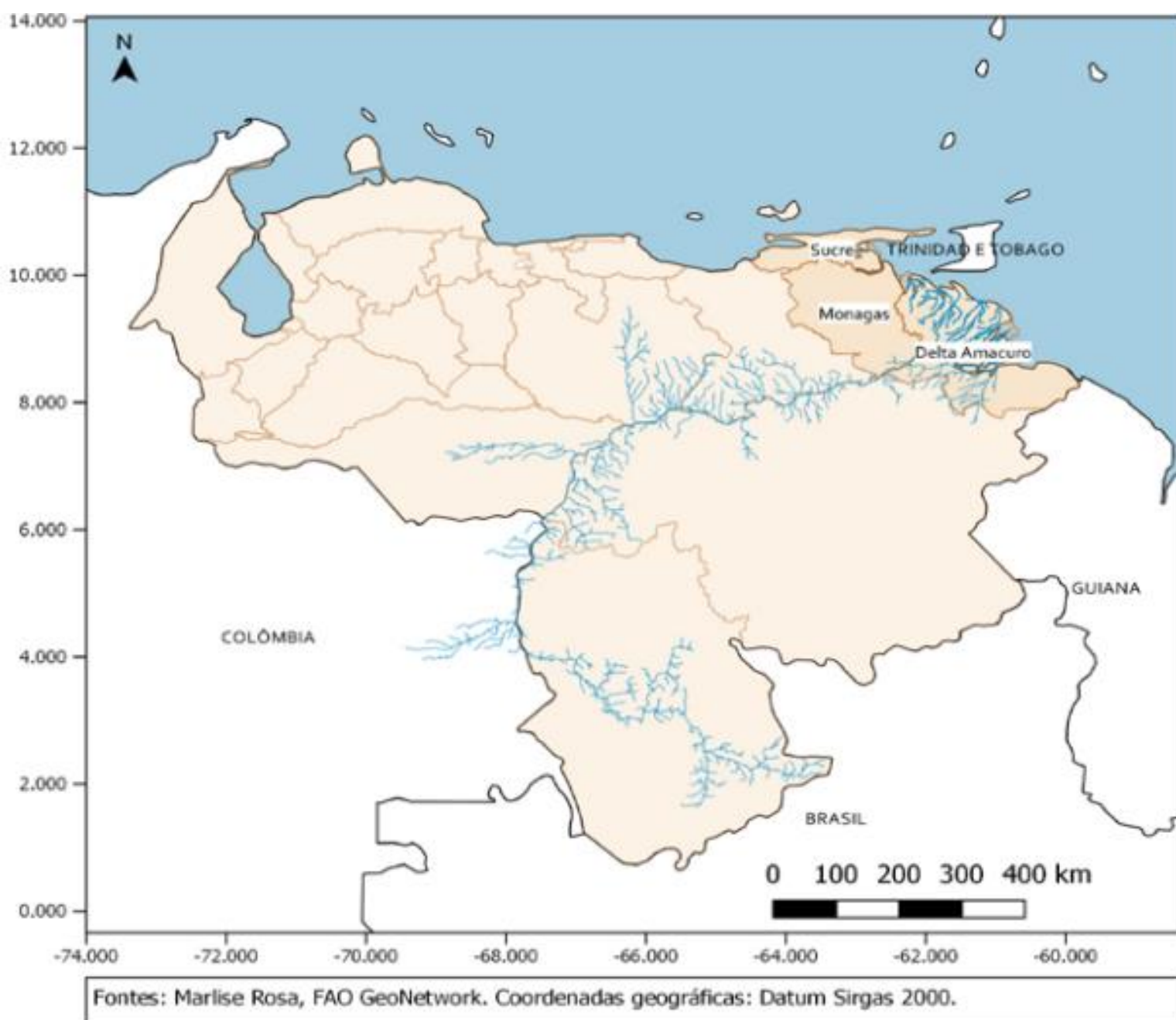
Nesta seção, tentarei esboçar uma breve caracterização do povo Warao, da motivação de sua partida para o Brasil, bem como de suas andanças pelo Brasil. Contarei essa história a partir de pesquisas recentes, publicações acadêmicas, e, também, pelo livreto “Warao, tecendo um diálogo intercultural”, de autoria de Cardona (2020).

O Delta do Orinoco está situado no estado de Delta Amacuro, a leste da Venezuela, na Amazônia venezuelana. Esse estado engloba a foz do rio Orinoco, sendo o mesmo considerado o quarto maior rio da América do Sul. Caracterizarei brevemente a região no transcorrer do desta seção e das seguintes. Sobre a localização geográfica do povo Warao, conforme García-Castro e Heinen, antropólogos que trabalham há longa data com esse povo:

Os Warao, habitantes milenares do delta do Orinoco, na Venezuela, ocupam uma extensa área que abarca não só o estuário deste rio, mas também se estende pela região nordeste do estado Monagas, ao sudeste de Sucre, nordeste de Bolívar e a região sudestina do estado Delta Amacuro, atravessando a sudeste a fronteira com a república da Guiana (1999, p.31, tradução livre)

³⁵Relatado pelo próprio Tuxaua da comunidade, em visita realizada a comunidade em outubro de 2019, mas repetido em pronunciamentos públicos feito por ele.

Além disso, como exímios navegantes, era comum que os Warao se deslocassem até ilhas caribenhas, ou Orinoco acima, chegando até áreas que hoje não correspondem ao seu território legalmente reconhecimento (Ayala Lafée, 2012). Vejamos o seguinte mapa, levando em conta as áreas administrativas da Venezuela e a localização do Brasil, uma das fronteiras mais próximas do Delta do rio Orinoco:



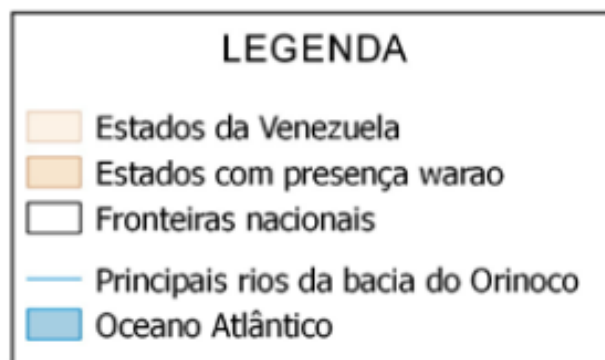


Imagem 10 – Localização do território tradicional Warao e do Rio Orinoco na Venezuela..
Geoprocessamento Daniela Alarcon. Fonte: ACNUR, 2021)

Os Warao estão espalhados em mais de 300 comunidades ao longo do Delta do Orinoco, sobretudo nos estados de Delta Amacuro, Monagas e Sucre (Ayala Lafée, 2012). Os Warao que chegaram até o Brasil são de diversas comunidades do Delta, por vezes divididas em alto, médio, e baixo delta.

É importante considerar que o povo Warao compõe a segunda etnia indígena mais populosa na Venezuela, com cerca de 49.000 indivíduos, segundo o último censo do Instituto Nacional de Estatística da Venezuela, em 2011 (INE, 2011³⁶), e, levando-se em conta que estima-se que existam pouco mais de 6000 indígenas Warao atualmente no Brasil (ACNUR, 2023; vide Anexo B), temos uma situação em que mais de 10% de toda a população Warao encontra-se no Brasil, um número bastante expressivo em termos de fluxo migratório de um povo, especialmente se se considerar que os Warao também se deslocaram para países como Colômbia, Equador, e outros, o que implica, mesmo, o esvaziamento de diversas comunidades no Delta.

A palavra “Warao” significaria, grosso modo, “pessoas da canoa”, ou “povo da canoa”, e a confecção da canoa é um momento de trabalho especial e bastante cuidadoso. Nas palavras de Cardona:

Ser Warao significa ser gente, pessoa, humano/a. Por utilizarmos muito a *wajibaka* (canoa) para o trabalho, também somos conhecidos/as como povo navegante, como gente de água e canoa. Ela se constitui como um meio de comunicação através do qual podemos viajar pelos rios e nos comunicarmos entre comunidades e famílias. (2020, p.3)

³⁶Disponível em: www.ine.gov.ve/documentos/Demografia/CensodePoblacionyVivienda/pdf/ResultadosBasicos.pdf. Acesso em 17 de maio de 2023.

Habitantes milenares do *caño* (rio) Manamo, há indícios de ocupação do Delta do Orinoco com estimativas traçadas para mais de 20.000 anos (Ayala Lafée, 2012; Nández, 2020; e Rodríguez, 2010), onde os Warao habitam sua complexa rede fluvial, rios e igarapés dentre grandes lagunas e poucas ilhas e margens com terreno firme. Em sua cosmologia, meios de vida, e canções, a água é sempre um elemento primordial.



Imagem 11 - Comunidade Warao no Delta do Orinoco (Fonte: IndigenaVoz³⁷, 2020)

Parte da literatura antropológica sobre esse povo (p. ex. García Castro; Nández, 2020) fala sobre a existência de relatos de missionários, viajantes, e outros, que contavam histórias dos povos dos *caños*. O povo Warao passou pela colonização de missionários capuchinhos, que os escravizavam para a realização de plantios e trabalhos diversos. Esses missionários foram também responsáveis pela implantação das primeiras escolas e igrejas, inclusive no séc. XX. Conviveram com guerras de defesa contra os ingleses e franceses na região, e lidam, até hoje, com uma verticalizada gestão e controle do estado Venezuelano.

A maioria dos Warao no Delta exercem a caça, pesca, e atividades de coleta, mas desenvolveram outras atividades extrativistas ao longo do séc. XX. Os trabalhos agrícolas foram introduzidos no seio das comunidades por influência missionária.

³⁷ Disponível em: <https://indigenavoz.blogspot.com/2020/10/el-grito-de-la-desesperanza.html>. Acesso em 23 de outubro de 2023.

Sobre a atividade produtiva nas matas e nos rios, Cardona (2020) nos ensina o seguinte:

Somos pescadores/as, caçadores/as, agricultores/as, coletores/as, artesãos/ãs e carpinteiros/as. Tradicionalmente, nosso principal alimento é o aru, que, no espanhol do Delta do Rio Orinoco, na Venezuela, chama-se yuruma (farinha). É extraído da palma do buriti. Por conhecermos a natureza, saímos pela selva a fim de caçarmos diferentes tipos de animais, como veados, caititus, antas e muitos outros. Também pescamos em nossas curiaras (canoas) pelos rios e pela costa do mar, utilizando redes e anzóis. Nossos peixes de água doce são bagre, corvina branca, tambaqui, peixe-gato e peixe-vampiro. Já nossos peixes de água salgada são corvina amarela, tainha, robalo e bagre-amarelo (apenas para citar alguns exemplos).

Na época da coleta de frutos, também recolhemos buriti, pataú e coentro-bravo. Na parte baixa do delta, não há terrenos suficientes para semear, porque eles são enlameados. Por isso, nos lugares onde existem terras mais altas, aproveitamos para plantar cará (ocumo chino). Na parte média do delta (onde conseguimos esses terrenos mais elevados), também cultivamos mandioca (yuca), banana, milho e diversos outros produtos agrícolas. Além de caçarmos, pescarmos e coletarmos, confeccionamos artesanatos a partir da extração da fibra do buriti, que, em Warao, é chamada de jau. Com essas fibras, fabricamos cestas, carteiras, chapéus e redes (Figura 2). Já com a fibra de tirite, que em Warao é sejour, fabricamos peneiras (para espremer a mandioca) e diversos tipos de cestas, como o mapire (que se carrega nas costas). Elaboramos, ainda, colares e pulseiras e fabricamos cadeiras, mesas, armários e muitos outros produtos. (pp.4-5)

Os Warao são também conhecidos como exímios músicos, e a música e a dança ocupa um espaço muito importante em festas comunitárias. A partir da fibra do Moriche, fazem também seus *chinchorros* (redes de dormir)³⁸.

Tendo em mente esses meios de vida e produção, considere-se a importância das várias transformações ocorridas no delta do Orinoco durante o séc. XX, expostas tanto nos relatos dos próprios Warao quanto na bibliografia analisada sobre esse povo na Venezuela, que mostrava a execução de uma série de projetos de infraestrutura, extração de madeira, agricultura, irrigação e barramentos no Delta do Orinoco.

Dentro desse rol de projetos de infraestrutura, é especialmente referenciado o barramento do *caño* (rio) *Manamo*, distribuidor mais ocidental do rio Orinoco, que teve significativos efeitos ambientais e sociais na região do Delta do Orinoco. A construção de barragem nesse rio teria o objetivo de aumentar o nível da água do Orinoco para a passagem de grandes navios fluviais de carga, o que foi acompanhado pela redução do nível da água no baixo delta, gerando impactos na qualidade e disponibilidade da água e de pescado, salinização nas áreas próximas ao mar, além de uma série de

³⁸ A venda de chinchorros é um dos diferenciais na produção artesanal dos Warao no Brasil, que permite ajudar na subsistência de diversas famílias, quando a fibra do buriti está disponível, uma que ela tem que ser trazida para Roraima de outros estados.

outros impactos ambientais e mudanças na paisagem do Delta dos anos 60 em diante (García-Castro e Heinen, 1999). Novamente recorrendo a Cardona:

[...] no ano de 1965, o Governo da Venezuela construiu um dique que obstruiu o Rio Manamo. Esse projeto afetou diretamente a vida dos/as Warao, causando a súbita salinização da parte baixa do delta. As águas do mar também começaram a entrar de forma muito forte pelos igarapés (caños), impactando os ecossistemas animais e vegetais.

Como a água do mar ficou ácida, foi um desastre total para qualquer espécie de água doce e para a população indígena. Logo, a maioria dos/as que viviam no delta perderam a principal fonte de sua subsistência: os produtos vegetais habituais para o consumo, como o cará (ocumo chino) e os peixes dos igarapés e das ilhas (que migraram ou morreram).

O impacto foi tão incisivo que os/as Warao já não tinham água nem para o consumo, pois ela estava contaminada. Por isso, as populações que habitavam diversos setores das partes baixa e média do delta - tanto indígenas quanto não indígenas (criollos/as) - tiveram suas condições de vida profundamente afetadas em virtude da obstrução do Rio Manamo. (p.6)

Os Warao, para quem a pesca e a convivência com o rio são elementos muito importantes, foram fortemente afetados inclusive na sua alimentação tradicional, já que houve diminuição na disponibilidade de peixes, do boró (larva) do buriti, *“até os animais em suas áreas de selva morreram, e muitas comunidades ou aldeias desapareceram”* (Velásquez, 2020, p.106, tradução livre). A consequente insegurança alimentar e dificuldade de manutenção dos modos de vida tradicionais, da pesca, da coleta, a disseminação de doenças, e a crescente dependência, para algumas comunidades, de produtos comprados da cidade ou vindos de mercados, foram mudanças relacionadas a esses impactos.

Relata-se que até o buritizeiro (Moriche), uma árvore especialmente importante para o modo de vida do povo Warao, para o artesanato, para a alimentação, para a construção de casas e que inclusive figura em diversas histórias e canções (Ayala Lafée, 2012), estando presente em histórias de criação do mundo, viu sua existência ameaçada e a quantidade de árvores decair vertiginosamente. Conclui Cardona:

Por isso, podemos afirmar que o represamento do Rio Manamo foi um genocídio, um etnocídio e um ecocídio, visto que seu resultado foram mortes (de seres humanos, culturas, costumes, animais, vegetais e muitos outros elementos) e o quase extermínio do povo indígena Warao. (2020, p.6)

Assim, é evidente a gravidade e a devastação dessas pressões de grandes projetos de infraestrutura e outras ocorrências que passaram a fazer com que alguns grupos Warao se deslocassem até centros urbanos próximos em busca de sustento e



Imagem 12: Cestaria de buriti (moriche) e artesanato Warao feito em Belém/PA (Fonte: Comissão Educação Warao, 2018)³⁹

assistência à saúde (v. García Castro e Heinen, 1999; 2000; 2005a). Epidemias recorrentes de cólera, como uma ocorrida em 1992 (Kapé-Kapé, 2017), também teriam causado outras ondas posteriores de deslocamento para cidades próximas como Tucupita ou Barrancas do Orinoco.

Além disso, o Orinoco passou a ser cada vez mais contaminado por dezenas de garimpos e projetos de mineração e extração e refinamento de petróleo na Venezuela e na Colômbia, especialmente após a criação do “*Arco Minero del Orinoco*” em 2016, foco, inclusive, de diversos garimpos ilegais. Nos dizeres de Oliveira (2022):

“suas águas vêm carregadas de rejeitos de todas as atividades que têm lugar na passagem dos rios tributários ao Orinoco, tanto da Venezuela quanto da Colômbia, entre eles, o mercúrio, o qual é acumulado, principalmente, por espécies carnívoras aquáticas”⁴⁰

³⁹ Projeto de Educação Kuarika Naruki. Disponível em: https://www.mpf.mp.br/pa/sala-de-imprensa/documentos/2018/projeto_educacional_para_indigenas_warao_belem-pa_2018.pdf. 2018. Acesso em 23 de outubro de 2023.

⁴⁰ Disponível em: <https://watanibasocioambiental.org/los-warao-del-delta-del-orinoco-no-amaina-entre-aguas-turbias>. 2022. Acesso em 23 de outubro de 2023.

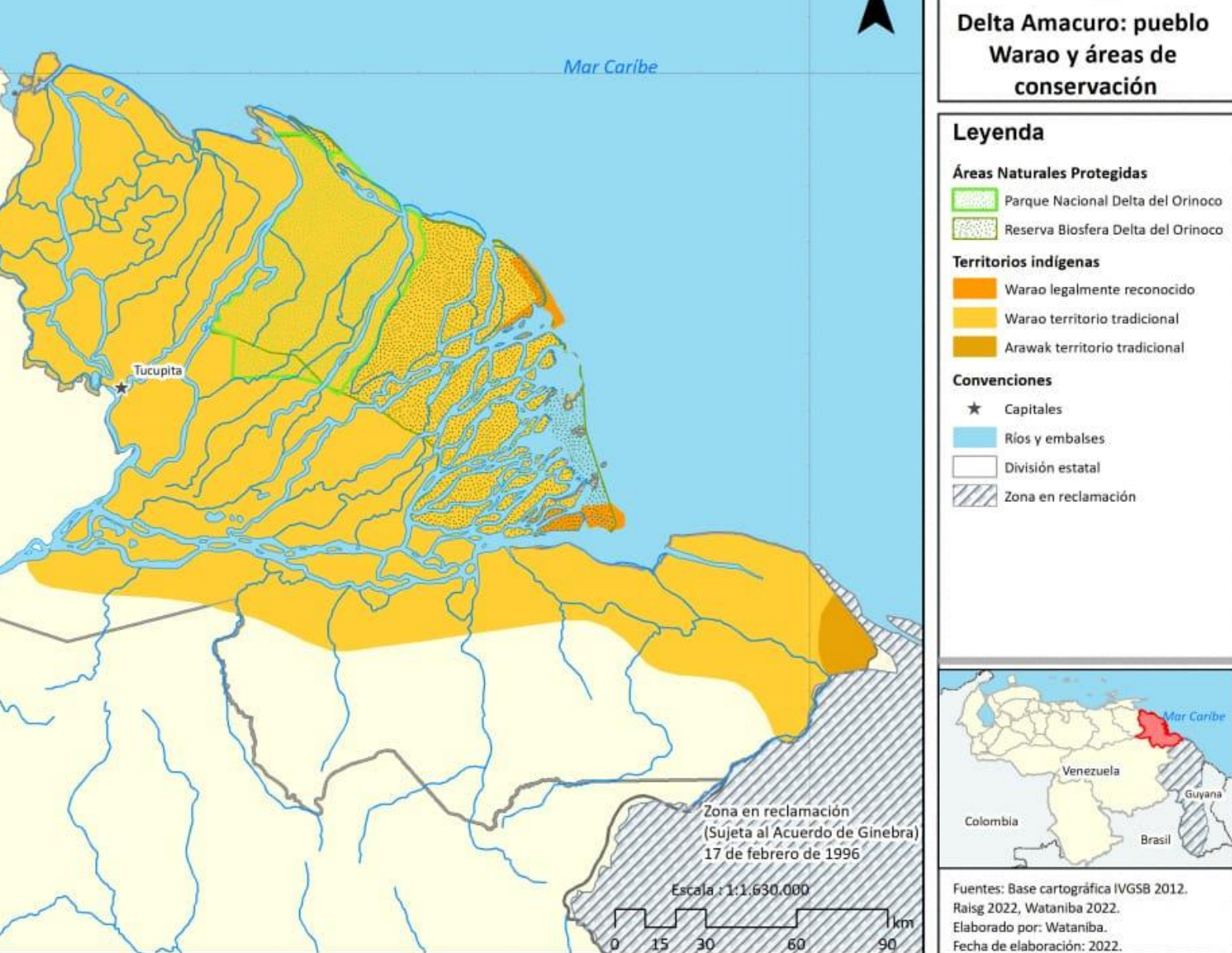


Imagem 13 - Territórios indígenas e áreas protegidas no Delta do Orinoco, com destaque para a cidade de Tucupita. (Fonte: Wataniba, 2022)⁴¹

Com a consequente deterioração das águas do Rio que lhes serve de fonte de vida e sustento, os Warao também acumulam doenças associadas, como diarreia e intoxicações diversas.

Houve uma espécie de processo de êxodo para as cidades próximas ao Delta do Orinoco, em especial Tucupita, cidade mais próxima do Delta. Nas cidades, os Warao começaram a desenvolver outras formas de garantir sua sobrevivência, especialmente a venda de artesanato, de peixes e a coleta de bens e dinheiro (García-Castro, 2000). Nesse processo, chegou-se a formar o que já chegou a ser descrito como a criação de “cinturões da miséria” (Velásquez, 2022) de comunidades do povo Warao, com condições precárias de vida na cidade, subsistência, acesso a saúde,

⁴¹ Disponível em: <https://watanibasocioambiental.org/los-warao-del-delta-del-orinoco-no-amaina-entre-aguas-turbias>. 2022. Acesso em 23 de outubro de 2023.

exposição a doenças, criminalidade, e situações de hostilidade e racismo, roubos e saques⁴², dentre outras situações.

Muito embora falem a língua Warao, de família linguística considerada relativamente independente, nas cidades, para poderem negociar, serem atendidos, e circularem em seus espaços, muitas pessoas Warao passaram a adotar o espanhol progressivamente, num processo com similaridades ao dos povos indígenas da Amazônia brasileira que se deslocam às cidades portuárias, por vezes nas beiras de portos fluviais.

Conforme Wilbert e Lafée (2007), dada a diversidade das formas de vida e contato com a sociedade *criolla* envolvente, os grupos mais distantes do Delta geográfico do Orinoco, e, portanto, mais próximos das cidades e da sociedade “ocidental” seriam os que mais se deslocaram para as cidades, em larga medida⁴³. Seriam os grupos e famílias Warao onde mais há pessoas que falam castelhano, por exemplo, que trabalharam junto a patrões *criollos*, alguns mesmo professando elementos do cristianismo. Comunidades que, muitas vezes, a exploração econômica levou das terras altas à ribeira, enfrentando questões como epidemias de doenças⁴⁴, exploração sexual de mulheres e crianças e exploração no trabalho. Ainda assim, apesar desse duro processo de mobilidade, muitos dos Warao preservam sua língua, cânticos, costumes, vestimentas e afins, e afirmam sua vontade de preservar sua cultura mesmo na vida no Brasil.

Para lidar com as cicatrizes ainda vivas da colonização, o deslocamento para as cidades sempre foi uma prerrogativa desse povo, já que o Delta do Orinoco é sua terra ancestral há milênios. O deslocamento desse povo, mais uma vez, não se trata de nomadismo, mas é também uma reação às graves condições de seu território.

⁴² Na cidade de Barrancas del Orinoco, chegou a existir uma prática de roubo de canoas de indígenas Warao associada a extorsão, que os Warao tinham de lidar para poderem regressar a suas comunidades. Disponível em: <https://www.lapatilla.com/2020/11/16/piden-rescate-por-las-canoas-de-los-indigenas-waraos-en-delta-amacuro/>. 2020. Acesso em 23 de outubro de 2023.

⁴³ Observe-se que a divisão dos autores entre as comunidades que habitariam baixo/médio/alto Delta é mais sociológica que necessariamente geográfica.

⁴⁴ Os Warao também enfrentam grave epidemia de AIDS. Por exemplo, sobre a disseminação da doença em comunidades no Orinoco, veja-se por exemplo: <https://acervo.racismoambiental.net.br/2015/05/28/venezuela-comunidad-warao-desaparece-a-causa-del-sida/> ou, ainda, << <http://www.nytimes.com/2018/05/07/world/americas/aids-venezuela-indigenous-peoplethreatened.html>>>. 2015. Acesso em 23 de outubro de 2023.

1.7 “A situação está boa no Brasil”

Nessa narrativa, espero ter esboçado algumas das motivações da mudança de famílias Warao de suas comunidades nos *caños* para os ambientes urbanos. Em épocas recentes, as dificuldades e questões relatadas na seção anterior, somadas à dificuldade de acesso a saúde, ao combustível cada vez mais caro, e as dificuldades de subsistência na Venezuela em geral com deterioração da economia do país, especialmente levando-se em conta o bloqueio econômico por parte dos Estados Unidos, levaram muitos Warao a buscarem trabalhos precários em cidades próximas ao Delta.

Não surpreendente, quase a totalidade das pessoas com quem conversei sustentavam um discurso que sobre a busca das “melhores condições de vida no Brasil”. Segundo (Velásquez, 2020), que diz ter tido interlocuções com muitos Warao que regressaram do Brasil para a Venezuela, esse discurso de “melhoras condições no Brasil”, partiu inicialmente inclusive de *criollos* que se anteciparam nessas rotas, assumidas, também, pelos Warao e outros indígenas venezuelanos.

Assim, alguns empreendem idas e vidas, da Venezuela para o Brasil, voltam para entregar remédios, objetos, dinheiro. Trazem mais parentes. Tentar encontrar uma “boa vida” no Brasil. Em alguns casos, pode-se dizer que a migração é temporária, que o território brasileiro não substitui os *caños*. Por outro lado, muitas pessoas decidem tentar um projeto de longo prazo no Brasil. São diversas histórias, e a diversidade nas famílias e grupos atesta a diversidade de motivos. Vide o gráfico a seguir, elaborado na pesquisa DTM:

GRÁFICO 3. Principais razões para o grupo sair da Venezuela
(número de vezes em que o motivo foi mencionado pelos grupos)

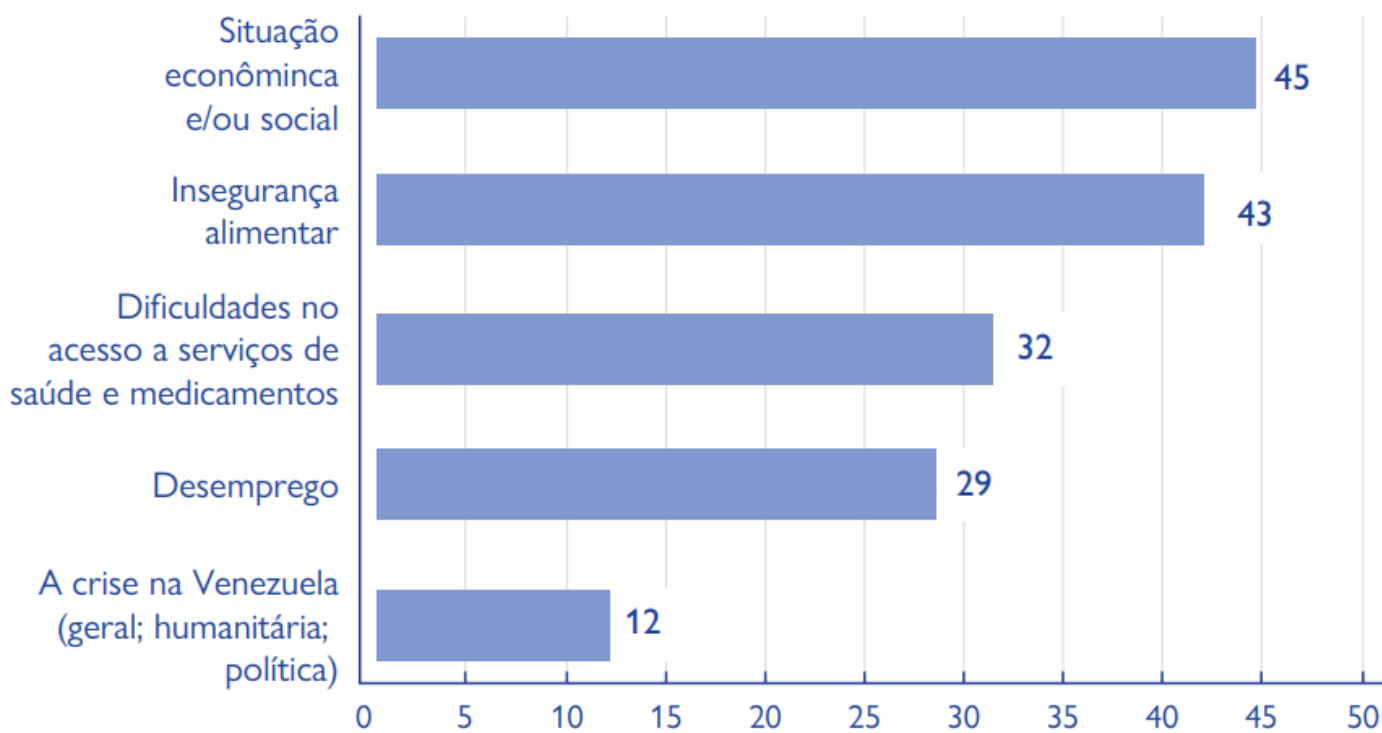


Imagem 14 - razões para a saída da Venezuela e viagem ao Brasil (Fonte: Brasil, Ministério da cidadania 2022)

A rota de Tucupita, centro urbano mais próximo do Delta do Orinoco, até o Brasil não é fácil. São mais de 920km em trechos fluviais e rodoviários. Levando-se em conta que há famílias Warao no Rio Grande do Sul, a distância percorrida muitas vezes impressiona. Lembro-me de acompanhar, no escritório da Funai em Brasília, uma descida “ao sul” de diferentes famílias, a partir da notificação de lideranças, ministério público, conselheiros tutelares, dentre outros entes do aparato estatal que eram movidos pela presença de grupos Warao andando pelas entranhas das cidades.

Acompanho o relato de Cardona mais uma vez:

Os/as brasileiros/as sempre nos perguntam se chegamos ao Brasil andando a pé. Eu explico que é impossível chegar a pé até aqui. Só se pode chegar a pé até Boa Vista (Roraima). Entre a Venezuela e o Brasil, há uma conexão terrestre que permite atravessar a fronteira por estrada. A rota que fizemos desde a Venezuela é por Santa Elena de Uairén até a fronteira, em Pacaraima (Roraima).

Quando chegamos a Pacaraima, como já não era mais Venezuela, tudo se tornou diferente, começando pela moeda e pelo idioma. Esse foi o primeiro obstáculo. O outro era que tínhamos que solicitar uma permissão formal (um protocolo de refúgio) para entrarmos no país.

Houve famílias que conseguiram obter esses protocolos, mas outras não. Algumas - que não tiveram acesso ao documento - precisaram optar por outros caminhos. Para muitos núcleos Warao, não foi fácil chegar até o Brasil porque a maioria não tem recursos econômicos suficientes.

Os primeiros grupos que chegaram a Boa Vista buscaram ajuda para poder pagar as passagens a fim de que outras famílias pudessem vir. Também buscaram apoio para viajar até Manaus; de Manaus, até Belém e assim sucessivamente (2020, p.8)

1.7.1 Do Oiapoque ao Chuí

Nessas idas e vindas dos indígenas da Venezuela para o Brasil, pelo Brasil, e/ou do Brasil para a Venezuela, forma-se um fluxo constante de pessoas e objetos desde o território tradicional Warao, no delta do Orinoco, até o Brasil. Alguns Warao desenvolvem movimentos do Brasil à Venezuela, sem demonstrar intenções claras de fixação no Brasil (Moreira e Torelly, 2020). Em outros casos, como os Warao residentes no município de Cantá/RR, que conseguirem uma gleba de terra através de doações, as famílias afirmam que desejam construir uma boa vida por ali, a longo prazo, entendendo que a situação econômica na Venezuela demorará a se estabilizar.

Como dito, já há grupos e famílias Warao em várias cidades brasileiras, desde o Rio Grande do Sul até Roraima. Os grupos e famílias se deslocam pelo país com uma série de dificuldades. Sobre isso, vide o gráfico a seguir:

GRÁFICO 6. Motivos da migração interna, no Brasil (n) (%)

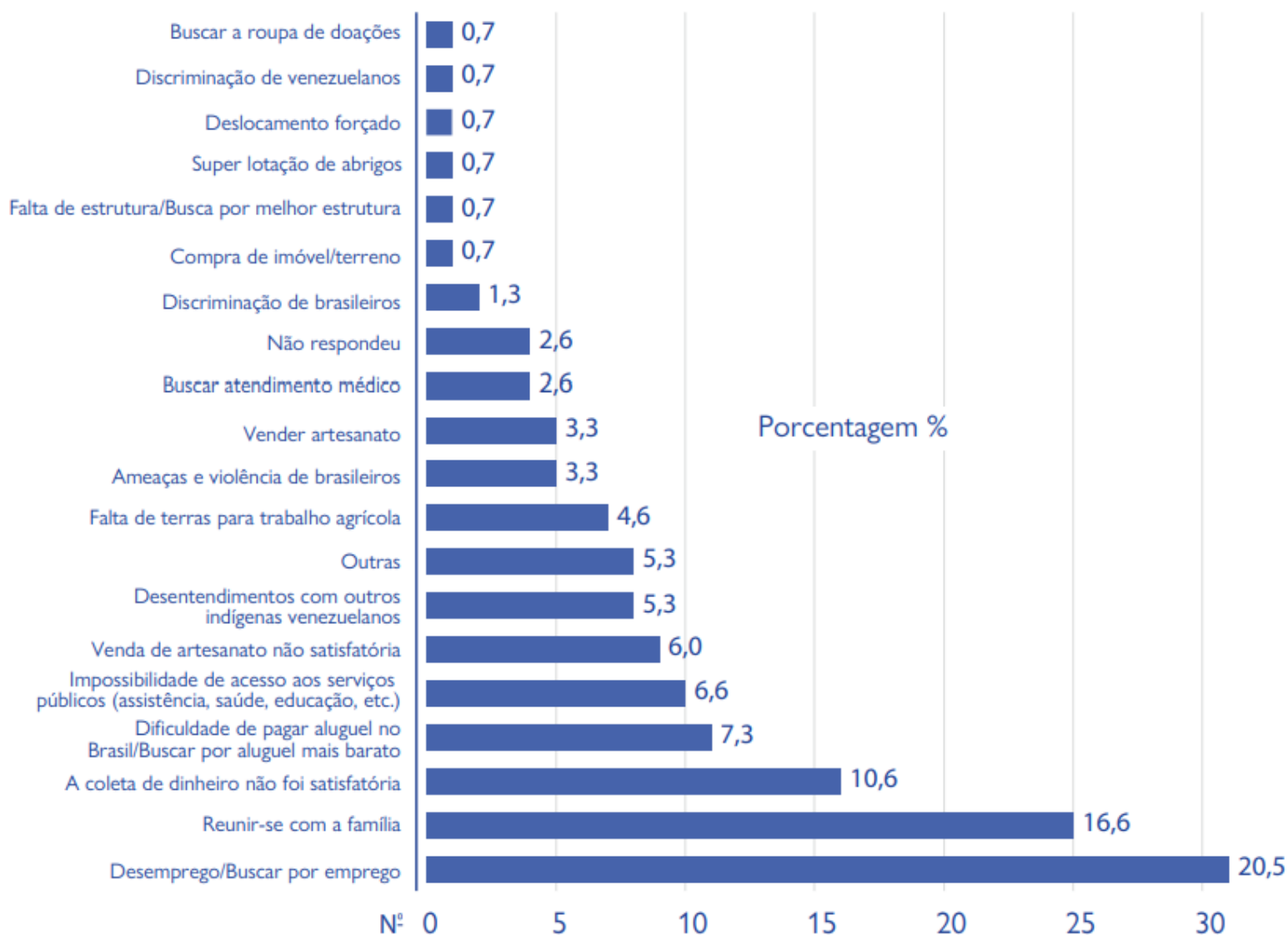


Imagem 15 – motivos para migração dentro do Brasil (Fonte: Ministério da cidadania, 2022)

Assim, existe um caleidoscópio de razões que levam essas famílias a se deslocarem, desde razões econômicas e de busca por subsistência, quanto atendimento de serviços sociais e de saúde, casos de xenofobia e discriminação, dentre outros, variando de acordo com o percurso específico e as situações enfrentadas pelo grupo. Como anedota, relembro que há algumas semanas, durante o mês de agosto de 2023, fui surpreendido por uma ligação em meu escritório na Funai de que haveria uma família Warao em Santana/AP. Em conversa com o chefe da família, me contou que residiam em Belém, onde dispunham de algum apoio do governo e outras instituições, porém, mesmo assim, vieram tentar a sorte no Amapá, especialmente em relação a emprego, que não tinham conseguido em Belém. Em outros momentos, conversei com outras lideranças, que, por sua vez, mudaram de cidade ao citar maus-tratos no abrigo onde estavam, ou de agentes como a Guarda Municipal, que os hostilizava por conta do trabalho nas ruas.

Nesses deslocamentos, alguns Warao viajam em famílias estendidas, mantendo contato entre si majoritariamente por telefone e pelo aplicativo de mensagem, onde têm vários grupos, o que os ajuda a planejar seu próximo itinerário, para saber informações de parentes de outra cidade e de como estaria a situação.

Eventualmente, existe a criação de abrigos públicos temporários para acolhimento, como em Teresina/PI, ou é fornecido aluguel social para que os Warao escolham sua forma de abrigo como em Belém/PA. Estes abrigos em geral são casas de acolhida, ou mesmo prédios públicos antes abandonados e agora adaptados com grandes similaridades a uma espécie de campo de refugiados, geralmente em situações insalubres e em condições de superlotação. Alguns dos grupos Warao utilizam-se destes abrigos como pontos de passagem, se instalando neles por alguns meses, enquanto decidem seu próximo itinerário, seja de volta à Venezuela, seja Brasil adentro, enquanto outros grupos e famílias encontram-se no mesmo abrigo há alguns anos. O abrigo *Janokoida*, em Pacaraima/RR, por exemplo, demonstra grande número de famílias que se encontram lá há bastante tempo.



Imagem 16 - Família Warao vivendo nas ruas de uma cidade Brasileira, em 2022 (Fonte: Globo)⁴⁵

⁴⁵Disponível em: <https://g1.globo.com/es/espírito-santo/noticia/2022/08/16/estava-muito-difícil-conseguir-comida-diz-cacique-de-indigenas-venezuelanos-que-foram-deixados-no-es-por-onibus-clandestino-da-bahia.ghtml>. 2022. Acesso em 23 de outubro de 2023.

GRÁFICO 5. Principais razões para o grupo voltar à Venezuela (%)

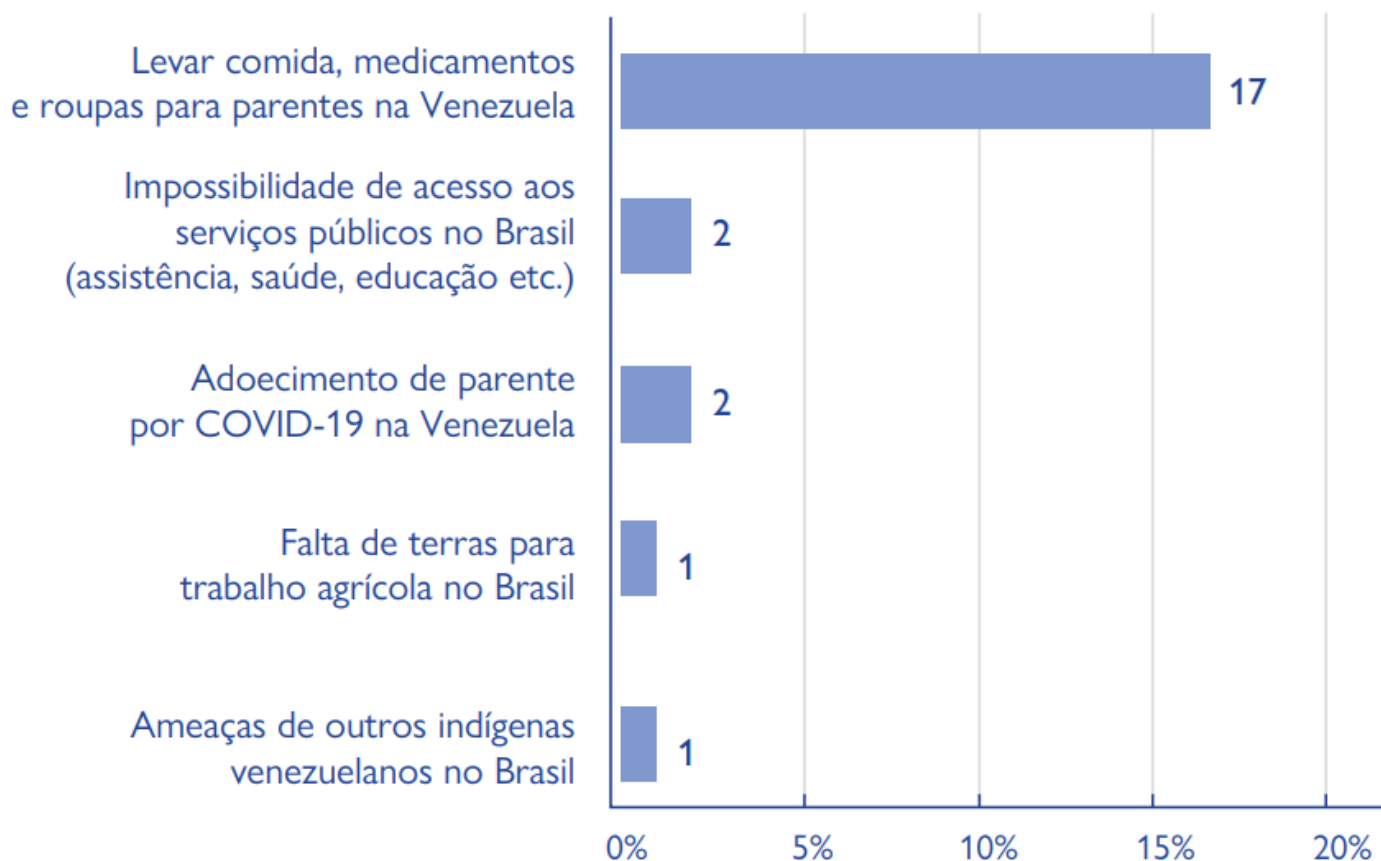


Imagem 17 – Razões para retorno a Venezuela (Fonte: Ministério da cidadania, 2022)

Em contraste à algumas dessas razões apresentadas, vide a imagem 17, com gráfico das motivações para a volta à Venezuela, respondido por aquelas famílias que empreenderam ao menos uma viagem para a Venezuela entre períodos de estadia no Brasil

É muito expressivo o destaque para a função de cuidado com as comunidades, sendo os deslocamentos desse povo imersos em um conjunto de motivações familiares, comunitárias, coletivas, com razões estruturais relacionadas a situação econômica e bem-estar, e não apenas mobilizações individualizadas. Essa mudança para o Brasil trouxe uma série de questões para o modo de vida comunitário Warao, e os conflitos e necessidades nem sempre são alcançados com a vinda ao Brasil. A seguir, trato do exemplo dos *aidamos*, para tratar de alterações na representação política e na vida coletiva do povo Warao.

1.8 Diáspora, liderança e organização social

Nessas primeiras idas e vindas da Venezuela ao Brasil é que foram se consolidando aqueles passaram a ocupar o posto de “*aidamo*”, outrora simplesmente o “homem mais velho”, o encarregado de decidir e coordenação ações que garantem o bem estar da unidade doméstica, segundo García-Castro (2019), esta palavra passou a também designar de forma genérica aquelas pessoas que atuam como representantes dos indígenas Warao no Brasil em nome do grupo, perante o estado, as instituições brasileiras, e outros grupos. Encabeçavam negociações políticas e uma série de papéis e responsabilidades na lida com o estado e sociedade civil, desde o diálogo com forças de segurança até o trabalho representativo na criação de políticas públicas. Quando do caso da quase deportação de mais de 400 Warao descrito no início do capítulo, já passaram a se definir algumas “lideranças” que iriam dialogar em nome do grupo. Conforme Moreira (2018):

Aidamo na língua Warao seria os líderes, os “grandes homens” como cunhou Godelier. Estas pessoas presentes na organização social deste povo não estavam na viagem ao Brasil. Assim eles se viram obrigados a produzirem ou forjarem os interlocutores com aqueles que formulariam políticas públicas e/ou gerenciariam os abrigos. (p.57)

Embora as diferenças de conceito, parece evidente que a figura passou a ter uma outra significação a partir da vinda para o Brasil. É relevante a função de “liderança comunitária” que ocupam, função que foi facilmente assimilada no entendimento de interlocutores e do estado como a figura de liderança com a qual o estado precisa lidar para tratar com as comunidades. Para o estado, seus órgãos, governos, defensorias, Ministério Público, polícias, houve uma série de conveniências no surgimento destas figuras de representação e mediação, que, inclusive, oferece mais proximidade com as relações e expectativas do estado brasileiro da presença de lideranças que possam falar em nome de seu povo ou comunidade: caciques e tuxauas prevalentes em muitos povos no Brasil.

Nunca houve, por exemplo, o que corresponderia a um “conselho de anciãos” que dissesse respeito a toda a comunidade Warao no Delta do Orinoco (Ayala Lafée, 2012), embora um sistema de “conselho de lideranças” seja utilizado nos abrigos e em algumas cidades do Brasil. Nesse sentido, mesmo mulheres passaram a ser chamadas e consideradas como “*aidamos*”, genericamente, algo que não ocorria na Venezuela.

Entendo que essa forma de representação mostrou-se mais palatável e inteligível para as lógicas de categorização e representação utilizadas pelos gestores de políticas públicas, que tinham e têm dificuldade em lidar com o caráter plural da migração de dos povos originários da Venezuela para o Brasil, composta por diferentes famílias, de diferentes comunidades, de diferentes povos, com interesses e necessidades bastante diversos, sem que houvesse a proeminência de pessoas com um papel de representação de famílias, grupos e povos distintos. Essa diversidade sofre mesmo um ocultamento dentro da categoria de “indígenas migrantes venezuelanos”, ou, mesmo, de “migrantes venezuelanos”, quando os povos originários da Venezuela são lançados em conjunto com os venezuelanos não-indígenas que decidiram ingressar no Brasil, dentro de muitas políticas públicas não-específicas e dentro das tentativas sobretudo estatais de representá-los e apreendê-los.

Não parece demais afirmar que a inicial dificuldade de consolidação desses povos em território brasileiro também foi influenciada por essa ausência de figuras vistas pelos órgãos do Estado como legítimas para falar enquanto representantes de grupos. Assim, é comum que membros ou representantes de negociações e mesas de conversa sejam compostos inteiramente por indivíduos identificados por *aidamos*, e que grupos distintos de indígenas Warao em várias cidades brasileiras contam com a presença *aidamos*, especialmente conforme as formas de interação e negociação sobretudo com prefeitura, órgãos de atendimento, da ONU, do judiciário e afins vão se consolidando.

Frise-se o fato de que a sociedade Warao é matrilinear (Suarez, 1968), onde às mulheres, corresponderia as decisões da família e da comunidade, aos homens, caberia a lida com o espaço público. O *aidamo* não necessariamente tem amplos poderes decisórias sobre a vida comunitária. Rosa (2021) comenta que as mulheres que tomariam decisões sobre a mudança de cidade, no entanto, vi casos em que as chefias masculinas definiam os rumos do grupo. Essa posição de *aidamo* passa a adquirir mais “funções” e “importância” no processo de vinda para o Brasil.

A existência dessa figura e de seu papel de representatividade de um grupo perante diversos outros atores locais e regionais no Brasil é acompanhada mesmo de conflitos entre *aidamos* e outras pessoas ocupantes de posições “tradicionais” de liderança que já existiam antes da vinda ao Brasil, principalmente aquelas mulheres mais velhas que também ocupam posições de liderança e senioridade. Como me

disse uma anciã, mais velha de seu grupo, durante visita a Brasília para o Acampamento Terra Livre: *“Ele [um aidamo] está decidindo coisas por nós. Ele se diz aidamo mas ele não é liderança da comunidade. Ele precisa respeitar os jeitos que a comunidade tem de escolher as coisas, ele [aponta para outro senhor] é liderança tradicional e não é ouvido”* (abril de 2023). Ou, ainda, como uma outra professora me contou após uma discussão entre educadores em Roraima, sobre um *aidamo* que reivindicava para si representatividade em relação ao grupo: *“Na comunidade ele era professor. A gente o ouvia e respeitava porque era professor, mas nunca foi liderança. Nunca decidiu por nós. Aqui no Brasil está falando desse jeito e isso nos chateia”* (2023).

Ao discurso dessas professoras parecia estar alinhada, também, a argumentação quanto a importância de preservação das formas mais tradicionais de decisão e hierarquia da comunidade, em contraposição a alterações na organização social que a vinda para o Brasil implicou. De certa forma, nem todas as pessoas classificadas enquanto *aidamos* correspondem de maneira homogênea à figura de “liderança indígena” genérica e são sua iniciativa e suas habilidades – entendimento do português, do funcionamento do estado brasileiro etc. – que muitas vezes são buscadas por órgãos públicos e instituições para tratativas em nome do grupo, algo que pode implicar num conjunto de novas responsabilidades para pessoas que antes não as exerciam.

Por exemplo, ouvi de uma educadora que ela acordou um dia e havia vários homens ao redor de sua barraca, que disseram que conversaram entre si e decidiram que ela seria *aidamo* porque faz um bom trabalho. Por outro lado, trago uma fala de *Carmen**, uma liderança que estava em Brasília vendendo artesanato em nome de artesãs de várias comunidades de Roraima, a quem eu estava acompanhando, quando estava sendo confrontada por uma compradora por ter trocado os cestos de uma encomenda: *“Me desculpe amiga, eu nunca trabalhei com isso, também estou aprendendo, também é novo para mim”*.

Dentro da qualificação de um indivíduo enquanto *aidamo* parecem ser desejáveis, dentre outras, as habilidades de comunicação em espanhol e/ou português, experiência de lida com o estado e outras questões jurídicas, ou a experiência enquanto liderança política na Venezuela. A questão linguística é especialmente importante, e traz outros reflexos que serão mostrados no capítulo a

seguir, quanto a cenários que envolvem a habilidade de fala nas línguas portuguesa ou espanhola.

Ademais, o uso de lideranças tradicionais para lidar com o governo brasileiro e outras organizações em solo nacional acarretaram uma maior burocratização e verticalização da representação dos povos indígenas venezuelanos no Brasil, uma vez que praticamente todo grupo Warao agora possui um ou mais *aidamos*, que conduzem a representação política do grupo especialmente na relação com o governo brasileiro, acostumado a facilidade de dialogar com indígenas “genéricos”⁴⁶.

É inegável que os chamados *aidamos* cumprem a importante função de porta vozes e lideranças políticas, posição que não escapa de contradições como questionamentos ao lugar de destaque dentro de um grupo que busca adaptar sua hierarquia social à vida no Brasil. É nesse sentido, também, e tendo acompanhado discussões e iniciativas do povo Warao em torno de seus direitos, que, ao contrário do que sugere García-Castro (2019) quanto a passividade Warao, vejo grupos politicamente ativos e atuantes no Brasil, buscando se incorporar na política indígena e na lida com as instituições brasileiras para buscar melhores condições para seu grupo, como os dois grupos que se reuniram em abril de 2023, em Brasília, com diversas instituições e ministérios, apoiados por parceiros como o Conselho Indigenista Missionário (CIMI), a OIM e o ACNUR, e que apresentaram demandas e documentos variados. Tive a oportunidade de acompanhar as discussões e demandas com a Funai, e, posteriormente, com o Ministério dos Povos Indígenas (MPI).

Fortes e Evans-Pritchard (1940), trazem, no caso dos Talensi de Gana, que essas sociedades descentralizadas, sem governo, teriam se desenvolvido em estados com governo a partir de mecanismos da conquista e colonização. Diria que no caso do povo Warao o que acontece também é um uso estratégico de lideranças para lidar com o estado brasileiro, mesmo se enfraquecendo lideranças tradicionais – apesar da vontade dos grupos de manterem sua cultura mesmo no Brasil –, mas essas lideranças tradicionais não perdem seu lugar ou legitimidade, o que parece haver é uma negociação desses papéis sociais, embora nem sempre harmoniosa. Ademais, temos maneiras outras de que os Warao possam usar de sua autonomia e conhecimento para lidar com o estado e outras coletividades no Brasil, evocando uma espécie de resistência organizativa ao esforço homogeneizador estatal.

⁴⁶ Ou, ainda, hiper-reais (Ramos, 1995)

De todo modo, reforço aqui o colocado inicialmente da migração Warao para o Brasil enquanto um *evento crítico*, na acepção de Veenas Das (1995)⁴⁷, sobretudo no sentido de evento capaz de “redefinir categorias tradicionais” cujas “novas configurações são adquiridas por uma série de atores políticos”, em outras palavras, engendram novas formas de ação por parte daqueles que os vivem que ressignificam sentidos da política e das identidades sociais. Parte da criação do povo Warao enquanto “comunidade política” no Brasil, passaria, desde o início, por seu relacionamento com o sistema burocrático e jurídico brasileiro.

Ainda, no dizer de Roberto Cardoso de Oliveira, novamente, temos que fronteiras internacionais são *“um espaço marcado pela ambiguidade das identidades – um espaço que, por sua própria natureza, abre-se à manipulação pelas etnias e nacionalidades em conjunção”* (Cardoso de Oliveira, 2005, p108). Este é um de vários exemplos de como a organização social Warao e de outros povos foi afetada com a vinda para o Brasil. Outros casos em que ocorreram outras reelaborações, negociações e adaptações, principalmente no tocante à educação indígena e educação escolar indígena, serão tratados no próximo capítulo.

1.9 Políticas indigenistas e a sobrevivência nas ruas

Antes de me adentrar na discussão sobre episódios que envolvem a educação escolar em si, gostaria fazer alguns comentários sobre a vivência dos Warao nas cidades brasileiras.

Como deve ter ficado patente, os indígenas Warao que decidiram vir ao Brasil encontram-se espalhados por estados brasileiros. Nesse deslocamento, dependem muitas vezes de doações a apoio de assistência social e redes diversas de acolhimento. Nessas vivências urbanas, ficam expostos a situações de vulnerabilidade, como a falta de atendimento adequado em políticas de saúde e assistência social, o uso do álcool e outras questões de saúde mental, e a infelicidade de taxas de mortalidade acentuada, principalmente de crianças e jovens (ACNUR, 2021).

⁴⁷ “Depois dos eventos dos quais falo, novos modos de agir tomaram corpo, o que redefiniu categorias tradicionais como as de código de pureza e honra, o significado de martírio, e a construção de uma vida heroica. Igualmente, novas configurações foram adquiridas por uma série de atores políticos, tais como grupos de casta, comunidades religiosas, grupos de mulheres, a nação como um todo – tradução livre (1995, p.6)

Em cada nova cidade, a presença dos Warao, muitas vezes indicada pela chegada de grupos de indígenas na rodoviária, ou, ainda, coletando dinheiro nas ruas, a partir de onde são acionados uma série de órgãos públicos e instituições que têm diante de si a tarefa de entender e lidar com aquele grupo, muitas vezes nunca tendo lidado com povos indígenas – guardas municipais, assistência social, conselhos tutelares, e outros – numa dinâmica com a qual muitas famílias já se familiarizaram.

Essa relação é complicada, inclusive, porque no Brasil há questões que atravessam a vivência de indígenas na cidade, os ditos “indígenas urbanos”, um elemento complicador para a interação entre os Warao e a cidade no Brasil, uma vez que, em decorrência do processo de colonização e das tentativas de integração da população indígena no Brasil, existe a presunção de que o indígena que ocupa o espaço urbano é “menos indígena” ou “menos autêntico” (Serpa e Grandó, 2018), um preconceito que é refletido na dificuldade de acesso a políticas públicas culturalmente adequadas, como tratarei a frente, no caso da educação escolar.

Muitas vezes estigmatizado enquanto “mendicância”, o trabalho nas ruas de centros urbanos, de acordo com García-Castro (2000), possuiria características semelhantes às técnicas tradicionais de coleta, no Delta, que levam, fundamentalmente, mulheres e crianças a buscarem trabalho, a seu modo, em ambientes distintos da região deltaica, dentro de um contexto de locomoção para fora de seus territórios legalmente demarcados, como visto.

Ainda assim, cito uma ocorrência comum nessas andanças: abordagens frequentes do Conselho Tutelar, muitas vezes acompanhados de Guardas Municipais, a famílias Warao, em diferentes municípios e estados. Isto porque, como já mencionado, dentro da estratégia adotada pelos Warao, ao chegar em novas cidades, sem dinheiro ou outros recursos, é comum que trabalhem com a venda de objetos ou peçam dinheiro e doações em sinais ou outros lugares públicos de grande circulação.

Nessas ocasiões, as mulheres Warao costumam estar acompanhadas de seus filhos, o que gera denúncias da população para os conselhos tutelares, uma vez que a prática, vista pela população como mendicância infantil, seria vedada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente. A atuação e abordagens dos conselheiros tutelares – por vezes acompanhados mesmo da polícia militar ou da guarda municipal – muitas vezes desemboca em abordagens conflituosas e na expedição de recomendações que ameaçam as famílias Warao com a perda do poder familiar caso as mulheres não

parem de levar seus filhos consigo, dentre outras exigências, inclusive, e de maneira irônica, a da obrigatoriedade de matrícula das crianças nas escolas.

Ocasionalmente, as famílias perdem a guarda de suas crianças e algumas são recolhidas por Conselheiros. Em um caso emblemática, o Conselho Tutelar de Belém recolheu uma criança, para um abrigo no ano de 2017⁴⁸, acusando a família de estar explorando a criança. A criança só foi devolvida a família após a intervenção da Defensoria Pública da União.

Para evitarem essas sanções, os Warao relatam, em muitos casos, apenas sair do município em questão assim que conseguem recursos, ou, em outros casos, redes de apoio são acionadas, e alguns órgãos de justiça tentam agir para mediar a relação conflituosa com os conselhos tutelares.

Nas redes de comunicação deste povo, me disseram ser conhecida a dificuldade com os conselhos tutelares no Brasil. Como vi *Dolores**, mãe e liderança comunitária, dizer: “*A los brasilenos no les gusta que los ninos estean en la calle. Ustedes saben*” (2020).

Acompanhando uma reunião judicial sobre o acolhimento de uma família Warao em uma cidade do nordeste, presenciei uma mãe, *Fabíola** explicando da seguinte forma a importância da permanência da criança quando a mãe trabalha nas ruas: “*é o papel da mãe levar a criança pro trabalho, para a gente, ser uma boa mãe é estar com seus filhos. Eu não posso deixar meus filhos com qualquer pessoa. A mãe Warao é uma mãe coruja*”.

Essa possibilidade de violência oriunda mesmo da incompreensibilidade quanto a maternidade Warao, e, mesmo, do racismo contra indígenas em geral, por parte de conselhos tutelares, ocasionou a edição da Recomendação nº 20 por parte do Conselho Nacional dos Direitos Humanos, destinada à “*abstenção da adoção de procedimentos que gerem a perda do poder familiar devido à existência de crianças venezuelanas em situação de rua, especialmente da etnia Warao*” (Brasil, Conselho, 2019), para orientar a atuação dos conselheiros tutelares. No entanto, ainda são frequentes as intervenções de conselheiros tutelares junto a famílias Warao.

A inserção na escola, nesse contexto, surge quase como espécie de sanção frente ao descumprimento de um dever, exigido no contexto da tutela estatal exercida sobre as crianças indígenas. No que pese o debate acerca do caráter controverso da

⁴⁸ Disponível em: <<https://terrasindigenas.org.br/pt-br/noticia/180426>>. 2017. Acesso em 23 de outubro de 2023.

educação infantil para povos indígenas, há por vezes uma situação paradoxal em que algumas famílias não conseguem a inserção de suas crianças na escola, mas têm essa inserção demandada sob ameaça de perda de poder familiar. A dificuldade de políticas indigenistas para a infância é patente.

Tratarei mais do lugar da escola para meus interlocutores Warao e de questões associadas no capítulo seguinte.

Capítulo dois

A luta por educação escolar do povo Warao em Roraima

O avião tinha acabado de chegar de Brasília, e eu entrava num carro de aplicativo que pudesse me levar ao abrigo *Waraotuma a Tuaranoko*, próximo ao centro de Boa Vista. O site da AVSI (Associação Voluntários para o Serviço Internacional Brasil), instituição que faz a gestão do abrigo conjuntamente com o ACNUR, hoje afirma ser o maior abrigo indígena da América Latina, com cerca de 1500 indígenas de diferentes povos⁴⁹. A transição de diversas famílias Warao para esse abrigo havia sido concluída recentemente, em um processo dificultoso que contou com diversas ameaças por parte do exército, e uma remoção violenta de pessoas do antigo abrigo Pintolândia, inclusive, com denúncia de um suposto assassinato de uma liderança indígena por parte do exército brasileiro. Estávamos nos primeiros meses de 2022.

Ao chegar no abrigo, me despeço do motorista (venezuelano), e me aproximo do abrigo, cujos muros eram compostos por diversas chapas de metal com arame farpado. A minha intenção principal era, por conta de meu trabalho, reforçar o convite às lideranças e *aidamos* para que participem de um seminário sobre educação escolar para indígenas venezuelanos realizado entre Secretaria de Educação de Boa Vista, Secretaria de Estado de Educação de Roraima e Funai, todos entes réus na Ação Civil Pública de nº 100158755.2018.4.01.4200, impetrada pelo Ministério Público Federal de Roraima para garantir “educação escolar culturalmente adequada” para os povos indígenas Venezuelanos em Roraima (de que tratarei à frente).

Esse seminário tinha por objetivo fazer alinhamentos entre os responsáveis pela educação escolar indígena para os indígenas migrantes e refugiados, e, ainda, servir de um espaço inaugural dos entes estatais para o diálogo com as lideranças sobre educação

⁴⁹ Disponível em: <https://www.avsibrasil.org.br/abrigo-indigena-waraotuma-a-tuaranoko-comemora-o-seu-primeiro-aniversario/>. 2023. Acesso em 23 de outubro de 2023.



Imagem 18 – Muro na entrada do Abrigo Waraotuma a Tuaranoko (Fonte: acervo pessoal)

Passei algum tempo na portaria até conseguir ser liberado. O controle dos abrigos é extremamente estrito, nem mesmo indígenas venezuelanos podem entrar sem autorização, e mesmo moradores do abrigo precisam seguir uma série de regras rígidas. Em ocorrido recente, no ano de 2023, uma comitiva da presidenta da Funai, Joênia Wapichana, foi barrada na porta desse mesmo abrigo pela ACNUR por não ter autorização de uma diretora do Ministério da Cidadania para ingresso. Também ouvi de uma liderança que não vivia no abrigo que ele foi barrado quando tentava participar de uma reunião de *aidamos*.

Dentro do abrigo, o fluxo de pessoas era intenso, e andei pelo chão de brita entre as estruturas para montagem de redes e as casas e salas no modelo da ONU⁵⁰, até localizar uma concentração grande de pessoas utilizando coletes azuis (que marcavam funcionários da ONU em geral). Cheguei no meio de uma reunião

⁵⁰ Na resposta da ONU a refugiados, são disponibilizadas espécies de pequenas casas de material montável. Ouvi piadas de como as casas são quentes, uma vez que supostamente desenvolvidas para outros tipos de clima.

acalorada, onde muitos indígenas se revezavam para falar, consternados, enquanto membros da ACNUR e monitores do projeto Super Pánas⁵¹, da UNICEF, tentavam ouvi-los e apaziguar os ânimos. A reunião, descobri, era para tratar das dificuldades que os pais, mães, e alunos indígenas estavam tendo quando da mudança de escolas motivada pela custosa realocação para esse novo abrigo de pessoas que estavam alocadas em lugares diferentes.

Segundo relatavam do exposto pelas secretarias de educação do estado de Roraima e município de Boa Vista, os bairros próximos não teriam escolas municipais e estaduais o suficiente para abarcar as matrículas das famílias que agora viviam no abrigo, e as secretarias de educação dividiram as crianças em diversas escolas. Escutei uma mãe, dentre as lideranças:

Eu tenho cinco filhos, e eles estão em três escolas diferentes. A gente não conhece a cidade e eu preciso levar eles para a escola nova de ônibus. Preciso de dinheiro pra isso. As escolas também ficam muito longe uma das outras, ontem passei o dia inteiro andando de ônibus. Ainda nos perdemos e ficamos horas a mais em ônibus. Voltei muito cansada. Não vou aguentar isso todo dia. Precisamos de uma escola mais perto. (*Diana**, maio de 2022)

Ouvi outros relatos similares a essa mãe. Alguns dos indígenas residentes do abrigo falavam exaltados, e não consegui acompanhar a fala rápida de todos, mas acompanhei o desenrolar da discussão, em que ficou definido pela UNICEF e o ACNUR que haveria o fornecimento de tickets de vale-transporte para as pessoas que tinham filhos matriculados em escolas. Quando tive oportunidade, pedi licença e fiz aos presentes o convite que me levou até ali, e comentei que seria um espaço onde haveria a presença de autoridades e que poderiam colocar as dificuldades que estavam vivendo. Fiquei algum tempo conversando com os *aidamos* e alguns conhecidos e me inteirando das situações de algumas famílias e da indignação com que as dificuldades relacionadas às escolas estavam causando na vida daquelas pessoas naquele momento.

Contarei à frente alguns dos desfechos do referido seminário. Trouxe, por hora, esse episódio, pois pretendo ilustrar, ao longo do capítulo, a relação do povo Warao com as políticas de educação escolar do estado brasileiro, em especial no

⁵¹ “Super amigos” em espanhol. Projeto que faz atividades educativas e culturais com as crianças venezuelanas em algumas cidades, como Boa Vista, Pacaraima e Manaus. Se converteu em um importante projeto, nos abrigos, para o acolhimento de professores e alunos. Por exemplo, nos dizeres de um professor indígena: “*Temos o sonho da educação. O ensino fundamental. Entre 7 e 14 anos, esse processo de ensino e aprendizagem. O espaço Super Panas ajuda a subir de nível, a se preparar para acessar o ensino municipal*” (UNICEF, 2023). Para mais informações: <https://www.avsibrasil.org.br/projeto/super-panas/>. 2023. Acesso em 23 de outubro de 2023.

estado de Roraima, que, como vimos, abriga a maior parte da população Warao no Brasil, e por onde praticamente todos os grupos Warao que circulam no Brasil passaram em algum momento.

Nesse sentido, tentarei trazer discussões e momentos relacionados à implementação de uma política de educação para esse povo, esboçando o ocorrido nos cerca de nove anos que compõem o início da vinda de famílias do povo Warao para o Brasil, uma vez que uma análise pormenorizada seria inviável dado o alcance de uma pesquisa de mestrado.

Além de notas de campo, trarei documentos relevantes de parte do estado e dos indígenas, além de comentários e conversas com professores e lideranças sobre essa temática. Muito embora a preocupação com educação, sobretudo educação escolar, esteja em muitos casos imbricada com uma série de outras necessidades e prioridades – como a busca pelo sustento da família, compra de remédios etc. –, a educação é uma preocupação para as famílias que vieram ao Brasil com suas crianças e jovens.

Neste capítulo utilizarei também de registros de diversos momentos de reuniões e encontros ocorridos no estado de Roraima, especialmente um seminário realizado para tratar da adaptação das escolas públicas para acolhimento de indígenas venezuelanos, em maio de 2022, um curso de direito a educação escolar indígena intercultural no Brasil, realizado pelas Secretarias de Educação do Estado de Roraima, o ACNUR, e a Funai, durante alguns dias do ano de 2022, além de outras reuniões que englobam, dentre diversos atores, *aidamos* e lideranças indígenas, professores indígenas e não-indígenas, gestores da educação, pais e mães de alunos, estudantes, secretários de educação e outros oficiais, havidas entre os anos de 2019 e 2022.

Tratarei aqui desses registros a partir do conceito de “reuniões concentradas” (Goffman, 1961 apud Geertz, 1989, p. 193), que ressalta os atos instantâneos, os jogos corporais, linguísticos, o compartilhamento de ambientes institucionais por coletividades e seus códigos de intercomunicação. Segundo os autores, tais encontros podem ser conflituos, colaborativos, e/ou decisivos para o destino desses participantes. Reuniões concentradas possuem um certo grau de imprevisibilidade quanto ao que pode acontecer em seu fluxo de interações, a despeito de quaisquer sistemas posicionais e hierárquicos que fundamentam as relações entre seus atores.

Pela definição de Goffman (1961) reforçada por Geertz (1989, p. 193), o termo “reunião concentrada” descreve:

“algo insuficientemente consistente para ser chamado de grupo e insuficientemente desestruturado para ser chamado de multidão; um conjunto de pessoas absorvidas num fluxo de atividade comum e se relacionando umas com as outras em termos desse fluxo”

Nesse sentido, o conceito de reunião concentrada corresponderá a essas diferentes reuniões judiciais, de comissões, entre lideranças, organizações, e outras, que unem gestores estatais, coletivos e lideranças indígenas, representantes de instituições públicas e privadas, que os levam a debater e negociar competências institucionais e políticas na implementação de políticas de educação escolar.

O objetivo é que a análise dos registros etnográficos deixe em evidência a posicionalidade dos atores referentes às demandas por educação apresentadas pelos indígenas originários da Venezuela e corroboradas por alguns atores estatais, não-governamentais, e jurídicos, e ainda refletidas naqueles outros atores institucionais que seriam os responsáveis legais pela oferta das políticas públicas educacionais de modo que atendam às populações indígenas. Ao longo do processo de implementação dessas políticas educacionais, alguns padrões relacionais vêm se desenvolvendo e consolidando, cuja descrição é pertinente para o trabalho em questão, conforme se tentará adiante.

Primeiramente vejamos, então, alguns momentos sobre essas vivências escolares no território tradicional Warao, no Delta do Orinoco.

2.1 Educação escolar e comunitária entre os Warao na Venezuela

Fazer um “comparativo” dos sistemas de educação escolar indígena no Brasil e na Venezuela não é um objetivo deste capítulo, mas apresentarei um esboço sobre este tema, a título de tratar das trajetórias e dos desejos das crianças, professores, e comunidades escolares. Trato, ainda, de conceituar que conceitos de escola e são utilizados.

Segundo me contaram professoras Warao conheci em Pacaraima/RR e em Cantá/RR⁵², a maioria dessas crianças e jovens estavam matriculados em escolas,

⁵² Há uma pequena comunidade Warao e E'ñepa residindo no município de Cantá/RR, em um terreno doado. As crianças estão matriculadas nas escolas mas tampouco têm acesso à educação escolar indígena. Visitei a comunidade no fim do ano de 2022.

na Venezuela, onde havia programas de educação na língua materna, e aulas tanto sobre a cultura de seu povo quanto sobre a língua Warao, inseridas dentro da grade curricular comum do estado. Veja os comentários da professora *Maribel**, que trabalhou em diversas escolas indígenas no Delta do Orinoco:

Na comunidade, se falava Warao, na escola, eu falava Warao, a professora precisava falar Warao e espanhol, porque precisava ensinar as crianças. Mas nas escolas nas comunidades sempre se falava Warao. Tinha dias para estudar Warao e dias para estudar espanhol. Tínhamos livros de exercícios em nossa língua. Isso para a minha comunidade. Aqueles que queriam continuar os estudos precisavam ir pra cidade, e se juntar com as escolas dos *criollos*.

E tinha também o momento que a gente conversava depois do jantar, nos juntávamos todos e ficávamos ouvindo o avô ou uma pessoa mais velha falar. Falávamos muito na língua e aprendíamos histórias, aprendíamos música, aprendíamos como era o mundo. Pra gente também era uma educação, só que a gente não sabia. Acho que nos abrigos as crianças perdem isso. (agosto de 2023)

Este último trecho é importante pois traz uma série de questões, entre elas a distinção entre educação escolar e aquela que podemos chamar de educação comunitária. Essa distinção é corrente no sistema⁵³ de educação indígena escolar brasileiro, e está presente, também, no Plano de Vida dos Indígenas venezuelanos no estado de Roraima, realizado pela UNICEF e outras instituições a partir de diversas oficinas junto a lideranças indígenas da Venezuela e do Brasil, e publicado em 2023. Cito, aqui, o tópico “Educação Comunitária e a Educação na Escola” na íntegra:

Educação Comunitária e a Educação na Escola: **Temos como primeiro ponto a educação comunitária.** Temos a cultura de nossos antepassados e primeiro temos que aprender nossos costumes, o nosso viver indígena, que é o primordial.

A educação vem de casa, no dia a dia, o exemplo que damos aos nossos filhos e netos, para que a educação de toda a comunidade siga avançando. É um processo de geração entre o ensino e a aprendizagem próprio da comunidade indígena, com os conteúdos culturais, a língua, os símbolos, ritos, costumes, tradições. Devemos ter o ambiente ao nosso redor limpo; cuidar da natureza, por ela nós respiramos dia a dia.

O segundo ponto é a Educação Escolar como um processo de geração entre o ensino e a aprendizagem, que se dá em instituições educacionais, atendida pelo município ou estado, por meio de suas secretarias de educação, e os atores principais dessa educação seriam o Ministério da Educação (MEC) e o Estado, com a base legal da Constituição Federal de 1988.

Educação escolar é onde cada criança e cada adolescente vê cumprido o seu direito, é matriculado, é levado à escola. E é aí que se vai garantir o

⁵³ Novamente, quando falo em “sistema” de educação escolar indígena, me refiro a um sistema de fato, e não de direito, já que não existe essa nomenclatura na legislação.

conhecimento amplo e o aprendizado de viver em um país diferente, como é o Brasil.

Queremos a construção de uma vida estável aqui no Brasil. Já temos feito a matrícula das crianças nas escolas e sabemos quais são as crianças que estão matriculadas e quais não estão. Temos professores que estão trabalhando dentro dos refúgios. Então, se falamos sobre os direitos à educação dos povos indígenas, queremos a formação para que nossos docentes trabalhem em escolas, como tradutores, como multiplicadores de saberes, de contos, de artesanato.

Queremos que nós, indígenas, sejamos contratados pela escola formal, como tradutores e educadores interculturais, para ajudar a nossas crianças nos costumes passados à escola real. (UNICEF, 2023, p.11)

Assim, tendo também referência nesse importante documento de autoria conjunta, entendo que o aspecto comunitário é igualmente importante para a formação das crianças e jovens, onde *“os pais, os tios e os avós são imprescindíveis e insubstituíveis nessa tarefa de ensinar a língua materna e os valores culturais para as crianças”* (Luciano, 2017, p.300). No entanto, ao tratar de direitos e políticas educacionais, a referência principal, na maior parte do tempo, é em torno da educação escolar, e nem sempre dos chamados processos educativos comunitários próprios do povo Warao – isto é, o desenvolvimento de pedagogias próprias da vida em comunidade, rituais, etc., a não ser quando essas questões estiverem entrelaçadas com o que está sendo levantado no debate e/ou proposto pelos próprios indígenas para a escola ou para a institucionalização de políticas educacionais.

Ainda nesse sentido, a categoria “educação” não é aqui entendida enquanto monolítica, e haverá uma atenção à suas variações quanto ao meio em que surge ou quanto ao ator que aciona essa categoria, de modo a ser possível demonstrar diferentes definições, usos, e acepções que “educação” pode assumir nesse debate. Tratarei, de toda maneira, principalmente de educação escolar indígena. Ressalto, ainda, a especificidade da relação com povos indígenas em relação a escola, que segundo Luciano:

[...] pode ser entendida como dispositivo oficial de transmissão cultural e propagação de um sistema político, econômico e social. Sendo assim, é importante considerar o papel real e potencial de uma escola indígena em um contexto de colonialidade e opressão dos povos indígenas exercidas pela própria escola. (2019^a, p. 59)

Esse caráter colonial da escola não pode ser esquecido, pois é crucial para o entendimento do que se conformou enquanto um sistema de educação escolar indígena, e da realidade de professores e estudantes aqui descrita. Nos dizeres de Freire (1987): *“[...] a invasão cultural, indiscutivelmente alienante, realizada*

maciamente ou não, é sempre uma violência ao ser da cultura invadida, que perde sua originalidade ou se vê ameaçado de perdê-la". De fato, conforme a lição de Bessa (2001):

“as primeiras escolas para índios – e não de índios –, centradas na catequese, ignoraram as instituições educativas indígenas e executaram uma política destinada a desarticular a identidade das etnias, discriminando suas línguas e culturas, desconsideradas no processo educativo” (p.2).

Ao longo da história, o papel da escola para os povos indígenas foi justamente o de aniquilação de culturas diversas e a incorporação de mão-de-obra indígena aos interesses da sociedade nacional (Zoia, 2010), e línguas, culturas, tradições, valores, e mesmo sábios e os pajés indígenas foram perseguidos e negados escola (Luciano, 2013). O próprio ataque às línguas indígenas, nesse sentido, é uma constante estimulada pela ação estatal, das políticas pombalinas a outras formas mais “sutis”:

No caso dos indígenas, a proibição de uso das línguas indígenas foi direta nos variados contextos: a língua indígena (qualquer que fosse) era “feia” – a denominação “gíria” não é gratuita – e ser índio era uma “vergonha” [...]. Não é preciso acrescentar mais nada para entender que esse foi um incentivo (de sucesso!) para a construção da baixo-estima da população indígena e do perigo de deslocamento das línguas indígenas. (Cavalcanti *apud* Sagica e Oliveira, 2022, pp. 85-86)

Assim foi por longos séculos, o caráter assimilacionista dessa educação escolar permaneceu praticamente sem alterações até as conhecidas mobilizações indígenas na década de 70, que estruturaram diversas reivindicações para os povos indígenas, inclusive a de uma educação escolar indígena que não seja mais assimilacionista, e, sim, que levasse em conta a riqueza da diversidade de povos, línguas, e modos de viver e entender o mundo. Assim, as escolas indígenas poderiam ser transformadas em instrumentos de protagonismo, autonomia e efetiva cidadania:

A partir da Constituição Federal de 1988, a escola indígena passa a ter a missão inversa da antiga “escola para índio”, a de contribuir para a continuidade histórica dos povos indígenas, étnica, cultural e fisicamente. (Luciano, 2013, p.346)

Nos cursos e debates apresentados menciona-se a ligação da educação escolar indígena com a interculturalidade, algo que não necessariamente ocorre na prática, debate-se interculturalidade, mas é algo ainda em construção. Especificamente sobre essa discussão e as políticas escolares do estado de Roraima, vide, por exemplo, Carvalho; Fonseca; Repetto (2007), ou Repetto (2012, 2019). Os próprios processos de educação escolar indígena da Venezuela também mencionam o termo. No entanto, mantenha-se em mente a advertência de que não adentrarei

profundamente em sentidos específicos, apenas registrarei sua presença nos debates de que participei.

2.1.1 Vivendo a educação escolar na Venezuela

Trato de retomar alguns elementos das trajetórias escolares do povo Warao na Venezuela, para, à frente, questionar acerca de sua relação com a escola e a educação formal do estado brasileiro.

A introdução da educação formal no território do Delta do Orinoco basicamente deve sua origem a missionários, especialmente aqueles da Ordem dos Capuchinhos, que cumpriram papel relevante na colonização dos povos do Delta do Orinoco (Wilbert e Layrisse, 1980). Ainda assim, o uso da língua Warao hoje seria generalizado, como me contaram diversas professoras, com diferenças regionais no tocante às diferentes comunidades ao longo do Delta. A exceção, segundo a professora *Maribel**, é que quando um Warao se casava com um *criollo*, geralmente, as crianças são educadas em espanhol. No Brasil, o paralelo seria que as crianças são educadas em português. Há muitas crianças que já não falam a língua Warao, o que deveria ser levado em conta na educação dos abrigos e das escolas.

Assim, no Delta do Orinoco, parte da região amazônica da Venezuela, haveria uma boa quantidade de comunidades Warao com escolas do que corresponderia ao ensino fundamental, e haveria escolas maiores em comunidades maiores, muito embora com o agravamento da crise na Venezuela me foi dito que muitas escolas em comunidades indígenas estariam esvaziadas, sem material, professores ou mesmo prédio disponível. Aliás, o próprio fenômeno de escolarização seria algo que atingiu a certas gerações de maneiras mais incisiva que outras, uma vez que houve importante expansão da rede escolar e da educação de base bilíngue e intercultural durante o governo Chávez, no início dos 2000. Nández nos conta de algumas das particularidades desse processo:

[...] gostaríamos de comentar brevemente a situação atual da Educação Própria Indígena Warao (EPI-W) e a Educação Intercultural Bilíngue (EIC), a qual se implantou em Venezuela em 20 de setembro de 1979, mediante o Decreto Presidencial nº 283 de 1979. Quer dizer, é uma legislação que já tem quase meio século e **ainda que pretendia potencializar e recuperar a educação originária indígena o que fez foi substituí-la pela educação *criolla***; algo parecido a educação que havia dado as missões religiosas, porém com maior controle do Ministério de Educação. Frente a essa política, a partir desse mesmo Ministério se implementaram, em 2014, os “Projetos Educativos por Povos Indígenas (PEPI) tratando de devolver a esses povos

o manejo e construção de sua educação como sempre havia sido, só que com apoio financeiro e reconhecimento institucional do Ministério do Poder Popular para a Educação [MPPE]. Apesar da suposta autonomia baseada em modelos autóctones ou próprios, o Estado insistiu em manipular esse processo. No caso Warao, através da Direção de Educação Intercultural do MPPE e a Zona Educativa de Tucupita, se está concluindo o PEPI Warao [...] Está por ver como se implementará o Projeto e que papel terão os líderes e o movimento organizado Warao em sua aplicação e qual será seu nível de autonomia” (2020, p. 42, tradução livre)

Ainda segundo esse autor, a educação da Venezuela enfrentava desafios no tocante à adequação cultural e ao fortalecimento da autonomia dos povos, conforme também veremos adiante. Em um curso de direito a educação intercultural no Brasil, realizado pelas Secretarias de Educação do Estado de Roraima, o ACNUR, e a Funai⁵⁴, tive oportunidade de ouvir uma explicação de algumas professoras Warao acerca do sistema escolar na Venezuela, que criaram um esquema de equivalência entre o sistema escolar Venezuelano e o Brasileiro:

⁵⁴ Participei do referido curso e trato dele adiante, sendo um importante ponto de diálogo com dezenas de professores indígenas e não-indígenas.

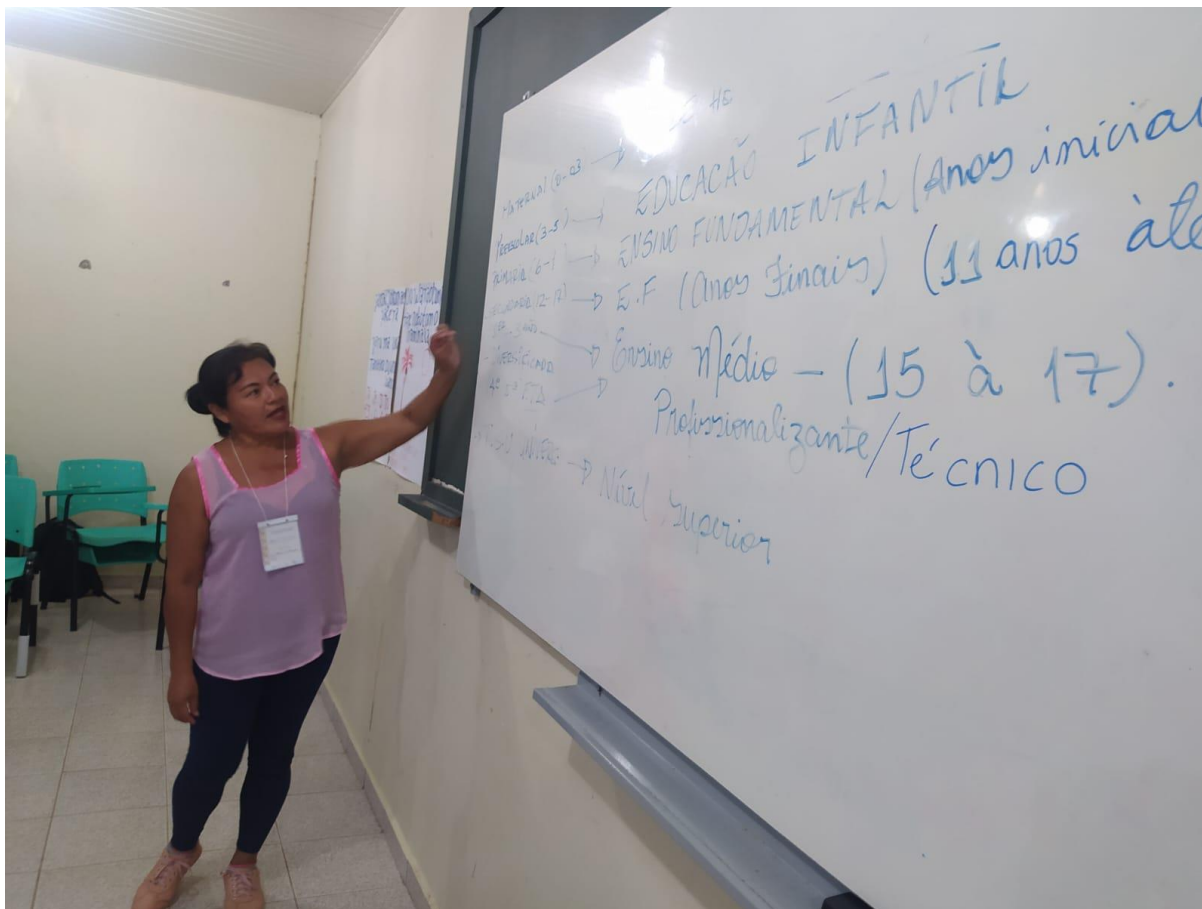


Imagem 19 – Professores de povos indígenas originários da Venezuela fazem um comparativo entre sistemas escolares do Brasil e Venezuela (Fonte: acervo pessoal)

Moutinho (2019) também traz uma descrição similar, da qual destaco a divisão da educação básica:

De acordo com a Lei Orgânica de Educação, o sistema educacional na Venezuela está estruturado em dois subsistemas: a educação básica e a educação universitária. O subsistema de educação básica, por sua vez, está estruturado nos níveis de educação inicial, educação primária e educação média. A educação inicial abarca as etapas de maternal (0 a 3 anos) e pré-escolar (4 a 6 anos). A educação primária, por sua vez, compreende seis anos, denominados “graus”, do 1º ao 6º (7 a 12 anos), e conduz à obtenção do certificado de educação primária. Já a educação média apresenta duas opções de formação: a educação média geral, com duração de cinco anos, do 1º ao 5º (13 a 17 anos), que possibilita o título de “bacharel”; e a educação média técnica, com duração de seis anos, do 1º a 6º (13 a 18 anos), que conduz ao título de “técnico médio”. (p.11)

Uma equivalência exata entre os níveis das duas nacionalidades não parece imediatamente possível, e isso traz repercussões no nivelamento dos alunos venezuelanos quando da entrada de escolas no Brasil.

De todo modo, muitas vezes o papel da escola numa comunidade indígena não deixa de ser potencialmente danoso e colonialista, conforme visto, representando mesmo um elemento intruso a uma comunidade indígena. No caso da alimentação escolar do povo Warao, por exemplo, Gruson (2008) fala de uma progressiva substituição do consumo da *yuruma* pelo da *domplina* que em muitas comunidades foi estimulada pela merenda escolar⁵⁵. Nesse caso, lidavam com o fato de que quando os Warao visitavam os *morichales* (buritizais) para buscar *yuruma*, as crianças nem sempre poderiam participar porque receberiam falta na escola, e conseqüentemente consumiriam alimentos com *domplina* na escola.

Para esse autor, isso demonstraria a importância da escola para a comunidade. Porém, de outra maneira, ao comentar com *Maribel**, professora Warao, que, no Brasil, por conta da legislação educacional, seria possível que os alunos fossem liberados da escola para irem aprender a trabalhar com o *moriche* com seus pais, já que o trabalho com a família e o aprendizado de práticas de manejo do Buriti – que envolve músicas, histórias, vivências na mata, etc –, também se trata de uma forma de educação reconhecida pelas leis brasileiras, no que ela ficou surpresa e comentou que essa alternativa lhe parece bem melhor, fazendo uma observação sobre o desconhecimento das leis brasileiras sobre educação.

A nível conceitual, nos cabe entender que na transição de fronteiras os Warao também carregam consigo suas concepções e possibilidades quanto ao papel da escola, mas que chegam em um território onde suas obrigações, deveres, e potencialidades quanto a educação das crianças, jovens, e adultos, não são totalmente compreendidos. Pelo contrário, conhecer o sistema de educação escolar no Brasil é um desejo de maioria das lideranças e professores⁵⁶. São questões epistemológicas que serão essenciais no decorrer do capítulo, uma vez que as comunidades Warao se colocaram no papel de aprender, reivindicar, negociar e lutar pela educação que desejam, construindo, com o tempo, noções de educação e de direitos com o que lhes está disponível dentro do Brasil e o que foi trazido de seu território originário.

⁵⁵ A Yuruma é um tipo de amido ou farinha extraído do buriti, que foi parcialmente substituído com a introdução pelos missionários do *ocumo chino*, um tipo de tubérculo que passou a ser uma das bases da alimentação Warao.

⁵⁶ De fato, o sistema de educação escolar indígena levanta uma série de dúvidas mesmo para a maioria dos povos indígenas do Brasil.

O estado de Roraima, novamente, compõe um quadro interessante, pois diante das reiteradas dificuldades encontradas pelas famílias de indígenas originários da Venezuela que desejavam que seus filhos ingressassem em escolas públicas, mesmo com a intervenção de organismos da ONU e instituições parceiras, foi impetrada uma ação civil pública (ACP) pelo Ministério Público Federal de Roraima no ano de 2018 com o objetivo de “*garantir a inserção culturalmente adequada das crianças e jovens Warao e E’ñepa nas escolas da rede pública no estado de Roraima*”⁵⁷, de nº 100158755.2018.4.01.4200. Para o presente argumento, acredito que contextualizar e abordar trechos deste processo pode ser relevante, uma vez que ao longo dos procedimentos judiciais e da discussão associada são demonstradas uma série de impasses e desafios ao direito à escola indígena para as crianças e jovens desses povos. Além disso, ações governamentais, reuniões, e negociações posteriores sobre esse tema utilizam como base um “Plano Educacional para Atendimento dos Indígenas Migrantes e Refugiados de Roraima”, decorrente dessa ACP.

Ademais, na questão do ensino público indígena, o estado de Roraima congrega características notáveis em comparação aos outros estados brasileiros. Como boa parte de sua extensão territorial está coberta por terras indígenas (46,20%), e boa parte da população do estado é composta por indígenas desde tempos milenares, hoje, estimados em 97 mil pessoas, pouco mais de 15% da população total, de acordo com o censo do IBGE de 2022⁵⁸. Consequentemente, de 226 das 849 escolas do estado estão situadas em terras indígenas⁵⁹. Apesar da diversidade de línguas e povos, nem todas as escolas contam com currículo específico para cada povo, com ensino na língua materna dos povos que a frequentam, ou sequer com prédios específicos para as escolas. Esta situação se reflete na oferta de políticas públicas adequadas e nas sensibilidades administrativas com a questão indígena e migratória (Carvalho; Fonseca; Repetto, 2007; Repetto, 2012; 2020).

⁵⁷No caso, a ACP faz referência apenas aos jovens e crianças Warao e E’ñepa porque eram as etnias sobre as quais se tinha notícia, até o início do ano de 2018, quando a Ação foi ajuizada, muito embora, hoje, não haja, de direito, restrição por etnia nas atividades de qualificação de educação escolar.

⁵⁸Disponível em: [https://g1.globo.com/rr/roraima/noticia/2023/08/07/roraima-tem-a-5a-maior-populacao-indigena-do-pais-revela-censo-do-ibge.ghtml#:~:text=Roraima%20tem%20uma%20popula%C3%A7%C3%A3o%20ind%C3%ADgena,s egunda%2Dfeira%20\(7\)](https://g1.globo.com/rr/roraima/noticia/2023/08/07/roraima-tem-a-5a-maior-populacao-indigena-do-pais-revela-censo-do-ibge.ghtml#:~:text=Roraima%20tem%20uma%20popula%C3%A7%C3%A3o%20ind%C3%ADgena,s egunda%2Dfeira%20(7).). 2023. Acesso em 23 de outubro de 2023.

⁵⁹ Segundo informação verbal do subsecretário de educação do estado.

2.2 Afinal, por que a escola?

Para as lideranças do povo Warao, especialmente as que estão atualmente baseadas no estado de Roraima, há de se perguntar então: quando pedem por educação escolar, que tipo de escola eles estão falando? Por que motivos? Em que medida seria a mesma concepção de escola indígena que temos no Brasil? Me debruçarei um pouco nesta questão para pensarmos em como os Warao trouxeram suas concepções de escola, escola indígena e políticas educacionais para o debate, e, também, introduzir episódios da interação dos Warao com outros atores envolvidos nessas políticas.

De forma a tentar moldar este tópico, primeiramente, tentarei esboçar de que maneiras e em que contextos surge a questão da demanda por educação escolar na vinda desses indígenas para o Brasil. Como surge uma preocupação com a educação escolar das crianças e jovens indígenas, por parte das próprias famílias, e, também, por parte do estado, e como essa discussão é inserida dentro da governança estatal?

Cabe retomar o dado que do total do número de indígenas venezuelanos há um número expressivo é de crianças e jovens – cerca de 47%, conforme estimativas do ACNUR (2023), mais de 4000 pessoas.

Ademais, há que se levar em conta o histórico de muitas famílias com respeito a educação escolar na Venezuela. Em pesquisa feita pelo ACNUR entre janeiro e fevereiro de 2018, no então abrigo Pintolândia, em Boa Vista/RR, foram feitas algumas perguntas às famílias de 108 crianças e adolescentes (85 do povo Warao e 23 do povo E'ñepa) entre 4 e 17 anos sobre intenções de acesso aos sistemas de ensino no Brasil. 49 destas tinham experiência escolar na Venezuela, majoritariamente em escolas indígenas. Segundo a pesquisa, apenas 2 famílias não tinham intenção de acessar o sistema de ensino. 67 das demais 106 disseram preferir o sistema de educação diferenciada. Ao serem informados que não havia escolas indígenas em Boa Vista, apenas 45 destas famílias aceitariam o ingresso no sistema regular como segunda opção⁶⁰.

Aliado a isso, e não menos importante, parece ser o fato que dentre a parcela de indígenas Warao que estão no Brasil há um número considerável de professores com experiências prévias em educação escolar indígenal na Venezuela, e estes têm

⁶⁰ Tive acesso a esse documento por estar anexado a versão da mencionada Ação Civil Pública para educação escolar indígena dos povos originários da Venezuela que tive acesso.

a preocupação com a continuidade de seu trabalho e com a educação das crianças de suas famílias e comunidades, muitas das quais precisaram interromper seus percursos escolares por conta do deslocamento para o Brasil com suas famílias.

De parte da maioria das lideranças e professores indígenas com quem conversei, esse desejo de continuidade da educação formal das crianças está presente, muitas vezes relacionado à preocupação com o futuro das crianças e a interrupção dos estudos quando saíram da Venezuela, e, também com o aprendizado de português da comunidade, ou, ainda, de conclusão dos estudos dos adultos e idosos, ligado à preocupação com o futuro da vida no Brasil⁶¹. Parece essencial que as crianças saibam, ao menos, ler, escrever e fazer contas. Me foi dito por *Maribel**, educadora Warao, tendo vivido em várias cidades, que:

Na verdade, até existem pais que só querem que seus filhos aprendam o português, por conta que querem que se deem bem no Brasil, que tenham oportunidades. Há até pais mesmo que priorizam que os filhos participem da coleta, por conta de sua situação financeira difícil. Mas a maioria mesmo quer ver os filhos na escola e aprendendo sua cultura, sua língua, porque tem medo que percam sua língua. (agosto de 2023)

Dessa forma, o lugar da escola enquanto desejo representa também conflitos de visão mesmo entre diferentes pessoas e comunidade. Porém, de modo geral, a escola surge enquanto espaço de aprendizado da língua e da cultura, mas, também, está associada ao aprendizado do convívio na sociedade brasileira e da busca de maiores chances por uma boa vida no Brasil, como nos depoimentos expostos em Moreira e Torelly (2020) com pessoas Warao moradoras de outros estados. Tratarei, à frente, dos primeiros encontros dos Warao com a escola brasileira para os Warao, o que serve para matizar essa afirmação, mantendo em mente a existência de conflitos e contradições.

Intimamente conectado a vivências e desafios no Brasil, está a questão da língua Warao, que emerge quase sempre como o primeiro fator a ser considerado, englobando a própria dificuldade e diferença de comunicação com a população, seja em atendimentos, seja na oferta de políticas, ou em atividades de rotina. Em geral, a quase totalidade dos indígenas que vêm da Venezuela, independente do povo a que pertencem, não são falantes da língua portuguesa. Praticamente todos falam suas línguas maternas, e alguns poucos possuem alguma fluência em espanhol. Inclusive, nota-se muitas dúvidas e surpresas de parte das pessoas Warao com quem conversei

⁶¹ Afinal, conforme Iberê (2017): “hoje a gente caça também pela palavra”.

em relação ao fato de que muitos povos indígenas no Brasil perderam ou têm suas línguas ameaçadas.

Especialmente para as famílias Warao espalhadas pelo Brasil, a comunicação “pública” se dá por meio dos *aidamos*, como visto no capítulo anterior, estando a questão linguística imbricada mesmo nas formas de organização social das famílias e o papel que passam a exercer os porta-vozes do grupo, por vezes num misto de espanhol e português.

Esta questão linguística complexifica a comunicação com a população brasileira em geral, e colabora para conflitos de entendimento, correspondendo a uma fronteira importante, ou uma manutenção da fronteira entre Brasil e Venezuela, e lembre-se que mesmo entre os Warao há diferenças linguísticas consideráveis (García-Castro e Heinen, 2000). Para muitos governos e instituições, a falta de atendimento com os grupos Warao espalhados pelo país é, muitas vezes, justificada pela dificuldade de comunicação, como veremos à frente. A questão da língua e da comunicação está presente desde os primeiros momentos dos Warao no Brasil – relembremos, sobre isso, episódios da chegada de algumas das primeiras famílias Warao em Roraima, recontados por Moreira (2018).

Algumas lideranças e professores que se encontram há mais tempo no Brasil já desenvolveram um certo aprendizado do português, um desejo comum nas comunidades, ligado ao sucesso da vida no Brasil e o desejo por permanecer ao menos a médio prazo no país. Tal aprendizado, ainda, é quase inevitável para crianças pequenas nascidas no Brasil. Ovi de *Manuel**, ancião que vivia em um abrigo em Boa Vista, que:

Eu já não consigo mais falar com as crianças pequenas na nossa língua. Principalmente as nascidas no Brasil. Eu pergunto e elas não me respondem. Falam só o português e não estão aprendendo nossa língua. Isso me entristece. (outubro de 2019)

Parte da população Warao no Brasil teme essa progressiva perda da língua e de alguns costumes e práticas com a vinda do Brasil. Há inclusive o receio de que os jovens e crianças, que compõem quase metade da população Warao no Brasil, incluindo-se as nascidas no Brasil, passem a ter fluência apenas no português, o que é algo a se considerar quanto a esperança de uma vida de volta no Delta do Orinoco, uma vez que muitos podem não falar bem o espanhol, ou a língua materna, e não se adaptarem nas comunidades de origem de suas famílias.

Vitalizar a língua indígena para evitar uma geração que perca sua língua permanece sendo um desafio em relação as crianças Warao no Brasil. O ensino do português, para a lida com o Brasil, com atenção às realidades de cada povo indígena, é um desejo e uma necessidade expressa por muitos povos e coletivos.

Destaca-se que a apropriação do português e o respeito à pluralidade linguística garantidas pela legislação brasileira são também premissas para que os indígenas originários da Venezuela, em geral, possam acessar serviços como educação, justiça, saúde, benefícios assistenciais, de forma equitativa e autônoma, e possam manter-se no Brasil como protagonistas de suas próprias histórias com dignidade em relação a suas identidades⁶². Negar o acesso ao aprendizado culturalmente adequada do português poderia justamente ser uma violência comparável ao direito de valorização de suas culturas (Luciano, 2013), uma vez que gera desigualdades em diferentes planos econômicos, profissional, e outros necessários para sua subsistência no Brasil.

Dentro da realidade na vida dos abrigos indígenas, a escola muitas vezes aparecia como solução para as questões linguísticas e educacionais das crianças.

De fato, no abrigo indígena Pintolândia, em Boa Vista/RR, as primeiras atividades educativas passaram a ser desenvolvidas por uma sargenta do Exército Brasileiro, que ministrava aulas em um local improvisado para as crianças com a anuência dos pais. Essa iniciativa foi bem-vinda a partir de preocupações com a educação das crianças. Posteriormente, foram acumulando doações de alguns poucos materiais escolares (Nogueira, 2019), e o projeto incluía certas regras de conduta e um intuito de disciplinar as crianças.

Após a doação, por parte da embaixada do Canadá, de um contêiner que servisse de sala de aula montada, criou-se a “Escola Janela do Amor e da Amizade entre dois Povos”, onde tentou-se um trabalho de educação da Universidade Federal de Roraima junto a Organização não-Governamental (ONG) Casa de Los Niños.

Quando tive a oportunidade de visitar essa escola, em 2019, não estavam utilizando o contêiner porque era demasiado quente, preferindo fazer atividades ao ar livre com as crianças. Ainda assim, as atividades desenvolvidas não conseguiam

⁶² Afinal, conforme Glória Anzaldúa (2012): “A identidade étnica é irmã-gêmea da identidade linguística. Eu sou a minha língua. Até que eu possa ter orgulho na minha língua, eu não posso ter orgulho de mim mesma”, e, de modo similar, Luciano (2017, p. 307): “as línguas indígenas proporcionam a autoestima dos indivíduos e grupos falantes, no contexto das alteridades e autonomias étnicas e linguísticas”.

envolver grande número de professores e educadores Warao nesse abrigo. Havia carência de recursos e o número de crianças era grande. As atividades não diziam sempre respeito à cultura e língua Warao, de acordo com relatos de uma educadora do abrigo, *Silvia**, algumas atividades eram em português, outras em espanhol, além de brincadeiras e esportes.

Quanto ao ensino da cultura, conversei com *Silvia** e o *aidamo Raúl** que disseram que no abrigo Pintolândia, à época (outubro de 2019), havia algumas atividades como bailes com danças tradicionais e eventos, bem como uma pequena horta para plantação de algumas plantas medicinais e rituais. No entanto, relataram haver um sentimento de que a cultura não está sendo passada para os jovens, e havia um grande desejo de que pudessem desenvolver melhor seus modos de vida no contexto do abrigo. Na ocasião dessa visita, realizada enquanto funcionário da Funai, não pude conversar com mais *aidamos* sobre a questão porque a partir de um certo ponto os funcionários da ONG Fraternidade, gestora do abrigo, e do ACNUR que nos acompanhavam passaram a interceder e impedir que lideranças conversassem conosco.

Em um bairro próximo, numa ocupação de um conjunto de prédios abandonados da prefeitura de Boa Vista, visitei a ocupação Ka'ubanoko, um espaço de moradia e convivência entre indígenas e *criollos* sem reconhecimento enquanto abrigo oficial, em situações precárias, onde centenas de pessoas viviam em barracas, tentando sobreviver buscando emprego ou fazendo bicos pela cidade de Boa Vista, como, a catação de recicláveis ou fazendo a coleta nos sinais da cidade, de maneira geral, tentando sobreviver. Por coincidência, tive a oportunidade de participar de uma reunião da comissão de educação da ocupação, e ouvi dos presentes a necessidade de materiais para começarem trabalhos educativos com as crianças, que muitas vezes apenas acompanhavam seus pais e mães no trabalho, ou brincavam no abrigo entre as barracas de lona e os entulhos do prédio público condenado, que incluía uma piscina drenada e abandonada, sem proteção.

Algumas instituições humanitárias, como a Cáritas Internacional, atendiam e dialogavam com os moradores da ocupação, mas não havia atendimento do Governo Brasileiro como havia nos demais abrigos. Havia uma organização dos moradores para a realização de atividades educativas culturais por parte dos indígenas, como bailes, confecção de vestidos, ensino de cantos às crianças, e mesmo atividades

extraclasse. Aos poucos, com a estabilização da situação de algumas famílias, crianças e jovens chegaram mesmo a conseguir matrículas em escolas próximas.

Ao longo dos anos, tive a oportunidade de permanecer conversando com alguns moradores dessa ocupação, que posteriormente foi forçosamente removida para que os indígenas ali presentes fossem viver no abrigo *Tuaranoko*, também em Boa Vista, junto com os indígenas oriundos do antes mencionado abrigo Pintolândia. Novamente, ressalto que essa situação de mudança de abrigos ocasionou uma série de conflitos e da necessária reorganização de mais de mil pessoas de comunidades e povos diferentes em um mesmo abrigo – apesar do tom elogioso de que se trata do “maior abrigo indígena da América Latina”. Apenas lembrarei que, conforme descrito no capítulo anterior, os indígenas do abrigo Pintolândia e da ocupação *Ka’ubanoko* sofreram uma série de violências nesse processo de desocupação. Como mencionado, algumas famílias conseguiram se manter no prédio do antigo abrigo Pintolândia, rebatizado de comunidade *Jakera Ine*.

Dentre outros, um dos motivos que levou as pessoas a preferirem ficar no antigo abrigo Pintolândia era a preocupação com a perda da matrícula das poucas crianças que estavam em escolas, fruto de anos de luta e reivindicações junto às secretarias de educação, e o receio que não fossem conseguir matrículas nos novos abrigos. Veja-se a fala de uma pessoa da comunidade:

“Não tínhamos garantia de que nossas crianças continuariam a estudar. Isso se comprovou, pois, das famílias que possuíam crianças nas escolas, aqui próximo a comunidade *Jakera-Ine*, e foram para o abrigo Rondon III [*Tuaranoko*], apenas 5 crianças estão estudando. Não queremos isso para nossos filhos. Queremos seu direito de estudar” (2022)⁶³

Tal receio se confirmou em parte, para os que foram ao novo abrigo, conforme a cena descrita na abertura do capítulo. Considere-se que houve uma série de dificuldades para que conseguissem a matrícula das crianças e jovens na escola, mesmo para um ensino sem qualquer garantia dos direitos educacionais dos povos indígenas. Quando de sucessivas visitas aos abrigos em Boa Vista/RR e Pacaraima/RR sobretudo no ano de 2019, ou mesmo depois, em outros anos, conversei por diversas vezes com *aidamos*, mães e pais e de alunos, professores, e trabalhadores dos abrigos acerca das dificuldades de matrículas dos alunos e a escassez de matrículas disponíveis para indígenas venezuelanos por parte da

⁶³Disponível em: <https://www.redeamazon.org/post/114-dias-de-resist%C3%A2ncia-da-comunidade-warao-jakera-ine>. 2022. Acesso em 23 de outubro de 2023.

Secretaria de Educação. Mesmo com a ajuda de funcionários dos abrigos para a realização das matrículas, e com crianças indígenas regularmente documentadas, essas crianças tinham que ficar nas filas comuns das Secretaria de Educação por horas, ora presencialmente, ora por telefone (que a maioria sequer tinha), para ouvirem prováveis negativas.

A dificuldade de matrículas nas escolas e outras questões relacionadas à educação dos jovens e crianças Warao na rede pública foi um dos motivos para a intervenção do Ministério Público Federal na questão, instado por instituições de defesa dos migrantes. No tópico seguinte, a partir do quadro delineado e da leitura de diversos documentos, especialmente de parte da Ação Civil Pública de nº 100158755.2018.4.01.4200, que trata de acesso à educação culturalmente adequada para indígenas venezuelanos, aprofundarei o campo de discussão que surge quando a demanda por políticas escolares para os migrantes indígenas entra na equação, quais impasses na consecução desse direito, e quais tensionamentos aparecem frente ao modelo de educação escolar “regular”.

2.3 Educação escolar do povo Warao no judiciário

A trajetória de inserção dos indígenas na rede pública de ensino e as adequações para uma escola indígena que atenda às necessidades e desejos do povo Warao tem sido um processo longo e dificultoso, tanto no estado de Roraima como em outros estados brasileiros. Era de se esperar que, para os Warao, diante de tantos percalços para a entrada no Brasil e o reconhecimento de seus direitos, as noções e os valores das comunidades indígenas permaneceriam em contraste com a racionalidade burocrática.

Diante deste quadro, acredito ser pertinente mostrar a maneira como surgem as dificuldades de consolidação desse desejo pela educação escolar, em contraste com o desejo de inserção das crianças e jovens na educação escolar externado por diferentes grupos Warao.

Além disso, conceptualmente, há que se questionar exatamente o que o estado nação reconhece e reforça quando leva em consideração leis e tradições de povos indígenas? Como esse conteúdo é socialmente produzido e politicamente praticado? (Povinelli, 2002). Como a educação indígena é negociada no fazer político do estado brasileiro?

De modo a iniciar uma resposta para essas perguntas, esta seção foi feita com a intenção de que houvesse uma análise da Ação Civil Pública (ACP) relativa à assim dita “*oferta de educação escolar culturalmente adequada aos indígenas Warao e E’ñepa em Roraima*”, de número 100158755.2018.4.01.4200, impetrada no ano de 2018 na 4ª Vara Cível e Criminal da Seção Judiciária de Roraima, e vinculada ao Tribunal Regional Federal da 1ª Região, hoje suspensa por determinação judicial. Tive dificuldades de obter a versão integral do processo judicial, contendo todos os documentos mais atuais. Tentei por diversas vias, enquanto pesquisador, ou em canais oficiais junto ao Ministério Público Federal. Por vezes, sem sequer conseguir resposta, em outras, de que seria necessário a autorização do juiz e até mesmo de todos os entes públicos envolvidos para receber acesso.

Assim, até a conclusão da escrita, não tive acesso a uma versão integral e atualizada dessa Ação Civil Pública. Por outros caminhos, por conta de meu papel na Funai, tive acesso a uma versão reduzida, composta pelo pedido inicial de instauração de Ação Civil Pública em si feito pelo MPF/RR e dos documentos auxiliares desse pedido, que contam uma história de alguns dos primeiros esforços dos Warao e de diferentes atores para a consolidação de uma educação escolar indígena para esses povos em Roraima, ao menos até meados de 2008, bem como trazem elementos jurídicos que, no entender do MPF, embasam o direito dos Warao a uma educação indígena no Brasil. Fique registrado que utilizarei o acrônimo “ACP” para eventuais referências a essa Ação Civil Pública específica.

Nesse sentido, a ACP servirá enquanto documento de acesso a uma “história” de um tipo de “conversa” entre as entidades envolvidas na educação escolar indígena, a partir de onde tratarei de desdobramentos relevantes para a pesquisa, por exemplo, a partir da constituição pelo MPF de um grupo de trabalho para tratar de educação escolar de indígenas migrantes em Roraima.

Destaco que a ordem de documentos analisados não é necessariamente cronológica nem dissertativa. A ordem dos documentos em um processo judicial segue sua própria ordem burocrática, com documentos repetidos. Faço a análise abaixo na ordem em que os documentos aparecem na versão do processo judicial que tenho, até para possibilitar uma localização posterior destes documentos, porque a ordem e numeração das páginas de um processo pode mudar conforme a versão que se lê ou a instância do judiciário em que o processo se encontra.

Tendo isso em mente, a posicionalidade dos atores dentro do processo judicial corresponde a essas relações entre povos indígenas, organizações, estados, e outros sujeitos em conflito, ou, de alguma maneira, envolvidos numa disputa de representações e ações sobre se e que tipo de educação escolar o estado brasileiro deve prestar aos indígenas venezuelanos (e por extensão da temática e argumentação, povos indígenas de outros países).

Em seu documento principal, o Ministério Público Federal afirma ser o objeto do litígio a “*promoção da educação escolar junto aos povos indígenas Warao e E’ñepá, oriundos da Venezuela no contexto de crise migratória, há anos residentes em Roraima*”. Os atores citados para responder judicialmente são a Prefeitura de Pacaraima, a Prefeitura de Boa Vista, o Governo do Estado de Roraima, a União e a Funai. Como mencionado, não tive acesso à todas as manifestações desses entes, por conta de dificuldades e morosidade de acesso ao processo, só da peça inicial e documentos registrados quanto à discussão, como memórias de reunião, despachos internos, tramites cartorários, reuniões com instituições envolvidas na educação nos abrigos, relatórios de servidores públicos etc. que abordarei na medida em que tenham pertinência com o tema trabalhado. Não adentrarei em pormenores sobre o embate jurídico, mas, sim, sobre o histórico e informações que apresento conjuntamente com conversas e impressões com os entrevistados do povo Warao, profissionais da educação, e agentes do estado e instituições.

Ressalto que a escolha do MPF por mencionar os povos E’ñepa e Warao se dá por conta do fato de quando o Ministério Público Federal entrou com a ação, no ano de 2018, nos abrigos do Governo Federal em Roraima só havia a presença de indígenas desses dois povos, com a chegada dos demais povos em épocas posteriores à entrada da ação. Mesmo assim, ressalto que a opção posterior dos membros do Ministério Público Federal foi considerar que as questões discutidas na mesma ACP abarcariam todos os indígenas migrantes e refugiados, apesar da restrição inicial – No entanto, isso não necessariamente implica que esses outros povos indígenas foram contemplados ou ouvidos ao longo das discussões em si.

O Ministério Público, nessa peça jurídica inicial, defende a possibilidade de que o judiciário determine que os entes do poder executivo realizem adequadamente seu dever de prestar “*efetiva e adequada prestação do serviço público de ensino fundamental em comunidades indígenas*”, com base na Constituição Federal, “*assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas*

maternas e processos próprios de aprendizagem”, conforme o art. 210, §2º da Constituição Federal, levando-se em conta ainda o direito à igualdade previsto em seu artigo nº5 (Brasil, 1988).

Nesse sentido, na tese corroborada pelo MPF/RR, não é feita diferenciação em termos de nacionalidade, enquanto povos indígenas, para a prestação de políticas educacionais específicas,, considerados enquanto sujeitos de direitos coletivos, tese reconhecida também no âmbito de diversas organizações de defesa dos direitos dos refugiados e migrantes. No entanto, à época, essa tese não era consenso em todas as organizações do Governo Federal, nas gestões dos ex-presidentes Michel Temer e Jair Bolsonaro, ou dos ex-Governadores de Roraima Suely Campos (PP, 2015-2018) e Antônio Denarium (PSL, 2019-presente).

Veja-se que o estatuto jurídico dos migrantes e refugiados no estado brasileiro, a nível federal, é regido pela Lei nº 13.445/2017 (Lei de Migração), que dispõe em seu art. 4º *“ao migrante é garantida no território nacional, em condições de igualdade com os nacionais, a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à prosperidade”*, bem como assegura dentre outros, os *“direitos e liberdades civis, sociais, culturais e econômicos”* (Inciso I), e o *“direito à educação pública, vedada a discriminação em razão da nacionalidade e da condição migratória”* (Inciso X). Ademais, é relevante a Lei nº 13.684/2018 (assistência emergencial a pessoas vítimas de crise humanitária), que por sua vez dispõe, em seu art. 5º:

“As medidas de assistência emergencial para acolhimento a pessoas em situação de vulnerabilidade decorrente de fluxo migratório provocado por crise humanitária visam à ampliação das políticas de: [...]

III – **oferta de atividades educacionais**; [...]

VI – proteção dos direitos das mulheres, das crianças, dos adolescentes, dos idosos, das pessoas com deficiência, **da população indígena**, das comunidades tradicionais atingidas e de outros grupos sociais vulneráveis;

Dessa forma, pela letra da lei, os indígenas de todas as nacionalidades teriam direito a uma educação pública, ofertada sem discriminação em condição da nacionalidade, bem como têm garantidos seus direitos culturais – o que, para alguns órgãos, a exemplo do Ministério Público Federal, lhes garantiria acesso ao sistema de Educação Escolar Indígena em pé de igualdade com os indígenas brasileiros.

Isso, no entanto, não foi imediatamente aceito pelos entes que ofertam a educação escolar indígena, em termos práticos, como em algumas das dificuldades descritas pelos Warao – muitas das quais compartilhadas pela maioria dos demais povos indígenas no Brasil. Os Warao, de certa forma, se somam na peleja pela

concretização dos fundamentos do sistema de educação escolar indígena no Brasil, tentando substituir sua educação assimilacionista para um modelo de educação escolar que tem como base a subversão do caráter assimilador e colonial da escola para uma escola que possa fortalecer comunidades e seus processos educativos, fruto de décadas de esforços de lideranças e professores indígenas no país, como visto (Zoia, 2021; Luciano, 2019a).

Para melhor situar o leitor que não tem familiaridade sobre as competências do sistema de educação escolar indígena e o processo de mudança referido, trago um breve histórico trazido pela professora Chiquinha Paresi:

A Funai era o agente de Estado coordenador da política indigenista. Na educação escolar indígena o papel da Funai muda com o Decreto 26/91, e a Funai qualifica outros agentes de estado que viram os responsáveis, MEC, com estados e municípios. Nesse processo os indígenas não assumiram as salas de aula de imediato, ainda é um processo de transição. Antes, os indígenas eram principalmente monitores (em cargos de monitores bilíngues), e a apropriaram-se de metodologias, da didática, amplo conhecimento do povo, da língua. A Constituição Federal de 88 foi divisor de águas. A pedagogia indígena passa a dar mais subsídios para a educação escolar indígena. É imprescindível ter professores indígenas, educadores com pertencimento. Processos de colonização ainda existem na implementação da educação escolar indígena, e há a necessidade de parcerias para enfrentar os limites atuais. Há a importância do fortalecimento das organizações dos povos indígenas e a presença dos indígenas nos conselhos de educação, por exemplo (2021).

Assim, a Funai, que tinha a incumbência de oferecer educação escolar para as comunidades indígenas, teve essa competência retirado pelo Decreto Presidencial nº 26/91. A responsabilidade em coordenar essas ações passou a ser do Ministério da Educação (MEC), e a execução das políticas ficou com os estados e municípios. Em Roraima, os municípios são responsáveis pela educação até o quinto ano do ensino fundamental, e o estado assume o ensino fundamental do sexto ano em diante, além do ensino médio. Além disso, há instâncias de controle e representação dos povos indígenas na educação, como são a Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI), e Conselhos Estaduais e Municipais de Educação Escolar Indígena, criados por leis estaduais/municipais, respectivamente.

Ilustradas as competências desses entes no exercício da Educação Escolar Indígena, volto documento em tela, para demonstrar, ao longo deste tópico, como se posicionaram em relação a essas competências dentro do documento da ACP a mim disponível.

De início, o Ministério público Federal levanta a questão: Quais são os fundamentos da educação escolar específica, diferenciada e culturalmente adequada? Para isso, veja-se também a questão já discutida do paradigma jurídico do multiculturalismo no estado brasileiro, e da discussão sobre políticas indigenistas que reconhecem e afirmam os costumes, tradições, identidades, e vivências indígenas.

A partir daí, na ACP, o MPF faz menções a leis e atos normativos que regem o sistema de educação escolar indígena, a partir dos art. 205, 210 e 231 da Constituição Federal. tais como as resoluções da Conselho Nacional de Educação do MEC, a Convenção nº 169 da OIT, a Lei nº 9.394/67 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) e Lei nº 10.172/2001 (antigo Plano Nacional de Educação).

Nesse conjunto de leis e normas também há, ainda, especial menção à Resolução nº 5 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de educação (CNE/CEB), que estabelece as diretrizes curriculares nacionais gerais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, fixa os princípios da igualdade social, da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da adequação cultural como fundamentos da Educação Escolar Indígena. O MPF cita o art. 15, § 6º, dessa resolução, que sugere o que seria “educação culturalmente adequada”:

- I - de reconhecimento das especificidades das escolas indígenas quanto aos seus aspectos comunitários, bilíngues e multilíngues, de interculturalidade e diferenciação;
- II - de flexibilidade na organização dos tempos e espaços curriculares, tanto no que se refere à base nacional comum, quanto à parte diversificada, de modo a garantir a inclusão dos saberes e procedimentos culturais produzidos pelas comunidades indígenas, tais como línguas indígenas, crenças, memórias, saberes ligados à identidade étnica, às suas organizações sociais, às relações humanas, às manifestações artísticas, às práticas desportivas;
- III - de duração mínima anual de duzentos dias letivos, perfazendo, no mínimo, oitocentas horas, respeitando-se a flexibilidade do calendário das escolas indígenas que poderá ser organizado independente do ano civil, de acordo com as atividades produtivas e socioculturais das comunidades indígenas;
- IV - de adequação da estrutura física dos prédios escolares às condições socioculturais e ambientais das comunidades indígenas, bem como às necessidades dos estudantes nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica;
- V - de interdisciplinaridade e contextualização na articulação entre os diferentes campos do conhecimento, por meio do diálogo transversal entre disciplinas diversas e do estudo e pesquisa de temas da realidade dos estudantes e de suas comunidades;
- VI - de adequação das metodologias didáticas e pedagógicas às características dos diferentes sujeitos das aprendizagens, em atenção aos modos próprios de transmissão do saber indígena;

VII - da necessidade de elaboração e uso de materiais didáticos próprios, nas línguas indígenas e em português, apresentando conteúdos culturais próprios às comunidades indígenas;

VIII - de cuidado e educação das crianças nos casos em que a oferta da Educação Infantil for solicitada pela comunidade;

IX - de atendimento educacional especializado, complementar ou suplementar à formação dos estudantes indígenas que apresentem tal necessidade.

Ainda assim, tais sentidos e alcance específicos a educação escolar indígena não são facilmente compreendidos pelos governos e prefeituras, e a construção de um subsistema de educação escolar indígena público, específico, diferenciado, e bilíngue/multilíngue é alvo de disputas constantes. Fato é que a grande diversidade de povos indígenas do Brasil os põe em um lugar diferenciado em relação aos demais estados-nação que se pretendem multiculturais, pela grande diversidade de povos com considerável participação na vida política.

No caso de Roraima existe, inclusive, legislação específica sobre Educação Escolar Indígena. Muito embora não tenha sido considerada pelo MPF/RR, cito a Lei Complementar nº 041/2001:

art. 60. A educação escolar indígena deve ser intercultural e bilíngüe para a reafirmação de suas identidades étnicas, recuperação de suas memórias históricas, valorização de suas línguas e ciências, além de possibilitar o acesso às informações e conhecimentos valorizados pela sociedade nacional. (Roraima, 2001, não paginado)

Novamente, abordo esses elementos legislativos e jurídicos também de modo que os percursos e (des)caminhos na oferta de políticas educacionais para os indígenas venezuelanos possam ser considerados a partir de fatores políticos, históricos, e jurídicos pertinentes no desenvolvimento do direito a uma educação escolar indígena intercultural, como define a Lei Complementar nº 041/2001.

Após tratar de educação cultural adequada, o MPF apresenta um histórico resumido da migração do povo Warao para o Brasil e dos esforços de acolhimentos e dos primeiros abrigos, baseando-se em informações de instituições de acolhimento e no Parecer Técnico SEAP/6ªCCR/PFDC nº208, de 15/03/2017 e outros, sobre a situação do povo Warao, feitos por peritos do MPF (vide Moutinho 2017a; e 2017b). A esse histórico são acrescentadas as dificuldades no direito a educação:

“Nada obstante os notórios avanços listados, há um direito fundamental há anos denegado aos Warao e E’ñepá: o acesso à educação formal e culturalmente adequada.

Talvez motivada pela urgência de questões atinentes à própria sobrevivência física imediata desses grupos – como a insegurança sanitária dos imigrantes

e a sua instalação em abrigos seguros e minimamente adequados –, a sua inserção em sistema de ensino diferenciado formal foi diferida em meio ao contexto de crise migratória” (p.14)

O parecer cita ainda o trabalho da ONG Casa de Los Niños e as atividades desenvolvidas nos abrigos como uma exceção a essa regra padronizadora, apesar de não se tratar de um projeto de educação formal. Ainda assim, são descritos desafios para esse projeto pelo antropólogo do MPF, a partir de um relatório da Funai, dos quais cito:

o alto número de crianças e adolescentes no abrigo; o espaço inadequado para a realização das atividades educacionais; o pequeno número de voluntários; a diversidade de experiências escolares das crianças e adolescentes; a inexistência de materiais didáticos para trabalhar com os Warao e E'ñepá no ensino de português como terceira língua; o constante deslocamento das famílias e, por consequência, das crianças, entre o Brasil e a Venezuela, entre outros. (FUNAI, relatório situacional, fl. 34)

Desse modo, há o reconhecimento de diversos entes públicos que uma educação escolar adequada para o povo Warao ainda não foi realizada. A partir do dado que seriam, no ano de 2018, mais de 400 crianças sem qualquer atividade formal apenas nos abrigos, são colocadas várias demandas de famílias indígenas quanto a educação formal de seus filhos:

Nós, os Waraos e E'ñepás que estamos no abrigo Pintolândia, necessitamos de uma escola educativa indígena para nossas crianças, jovens, para que recebem e fortaleçam uma educação diferenciada e formal, para que não se perca nossa cultura e língua tradicional. Por esse motivo nos dirigimos às autoridades do Brasil [em carta entregue por aidamos do abrigo Pintolândia à Funai em 2018];

Queremos que nossos meninos sigam avançando. É por isso que fazemos essa proposta. A educação é para nós uma felicidade, para que nossos filhos possam seguir adiante. Duas horas por dia não adianta de nada, não aprende nada (2018, não paginado)⁶⁴;

O maior desafio hoje é a motivação dos jovens, pois estão há dois anos sem estudar, já se tornando adultos. (2018, não paginado)

Aliado a isso, o MPF também expõe o seguinte trecho do Parecer Técnico SEAP/6^aCCR/PFDC nº208, de 15/03/2017, do antropólogo Pedro Moutinho, mencionado anteriormente:

Os Warao em todas as cidades manifestaram o desejo de inclusão das crianças em um sistema educacional formal, mas ressaltaram que esta inclusão deva atender às suas especificidades culturais e necessidades de

⁶⁴ “Duas horas” refere-se ao tempo de atividade realizado pela ONG Casa de Los Niños.

escolarização a longo prazo, envolvendo o ensino da língua espanhola e da língua Warao por professores indígenas. (2017b, p.16)

O interesse e o desejo do povo Warao por ver seus filhos em escolas com pedagogias que sejam culturalmente adequadas fica bastante evidente, se somado, ainda, aos depoimentos mencionados no tópico anterior.

Diante disso, a representação jurídica do Governo do Estado de Roraima teria respondido ao MPF sobre a ausência de prestação de educação escolar a essas crianças e jovens alegando dificuldades financeiras, a ausência de dados sobre esses povos e a inexistência de um corpo pedagógico qualificado para o atendimento das suas especificidades, o que dificultaria o trabalho escolas com os povos indígenas da Venezuela. Isso se dá diante de conhecimentos entraves e desafios ao acesso a educação por parte dos indígenas Warao dos abrigos. Sobre isso, o MPF/RR complementa:

“Corroborando a má vontade do ente estadual, o ACNUR informou que, no primeiro semestre deste ano, agentes seus acompanharam a equipe técnica do abrigo Pintolândia na tentativa de matrícula de alguns indígenas imigrantes no sistema regular de ensino (isto é, escolas convencionais). A agência da ONU destacou que, à época, as crianças e adolescentes não puderam ser matriculados devido à falta de documentação, seja certidão de nascimento do interessado ou CPF dos responsáveis (fl. 84).”

Acompanhei diversos momentos em que essas dificuldades de acesso e matrícula foram mencionadas. Durante alguns anos, inclusive, as matrículas chegaram a ser a principal demanda relacionada a educação escolar, já que apenas uma minoria teria conseguido matrículas em escolas de ensino regular.

De maneira exemplificativa, o MPF traz um relato sobre dilemas similares ocorridos no estado do Amazonas:

Outra crítica apontada durante as entrevistas e conversas com os caciques foi a ausência de educação escolar diferenciada. Em fevereiro de 2017, todas as crianças Warao residentes em Manaus foram matriculadas na rede pública de ensino. No entanto, esse processo não foi intermediado por professores indígenas Warao que pudessem ensinar sua língua materna e o espanhol. A maior reclamação dizia respeito ao fato das crianças mal falarem espanhol e já participarem de aulas em português, que mal entendem. (2017, não paginado)

Ressalto que a matrícula de “todas” as crianças pode ser um exagero, vide, por exemplo, o trabalho de Rosa (2021). No entanto, a educação ofertada nas escolas da cidade de Manaus não seria totalmente adequada às demandas da comunidade escolar, porém, chegou-se a fazer um pequeno projeto para trabalho com as crianças

e jovens indígenas Warao⁶⁵. Depois de entrevistas e nivelamento dos estudantes eles seguiam para as salas de aula e se tentou uma adequação destes estudantes, muito embora com recursos limitados.

Por sua vez, a primeira manifestação processual do município de Boa Vista foi simplesmente a de afirmar não ser a educação indígena de competência da prefeitura, mas, sim, da Funai, alegação que foi posteriormente rechaçada pelo MPF.

Quanto à Funai, segundo o documento, estava sendo questionada por sua omissão de atuar com o atendimento desses povos. Inclusive, há um inquérito civil só para apurar as omissões da Funai junto aos indígenas venezuelanos (de número 1.32.000.000629/2017-47). A Funai escreveu, nos anos de 2017 e 2018, a pedido do MPF, um “Plano de Ação” que até hoje não foi executado. O principal argumento para a não execução, ao MPF, era a falta de orçamento⁶⁶. Nesse plano, consta o seguinte sobre educação:

Eixo 4: “efetiva prestação de educação formal culturalmente adequada e contínua, isto é: a preparação da infraestrutura escolar necessária, matrícula de alunos, contratação de professores, promoção das aulas e demais atos próprios da Educação Escolar Indígena, perfazendo as séries do Ensino Infantil, Fundamental e Médio, tudo na forma do Plano de Ação e da legislação de regência;” (2017, não paginado)

Os elementos trazidos nesse eixo foram elencados a partir de diversas visitas técnicas que constataram deficiências na prestação de educação escolar aos Warao de Roraima, e servem de base tanto para atuação da Funai nessa questão quanto para as cobranças judiciais a serem feitas, já que esse plano foi elaborado justamente por demanda do MPF, como comentado anteriormente. Também foi apresentado, a pedido do MPF, um relatório situacional da Funai sobre questões educacionais nos abrigos no ano de 2018, em que consta:

(i) a dificuldade dos profissionais da rede municipal de educação em lidar com as diferenças culturais; (ii) a atuação e desafios do Projeto Casa de los Niños com iniciativa recreativa e educativa para crianças e adolescentes Warao e E'nepá abrigados; (iii) o acompanhamento pela FUNAI de pesquisa realizada pelo ACNUR com objetivo de identificar informações sobre o acesso à educação pelos Warao e E'nepá, destacando principalmente a preferência por “escola brasileira, crioula ou indígena”; (iv) a realização de reunião na qual a Secretaria Estadual de Educação e Desportos de Roraima informou não ter vislumbrado soluções diferenciadas para a questão da educação dos indígenas oriundos da Venezuela, destacando a dificuldade financeira, a ausência de dados sobre os povos em questão e a inexistência de um corpo

⁶⁵ Trata-se do Projeto de Educação Kuarika Naruki. Disponível em: https://www.mpf.mp.br/pa/sala-de-imprensa/documentos/2018/projeto_educacional_para_indigenas_warao_belem-pa_2018.pdf. 2018. Acesso em 23 de outubro de 2023..

⁶⁶ Hoje, em 2023, em outra gestão, a Funai foi condenada judicialmente a uma multa pela não aplicação de tal plano ao longo desses anos. Há um esforço corrente para atualização deste.

pedagógico qualificado, contudo, informou que indígenas Warao e E'nepá podem ser matriculados na rede estadual de ensino (2018, não paginado)

Esses importantes elementos já mostram uma visão dos movimentos realizados por algumas instituições após a fiscalização do MPF por meio de inquérito. Ressalto que o mencionado projeto Casa de Los Niños era um projeto que trazia boas iniciativas para atividades educativas e culturais com as crianças abrigos, porém com tempo considerado insuficiente, pelas lideranças, e com envolvimento de poucos professores, dentre outras limitações.

Por sua vez, a Prefeitura de Boa Vista, em sua resposta inicial às alegações e documentos trazidos pelo MPF/RR, afirmou apenas sua indisponibilidade orçamentária para tratar dos venezuelanos em geral, justificando-se com a tese jurídica da “reserva do possível”, costumeiramente utilizada por entes do executivo para condicionar o cumprimento de direitos sociais a disponibilidade orçamentária – geralmente sem que sejam abordados critérios de negociação ou prioridade⁶⁷.

Um dos últimos documentos citados, na versão que examino, é um projeto desenvolvido em uma escola estadual e acompanhado pela secretaria de educação do estado de Roraima. Trata-se de um pequeno projeto para inclusão de crianças migrantes indígenas feito por iniciativa de um professor da rede pública estadual, por conta própria. Ao fim deste projeto, alguns alunos Warao foram avaliados e traçado uma espécie perfil psicopedagógico dos alunos. É notável que alguns alunos se destacam como “muito interessados”, porém, há um número maior de alunos classificados como “sem interesse”, ou com dificuldades de estudo, o que sinaliza, mesmo, consequências como a evasão escolar. No próximo tópico, tratarei de questões mais pedagógicas e da vivência nas escolas, mas a questão “como fazer o acolhimento dos alunos indígenas Warao?” permanece.

Tentei apresentar de forma sucinta o conteúdo dos principais documentos a que tive acesso nessa Ação Civil Pública. No ano de 2019, houve pausa no prosseguimento judicial dessa ação para que os entes citados pudessem negociar a oferta de educação escolas indígenas, em reuniões extrajudiciais presididas pelo MPF/RR. Participei de algumas reuniões, com um incômodo pelo limitado

⁶⁷ É comum a utilização dessa tese jurídica no Brasil, criada a partir de uma decisão da suprema corte alemã, e muitas vezes acolhida pelo judiciário brasileiro para negociar-se o descumprimento de direitos sociais. Vide, nesse sentido: <<https://enciclopediajuridica.pucsp.br/verbete/508/edicao-1/reserva-do-possivel>>.

envolvimento dos indígenas em detrimento dos entes públicos, muitas vezes com dezenas de pessoas dividindo uma mesma câmara em videoconferências nos abrigos, ou em outros casos, sequer participando, como no caso de professores e lideranças de regiões onde não há acesso à internet.

No âmbito dessas reuniões, após alguns meses de tratativas, negociações, oitivas e afins, foi construído um “Plano de Atendimento Educacional para os indígenas migrantes e refugiados no estado de Roraima”, com obrigações elencadas para cada um dos entes nela envolvidos: Prefeituras de Boa Vista e Pacaraima, Governo do Estado de Roraima, Funai, e UNICEF, esta última enquanto entidade colaboradora. O Plano contém elementos aquém das exigências legais relativas à educação escolar indígena, mas seria a régua a partir do qual o MPF avaliaria o cumprimento desses direitos e uma possível continuidade com a Ação Civil Pública para condenar esses entes.

Por fim, atente-se que, a partir deste ponto, a maioria das ações realizadas em conjunto para a realização de políticas educacionais para os povos originários da Venezuela no Brasil se darão no âmbito desse Plano e do grupo de trabalho associado, do qual participam os mesmos entes que nesta ACP. No tópico a seguir, falo de alguns desdobramentos dessas ações conjuntas, ressaltando momentos que pude registrar etnograficamente.

2.4 Negociações e disputas por direitos

A partir do Plano de Atendimento Educacional para os indígenas migrantes e refugiados no estado de Roraima construído no âmbito da Ação Civil Pública foram definidas obrigações para os responsáveis legais para a execução da educação escolar indígena. De modo geral, ainda persistiam muitas dúvidas sobre os direitos da educação. Para os professores e lideranças indígenas, professores da rede pública, gestores educacionais, não se sabia “ao certo”, a extensão dos direitos educacionais de povos indígenas migrantes ou refugiados no Brasil.

Não é por isso, no entanto, que os Warao deixavam de se manifestar, com o que entendiam ser seu direito, a partir de conversas com diversos de seus órgãos apoiadores. Exemplo disso, é um documento “*manifiesto por la educación Warao*”, datado do início de 2019, feito com uma série de reivindicações em relação às políticas

educativas do estado de Roraima escrito por um grupo de *aidamos* Warao do abrigo Janokoida, em Pacaraima/RR, e entregue à Funai, o qual transcrevo abaixo:

Propuestas para la Educación Formal Warao

- 1- Ya que somos todos iguales, todos merecemos obtener oportunidades, ya sea de niños y adolescentes;
- 2- Lo principal a obtener son los cupos [matriculadas] asegurados en las escuelas municipales y estadual para la continuidad del estudio de nuestros niños y jóvenes adolescentes. Sería necesario que los padres puedan quedarse aquí en Pacaraima para que los estudiantes puedan culminar el año;
- 3- Nuestros niños necesitaban recibir una beca para que ellos puedan comprar uniforme y materiales educativos;
- 4- Más profesionales Warao en las aulas para hacer la traducción, y que ellos puedan sentirse apoyados de parte de los profesionales hacia los niños. Garantizar la valoración de la cultura Warao;
- 5- Necesitamos transporte escolar, para que los niños puedan ir y regresar sin ningún problema;
- 6- Espacios adecuados para que los niños puedan estudiar;
- 7- Sinceración [censo] de la cantidad de niños y adolescentes. (2019)

No mesmo sentido, houve, ainda, algumas rodadas de reuniões da secretaria de estado de educação de Roraima para definir alguns pontos prioritários junto aos indígenas venezuelanos que moram em Boa Vista. De modo geral, os educadores e lideranças tinham grandes expectativas para as mudanças na educação que viriam com esse trabalho conjunto. A formação de um Grupo de Trabalho de educação soprou novos ares nas demandas que os indígenas originários da Venezuela vinham fazendo há tempos. Veja-se algumas das prioridades desenhadas por esses educadores para o trabalho conjunto nas políticas de educação:

1.: Apoyo de las organizaciones
- Garantizar la logística con anticipación

2.: Aportar nuestras ^{→ Ideas} y conocimientos
- Presentar tradiciones a través de cantos y danzas.

3.. No tocar temas Políticos de Venezuela.

4.. Nuevas perspectiva de garantizar la consolidación al derecho a la educación.

5.. Integrar La participación de personas de experiencia y conocimiento Para La preservación de la cultura autoctoma.
• Integración de organizaciones SESAI y otros.

1) QUE ABRA EL CAMINO PARA LA EDUCACIÓN INDÍGENA EN EL SISTEMA FORMAL BRASILEÑO.

2) INTERCAMBIO CON DIFERENTES GRUPOS Y LÍDERES.

3) QUE SEAN DISCUSIONES ABSTRACTAS SIN PROPOSICIONES CONSOLIDADAS.

4) QUEREMOS DISCUTIR "LA EDUCACIÓN DIFERENCIAL", COMO LO ESTÁ PREVISTO EN EL "PLANO DE ACCIÓN"

5) LÍDERES DE GRUPOS, ENTES PÚBLICOS, FUNAI, CIR Y FLACSO

6) CUANDO, COMO, PROPOSICIONES/ACCIONES IMEDIATAS.

7) DOMINAR LOS CONOCIMIENTOS INTEGRAL (TAMBIÉN EN LAS 3 LINGUAS)

8) EDUCACIÓN INCLUSIVA DIFERENCIADA;
• INCLUSIÓN PEDAGOGOS COMUNITARIOS INDÍGENAS
• CURRÍCULO INTEGRADO
• CONTRATACIÓN DE LA COMUNIDAD

Grupo Janokoida

1º Proyecto concreto con las propuestas para la integración de las criancas y adultos en cuanto al intercambio de saberes de las diferentes culturas.

• Integración y unificación de los profesionales indígenas y brasileros (intercambio de saberes) (educación pluricultural)

2º Presentar una guía formativa indígena para implementar en el proceso educativo.

• Realizar una breve reseña histórica de la inclusión del niño y adolescente indígena Warao a la educación formal.

3º Que no tengamos diferencias

• Sin discriminación

• Que no falte la comida!



4º Unificación

• Obtener opiniones constructivas

• Respetar las diferentes opiniones

• Mantener un ambiente pacífico

Imagem 20 – Propostas para educação produzidas por grupos de trabalho compostos por indígenas Warao, E'ñepa e Taurepang (2022, Fonte: acervo pessoal)

Para divulgação do Plano Educacional do estado, foi organizado um seminário, intitulado o “I Seminário de Educação Escolar dos Povos Indígenas Originários da Venezuela no Brasil”, em que as entidades envolvidas com o Plano Educacional apresentaram o Plano de Atendimento Educacional aos indígenas e compartilharam experiências e diretrizes na promoção da educação escolar de indígenas migrantes e refugiados. A promessa era que as prioridades definidas pelas lideranças indígenas (Imagem 20), fossem levadas em conta na implementação de políticas educacionais para os povos originários da Venezuela.

Particpei do referido Seminário, e tive a oportunidade de apresentar legislação sobre Educação Escolas Indígena e programas do MEC, além de esquematizar o sistema de competências na educação escolar indígena, dúvida que muitas lideranças me apresentavam (Com dúvidas acerca do papel da Funai, do MEC, e de outros entes).

Nesse seminário, ocorrido em maio de 2022, houve Representação de indígenas dos povos Warao, E’ñepa e Taurepang, que chegaram até Boa Vista com logística do exército pela Operação Acolhida. Participaram também trabalhadores dos abrigos, representantes de instituições relacionadas com a educação escolar indígena, membros do instituto Insikiran da UFRR, além de autoridades como o Secretário de Educação do Estado e procuradores do MPF. A Secretaria de Educação de Boa Vista estava ausente nesse espaço. Notei que a maioria das apresentações foi em português, e o rendimento e engajamento dos indígenas originários da Venezuela presentes era claramente maior com falas em espanhol. Em alguns momentos, utilizou-se um tradutor do português ao espanhol, mas nunca nas falas das “autoridades”. Recordo de algumas apresentações, falas, e discursos, que pude registrar, e que são aqui pertinentes, como a seguinte de *Carmen**, uma educadora e liderança comunitária de Pacaraima/RR:

Hoy participo de la educacion de los jovenes. Queremos pues, poder vivir... Necesitamos que se aplique el bilinguismo, multiétnico, multicultural. Necesitamos compartir una unión de todos. Todos somos migrantes. Queremos mejorar la situación de nuestros hijos. Tuvimos que cortar el arbolito y ahora sembrar para crecer. Queremos los hijos de él, de todos, tomados em cuenta sistema de educacion em brasil. Queremos profeosores y facilitadores. (maio de 2022)

Dentre as pessoas indígenas que puderam ter momentos de fala em fala na apertada agenda, recordo também a de *Marcelina**, outra educadora, que atualmente vive em um abrigo:

Meus pais Warao não estudaram em escola. Não falam espanhol. O cacique me dizia pra estudar. Consegui ir pra escola com apoio do governo. Tive barreiras na fala, mesmo o professor bilingue não me ajudou muito. Entrei no Liceo, todos eram criollos e falavam espanhol. Aprendi o espanhol, mas nunca sem deixar o warao, regra do cacique e dos meus pais. Tinha que falar warao em casa, e com os criollos, espanhol. Por isso não deixei o idioma, sempre vivi e falei entre indígenas warao. Comecei a traduzir do espanhol ao Warao desde jovem, para meus pais e minha comunidade. O português foi um desafio, mas nunca deixei de ser Warao, até como me visto (maio de 2022)

Em outro momento houve a fala de um professor Taurepang, nascido no Brasil, e que trabalhava em uma comunidade no Brasil que recebeu grande número de Taurepang da Venezuela:

A gente tem várias diferenças, mesmo na língua Taurepang que falamos há diferenças... Eu quem aprendo com eles, tenho alunos de várias idades... Os Taurepang da Venezuela, da Guiana, e do Brasil tem casas diferentes. Eu quem tinha que me adaptar, saber conhecer, saber o porquê a gente era diferente... As pessoas viviam em cima de mim, mesmo sábado e domingo queriam falar de aprender (maio de 2022)

Esse professor falou sobre como trabalharam elementos como pinturas corporais e músicas para o engajamento da comunidade, de entendimento comum a despeito das diferenças linguísticas, e de como houve trocas importantes no sentido de práticas que um ou outra comunidade não conheciam, mesmo compartilhando o pertencimento étnico.

Destaco também o grande interesse que vi nos trabalhos de dois professores do instituto Insikiran da UFRR, Prof^a Ananda Martins, que apresentou um trabalho de revitalização e documentação com a língua Macuxi que despertou a curiosidade de muitos dos indígenas presentes, sobretudo do povo Warao, e Prof. Maxim Repetto, que apresentou, na língua espanhola (para o alívio de muitos, constatei) de um histórico das lutas do movimento indígena no Brasil e da relação dos direitos indígenas e territoriais por parte dos indígenas brasileiros e de Roraima com a luta dos indígenas originários da Venezuela, mostrando muitas terras indígenas do estado “ilhas num mar de fazendas”.

Dentro de seus limites, o evento proporcionou debates interessantes. Havia certa pompa, quando da presença de autoridades locais. Em um dado momento, lideranças de povos originários da Venezuela questionaram sobre a possibilidade de uma escola indígena na cidade, já que havia centenas de crianças de povos originários da Venezuela sem matrículas, proposta que muitas entidades presentes apoiavam, para certo constrangimento de alguns gestores da educação presentes.

Uma representante de movimento indígena de Roraima levantou-se e explicou a importância de que tal escola pudesse atender todos os indígenas do estado, não apenas os venezuelanos, já que nem os diferentes indígenas que viviam na cidade tinham esse direito atendido, e isso poderia, ainda, unir mais as lutas de todos os povos. Os gestores de educação presentes prometeram levar a questão ao secretário de estado de educação.

Ao final, Omar Pérez, uma liderança Taurepang, falando em nome dos povos originários da Venezuela das etnias Taurepang, E'ñepa, Cariña e Warao, apresentou uma carta escrita por diversas lideranças com algumas demandas relacionadas a educação, que entendiam como prioritárias para aquele momento, baseando-se em diversos tratados de direitos humanos. Transcrevo abaixo as demandas apresentadas:

1. Integração dos profissionais universitários às atividades acadêmicas, e na construção de materiais didáticos, artes, audiovisuais, música, letras e desenho curricular baseados desde a cosmovisão dos povos indígenas;
2. A revalidação de títulos universitários;
3. A garantia de um emprego digno;
4. A nivelção acadêmica e a formação como processo de desenvolvimento humano (Associação de Migrantes Indígenas de Roraima);
5. A solicitação à universidades para a abertura de matrículas para os migrantes dos povos venezuelanos no Brasil;
6. A constituição de uma academia dos idiomas dos povos indígenas: TAUREPAN, KARINA, E'ÑEPA, WARAO. (2022, tradução livre)

Foi em clima de grandes expectativas que se encerraram os trabalhos, com lideranças indígenas tendo acesso e apertando a mão de oficiais do estado, ouvindo um procurador do Ministério Público se referir a eles, entidades que antes sequer tinham rosto e que comandavam um mecanismo incerto e pouco decifrável, mas que agora poderiam ouvi-los, o que representou grande otimismo evidente nas falas das lideranças, mesmo para quem não conseguiu levar suas questões e demandas abertamente ao seminário.

Algum tempo depois, no entanto, apesar de algumas atividades de divulgação, era possível constatar que as lideranças de povos originários da Venezuela não estavam a par ou apropriadas do “Plano de Atendimento Educacional para Indígenas Migrantes e Refugiados do estado de Roraima”, ou dos direitos educacionais que lhes cabe no Brasil. Esse seminário mostrava a necessidade de um trabalho continuado. Ainda tratarei de alguns momentos de referência construídos no processo do grupo de trabalho de educação para povos da Venezuela em Roraima, à frente, para traçar considerações teóricas sobre esse processo.

2.5 Migração, educação escolar indígena e vivências de professores

Meses depois, no fim do ano de 2022 como parte das atribuições da Funai no Plano de Atendimento Educacional referido na Ação Civil Pública, acompanhei um curso por parte da Funai para os professores indígenas e não indígenas, após longa negociação com as secretarias pelas dificuldades de juntar os professores devido ao calendário letivo e pelo conteúdo e duração exato do curso.

Após meses de conversas, eu e uma colega da Funai conduzíamos o primeiro módulo do Curso "A Educação Escolar Indígena como espaço educativo intercultural" em que os entes governamentais envolvidos no Plano de Ação para Atendimento Educacional às Crianças e Adolescentes Indígenas Migrantes no estado de Roraima realizariam atividades num molde definido como "formativo" junto a professores da rede pública de ensino, professores e lideranças indígenas dos povos Warao, Taurepang e E'ñepa, e junto a demais instituições parceiras na execução de políticas de educação para os povos originários da Venezuela no estado de Roraima durante apenas três dias (sob protestos da Funai e de lideranças de diversos povos), em outubro de 2022, realizado no Centro Estadual de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima (CEFRR), em Boa Vista/RR. A ideia era que houvesse continuidade em outros módulos para que aos poucos fosse havendo equivalência a um curso de magistério, o que possibilitaria aos professores indígenas de povos originários da Venezuela concorrerem em vagas nas escolas no Brasil. Trago, neste tópico, alguns dos debates e discussões daí surgidos.

Logo no início tentamos coletivamente substituir as metodologias por metodologias participativas e que potencializassem o protagonismo dos professores indígenas no evento, a partir do desenrolar natural das expectativas e desejos dos quase 50 participantes, com o objetivo também de aproximar os povos indígenas dos profissionais das redes de ensino que atendem estudantes indígenas venezuelanos.

Durante as apresentações realizadas no primeiro dia de curso, destaco as menções, pela quase totalidade dos professores de povos originários venezuelanos, de suas fartas qualificações profissionais e largas experiências no âmbito da educação escolar indígena bilíngue/multilíngue, quando residiam em suas comunidades no território venezuelano. Se tratava de pessoas muito qualificadas, do ponto de vista da educação escolar indígena. Segundo esses professores indígenas, as principais expectativas quanto ao curso envolviam tentar o aprimoramento da oferta

de educação às crianças e adolescentes dos povos indígenas oriundos da Venezuela, com o adequado trabalho com os estudantes no aspecto linguístico, e de suas culturas de modo geral, promovendo-se acolhimento de fato a esses alunos e alunas nas redes estadual e municipais de ensino em Roraima, que percebiam como desafiados e ineficiente.

Nesse sentido, os professores indígenas manifestaram-se em sua maioria pela expectativa de acessarem ações de formação para poderem trabalhar, colaborar e assumir as responsabilidades com a educação diferenciada e específica de suas próprias comunidades, bem como conhecer seus direitos em um novo país, ainda obstaculizados por deficiências em acesso a documentação e revalidação de diplomas para aqueles que desejam estudar ou trabalhar⁶⁸. Diversos professores ressaltaram a necessidade de melhoria na infraestrutura física das escolas; produção de materiais didáticos específicos e apropriados ao contexto de cada povo; desejos que as comunidades não deixem de falar as suas línguas, e que possam "*carregar la identidad adonde va*"; "*sin sentir verguenza o miedo de afirmarem sus identidades, pero, sí, orgullo*" (2002) nas palavras de Israel, professor Taurepang,

Algumas participantes que também eram mães relataram ter medo de que os filhos sofram discriminação nas escolas. Houve, mesmo, alguns relatos de professores que praticam atos discriminatórios contra estudantes venezuelanos, por exemplo, segundo uma professora brasileira da rede pública:

"A gente sabe que tem professor que faz, que humilha, que trata mal. Era pra eles estarem aqui neste curso. É legal, mas curso só não adianta, e participar ainda é voluntário. Eu chamei várias colegas que não quiseram vir, e eu mesma só estou aqui porque tenho três alunos [do povo Warao]". (2022).

Os professores da rede pública também sinalizaram que não receberam qualquer tipo de abono para estarem ali, e que teriam que repor carga horária em suas escolas. De certo modo, isso também significava que os cerca de 10 professores brasileiros presentes também tinham expectativas e preocupações próprias com a situação dos alunos venezuelanos.

Tanto os representantes indígenas como os professores das redes de ensino fizeram muitos relatos com bastante ardor sobre a dificuldade das crianças e

⁶⁸ A revalidação de diplomas é um processo notadamente caro e demorado, praticamente inviável para pessoas que vêm para o Brasil em situação de refúgio ou vulnerabilidade econômica. De maneira circular, a impossibilidade de exercerem suas profissões também acentua essa vulnerabilidade.

adolescentes indígenas desses povos para o aprendizado nas escolas, especialmente por não falarem o idioma de ensino que é utilizado, o português.

Como mencionei no capítulo anterior, as situações sociolinguísticas de cada grupo variam, e a maioria desses alunos possui a língua indígena própria como primeira língua, boa parte não domina a língua espanhola sequer como segunda língua, e o português se apresenta como novidade e a falta de uma política específica de atendimento dentro deste contexto dificulta ou mesmo impede o aprendizado, o desenvolvimento e a inclusão dessas crianças e adolescentes nos processos escolares, assim como dos adultos e profissionais que buscam empregos ou desenvolverem sua vida no Brasil.

Houve menção a situação de bullying entre as crianças nas escolas com os estudantes indígenas, e grande parte das(os) professoras(es) brasileiros das redes de ensino relataram sobretudo a situação de isolamento que os indígenas venezuelanos vêm passando nas escolas por não estarem ainda incluídos – que alguns atribuem ao fato da dificuldade de comunicação em sala de aula.

Alguns relatos foram angustiantes, como o de *Isabel**, uma professora de ensino fundamental I que relatou que depois de alguns meses não notou quaisquer sinais de inclusão de um aluno indígena Warao e de interação com as outras crianças. Essa professora disse que no início esse aluno chorava todo dia e que até hoje sequer conheceu a voz do menino, que nunca falou em sala. Certo dia ela teria provocado o restante da turma: "*Vocês notaram o Juanito*? Vocês perceberam que ele está aqui conosco? Vocês já escutaram a voz dele?*" (2022). Ela finalizou seu relato expondo sua visão da necessidade de que haja políticas públicas específicas e sólidas que incluam professores bilíngues nas escolas, porque os professores da rede estão com o ônus de lidar com todo o trabalho de inclusão mesmo diante de todas as adversidades.

Uma liderança Taurepang, Omar, comentou a importância de os governos implantarem políticas públicas de acolhimento das crianças e adolescentes indígenas de povos oriundos da Venezuela, uma vez que têm muitas crianças e para ele as crianças representam o futuro das comunidades e serão pessoas com muitas responsabilidades.

*Andrea**, professora de ensino fundamental, recebeu uma aluna Warao durante a pandemia de COVID-19. Ela tinha menos de 5 anos e não falava nem português, nem espanhol. Essa professora arrumou uma outra aluna para fazer às

vezes de tradutora, e isso requeria um tempo diferenciado para as duas, tendo de parar a aula para esperar que a tradução fosse feita enquanto lidava com as expectativas do resto da classe, ou, então, prosseguir com a aula em prejuízo do aproveitamento das duas crianças.

*Joyce**, professora de ensino fundamental II, relatou que recebeu um aluno Warao adolescente em uma de suas turmas, que tampouco falava português, apesar de ter passado na prova de nivelamento da Secretaria. Alguns alunos tentavam se comunicar com ele e integrá-lo a partir do espanhol e do portunhol. A professora relatou que esse aluno sempre escrevia durante as lições, então se sentia despreocupada em relação a um maior acompanhamento do aprendizado dele. Semanas depois, *Joyce* viu o baixo rendimento do aluno durante as avaliações, e foi buscar o caderno dele, que estava repleto apenas de “garatujas”, ou rabiscos, ao que o aluno confessou a ela e aos pais, com muito embaraço da família, que sentia vergonha de ser o “mais burro” da sala e não conseguir escrever nada. Esse jovem simplesmente tentava imitar os outros alunos sem compreender bem o que a professora falava.

Coincidência ou não, ouvi sobre essa questão sobre “garatujas” em duas escolas que visitei, uma em Pacaraima/RR e outra em Boa Vista/RR, onde me foi dito, de maneira similar, que alguns estudantes que tinham dificuldade de comunicação e acompanhamento das aulas também escreviam em seus cadernos dessas maneiras.

Especialmente nos casos em que o aluno é o único indígena ou, ainda, o único aluno venezuelano da turma, parece haver dificuldades. *Fernanda*, professora de ensino fundamental, lembrou que tinha três alunos venezuelanos, e que um deles, mais hábil em espanhol, tentava transmitir aos outros o que era falado nas lições. De fato, o português é a terceira ou ainda a quarta língua para muitos alunos indígenas, que precisam fazer uma triangulação das lições do português para o espanhol, e do espanhol para suas línguas maternas, num esforço maior para absorver o conteúdo apresentado.

A dificuldade linguística e a ausência de acompanhamento pedagógico adequado, inclusive por professores e monitores indígenas nas escolas, parece estar ligada, também, à alta evasão escolar relatada de parte dos alunos indígenas e da dificuldade de engajá-los nas atividades pedagógicas e na vida escolar – fatores que nem sempre são apresentados enquanto conectados em reuniões e discussões que

presenciei, tendo ouvido, por exemplo, de uma gestora de secretaria de educação, em outro momento, que os alunos “*quando conseguem matrícula ficam pouco. Eles precisam valorizar mais, porque estamos fazendo um esforço para recebê-los*” (2020).

Daí a importância, como mencionado anteriormente, de espaços como o projeto *Súper Panas*, da UNICEF, que tenta preparar as crianças para a educação formal no Brasil, já que as crianças Warao e de outros povos fazem apenas uma prova de nivelamento e são inseridos no estudo normal sem acompanhamento pedagógico. O que parece afetar não só seu rendimento escolar como também suas autoestimas, inseridos em escolas onde há poucos indígenas e dificuldade de comunicação.

Em um dos dias do Curso, combinamos que haveria discussões da cultura, língua, e pedagogia de cada povo indígena entre os presentes, em especial voltadas para os professores não-indígenas que já trabalham com crianças oriundas de povos indígenas da Venezuela. Essa atividade foi proposta pelos próprios professores indígenas, que pareciam muito contentes de poderem ser ouvidos em suas experiências e histórias.

Além de exposições diversas, os professores deram verdadeiras aulas, e houve momentos de teatro, canto e dança, conforme a pedagogia de cada professor. *Esperanza**, professora Warao, sempre falando em sua língua materna, simulou a chegada dela em sala e o modo como falava e ensinava seus alunos, nos ensinando algumas palavras básicas e o alfabeto Warao como a uma turma do ensino infantil. Ela também disse que “*não ia falar português porque queria que os brasileiros sentissem como é chegar num lugar em que ninguém fala a sua língua*” (2022), fazendo uma espécie de inversão de papéis. Ela também ensinou algumas palavras e saudações básicas na língua Warao. Os professores brasileiros viram e ouviram com atenção. Em um momento posterior, a professora *Isabel** me contou por aplicativo de mensagem que se dirigiu a um aluno Warao muito tímido com *yakera jokonae, bajukayara?* (“bom dia, como vai?” na língua Warao), e que viu o aluno levar um susto e sorrir pela primeira vez desde que entrou na sala dela.

Na ocasião, inclusive, havia professores indígenas que trabalharam em cartilhas multilíngues e panfletos para o povo Warao e E’ñepa no Brasil, junto ao ACNUR, mas os professores de ambas as secretarias de educação presente não conheciam esse material⁶⁹. Ademais, no Brasil existem professores que participaram

⁶⁹ Disponível em: <https://www.missoeshumanitarias.org/wp-content/uploads/2022/01/CARTILHA-MULTILINGUE-compress.pdf>. Acesso em 23 de outubro de 2023.

até mesmo da construção do “guia intercultural pedagógico Warao”, utilizado como referencial pedagógico por escolas do povo Warao de toda a Venezuela, sem que, no entanto, eles tivessem tido a chance de desenvolver qualquer tipo de trabalho nos abrigos ou nas secretarias de educação e sem que esse trabalho fosse conhecido, muito embora se alegue carência de material didático

Nessa experiência, me pareceu bastante evidenciada a importância do ensino multilíngue, não só como ponte para uma suposta interculturalidade, mas, também, para a própria realização de um processo educativo que não seja violento e colonizador, além de ser condição básica de acesso e permanência para esses alunos indígenas nas escolas do Brasil.

Como é possível, afinal, trabalhar-se uma educação inclusiva se mal há comunicação, muito embora os meios estejam lá? Muitos professores, no mesmo sentido, sugeriram, também, cursos de português para adultos e crianças, porém com uma atenção às necessidades específicas a cada povo⁷⁰, já que a dificuldade de comunicação se expressa, também, no dia a dia dos Warao nas cidades, e, mesmo, em negociações sobre seu próprio direito a educação. Mesmo lideranças experientes e com bom aprendizado do português, como *Maribel**, comentaram seu interesse de serem alunas. Parece haver, então, uma preocupação com a falta de políticas educacionais específicas para com os indígenas originários da Venezuela em dois níveis interligados – da gestão governamental e da pedagogia escolar.

No Curso, durante as apresentações dos professores indígenas, procurou-se também evidenciar que se trata de povos indígenas diferentes, cada um com suas características, e que isso demanda atendimentos e mesmo pedagogias diferenciadas, o que reforça também a importância da presença nas escolas dos educadores de cada povo, já que há situações como alunos de diversos povos estudando na mesma sala, o que apresenta vários desafios pedagógicos para o professor não-indígena.

Foi notável, para mim, o interesse dos participantes de cada povo pelo que os outros povos tinham a dizer, bem como o orgulho e a profundidade de conhecimento demonstrado sobre seus povos. Os indígenas dos três povos presentes – Warao, E'ñepa, e Taurepang –, tentaram, de boa-fé, oferecer elementos e ferramentas para

⁷⁰ Nesse sentido, há que se referenciar, por exemplo, curso realizado por professores da UnB junto à comunidade Warao em São Sebastião, na periferia do Distrito Federal, com o apoio de ACNUR e OIM. Esse projeto gerou, inclusive, material paradidático bilíngue.

que os professores não indígenas possam acolher e incluir esses alunos e alunas, na palavra de Omar, "*aplicar a pedagogia do amor*" (2022) ao tempo em que também ressaltaram que querem fazer parte do ensino.

Virgilio, professor Warao que vivia num abrigo, e que permaneceu em silêncio por quase todo o curso, me contou depois o receio que tinha de que as secretarias de educação simplesmente se aproveitem dos conhecimentos dos professores indígenas para que treinem os professores *criollos* e depois descartem os professores indígenas.

Os direitos educacionais e culturais dos professores e dos alunos era uma questão candente já nas conversas preparatórias para esse evento. Houve muitos momentos de conversa e apresentação sobre legislação referente a educação indígena, como a situação dos professores e as possibilidades de contratação, debatidos dentro do tempo ínfimo disponibilizado para a realização do Curso. Os professores indígenas mencionaram uma série de demandas já colocadas em outras falas públicas e documentos, dentre elas a revalidação de diplomas e a contratação de professores indígenas originários da Venezuela enquanto auxiliares em escolas da rede pública que acolhem crianças de suas comunidades, no que se seguiu um debate com os representantes das secretarias de educação e membros de instituições presentes acerca dessas possibilidades. Talvez não tão surpreendente, essa discussão sobre direitos indígenas se estendeu ao longo de boa parte de uma tarde, já que havia bastante curiosidade quanto aos direitos dos indígenas no Brasil e o processo de mobilização e luta dos povos indígenas brasileiros.

Considere-se que, mesmo hoje, há poucas ações conjuntas entre indígenas brasileiros e indígenas venezuelanos, muito embora o Conselho Indígena de Roraima (CIR) tenha participado de iniciativas como as oficinas na construção do Plano de Vida do povo Warao em Roraima (2023), junto à UNICEF. Alguns dos professores indígenas originários da Venezuela manifestaram surpresa ao descobrir a existência da OPIRR (Organização dos Professores Indígenas de Roraima), mesmo após residência de longa data no estado. Mas, de modo geral, na formulação e acompanhamento de políticas de educação, houve pouquíssimos espaços de consulta e diálogo com os Warao e os demais indígenas da Venezuela, que foram introduzidos abruptamente a reuniões de um Grupo de Trabalho sobre Educação Indígena para formulação de políticas quando algumas crianças de suas comunidades já estavam inseridas em escolas há anos.

Ao final, os participantes do curso decidiram por debater a situação atual da educação escolas das crianças e jovens e se reuniram em grupos para pensar sobre desafios e propostas para a educação escolar indígena que os jovens e crianças atualmente recebem, divididos em grupos mistos de professores indígenas e não indígenas para o Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino de Jovens e Adultos (EJA). Transcrevo, abaixo, as propostas de acolhimento que um dos grupos fez para o ensino fundamental:

- Criar uma tabela com saudações e ferramentas de comunicação na apresentação multilíngue, ou seja, incluindo vários idiomas;
- Ofertar o ensino na língua portuguesa aos migrantes indígenas para subsidiar a comunicação inicial – ponte de conexão entre as culturas linguísticas diferenciadas;
- Oferecer aos alunos materiais de apoio na língua do aluno sem menosprezá-la ou depreciá-la com o objetivo que ele se sinta parte integrante do grupo;
- Implantar aulas de história, geografia e cultura dos grupos de forma diferenciada e diversificada;
- Apresentar aos pais dos alunos indígenas a proposta curricular para que eles equiparem os conteúdos e os planejamentos sejam de ciência das comunidades;
- Os alunos indígenas têm direito a processo de aprendizagem respeitando sua língua e sua cultura, haja vista que a realidade da barreira linguística é um fator segregador;
- A linguagem e o estabelecimento de relação entre os idiomas são fundamentais para o sujeito e sua inserção no todo
- Realizar um diagnóstico e unificar as políticas de acesso às salas de aula (2022).

Os professores indígenas, em especial, saíram do curso com grandes expectativas, já que tinham participado em um espaço oficial e proposto às diferentes entidades questões, conhecimentos, e demandas de maneira construtiva. O próximo passo, para muitos, seria a continuidade do Curso e sua inserção nas escolas, como tradutores, monitores, ou professores, para que pudessem acompanhar as crianças e jovens e seus povos. A expectativa é que os demais módulos do curso e a certificação que receberiam os deixaria mais próximos desse sonho, retomando seu trabalho enquanto professores e educadores, garantindo renda para suas famílias e fortalecendo sua presença na educação escolar de crianças e jovens no Brasil.

Ademais, criamos um grupo de aplicativo de mensagem para troca de informações e contatos, bem como materiais e notícias que os membros achem por bem compartilhar.

Adiante, tratarei de alguns dos desdobramentos que presenciei, após o fim do referido Curso.

2.5.1 Professores indígenas na escola da cidade?

Alguns meses depois, no final do ano de 2022, retornei a Roraima para participar de visitas a escolas que acolheram indígenas da Venezuela a pedido de lideranças indígenas no Grupo de trabalho estadual de educação.

Visitei duas escolas do município de Boa Vista, duas no município de Pacaraima, e uma escola estadual militarizada em Pacaraima, por indicação da secretaria de educação de Boa Vista. As visitas foram breves, visitamos as dependências da escola e conversamos com gestoras escolares e professoras sobre questões pedagógicas e o atendimento a educação diferenciada, visitamos algumas salas, mas houve pouco contato com os alunos.

De maneira resumida, nessas escolas mistas com alunos indígenas, tanto em Boa Vista e Pacaraima/RR, não vi o uso de material didático específico para o povo Warao ou os outros povos da Venezuela, tampouco estavam sendo ofertadas aulas na cultura e língua indígena, nem mesmo no contraturno escolar. Não havia professores ou monitores indígenas, nem outros elementos pedagógicos especificamente relativos a educação para povos indígenas.

De modo geral, as professoras e gestoras compreendiam essas dificuldades, e algumas pareciam dispostas a acolher os estudantes indígenas da melhor maneira que podiam. Ouvi, em quase todas as escolas, que havia um esforço para recebê-los e a pretensão de *“tratá-los sem diferenciação”* (dezembro de 2022). Em duas delas, também, ouvi comentários de uma diretora e de uma gestora que as crianças indígenas *“chegavam comendo com as mãos, de cócoras, separados dos demais”*, mas que com o tempo *“desenvolveram outro modo de comer e de sentar, usando talheres e sentando de modo adequado nas carteiras”* (dezembro de 2022). O tom era certamente elogioso das mudanças no comportamento dos alunos, frente ao trabalho de uma equipe que nunca tinha trabalhado com povos indígenas e que passou a ter de trabalhar com indígenas cujos povos são originários de outros países que não falavam o português.

Esses e outros diálogos representaram a dificuldade que as escolas assinaladas para a acolhida de indígenas venezuelanos estavam tendo, além da submissão dos alunos a uma educação potencialmente “civilizatória” e assimilacionista, em termos de costumes como em Pacheco de Oliveira (2016), ou no

molde de escolas que precedem o paradigma da educação indígena segundo a Constituição Federal, que expus no tópico 2.1.

Uma escola municipal na cidade de Pacaraima/RR apresentou algumas propostas diferenciadas para o trabalho com indígenas venezuelanos. Havia uma sala de reforço, em separado, para alunos indígenas, que funcionava como espécie de sala de integração, com professores que falavam espanhol ou com um tradutor do português para espanhol, e alguns elementos do prédio estavam sendo adaptados, por exemplo, as placas de sinalização de banheiros, sala dos professores etc. contavam com tradução para a língua Warao. As gestoras comentavam que o ideal seria a contratação de monitores indígenas para auxiliar os professores das escolas, mas que isso ainda não parecia ser uma possibilidade.

Tive a oportunidade de ver estas e outras questões sendo levadas ao MPF/RR e a gestores das secretarias de educação de Roraima, Pacaraima, e Boa Vista, bem como realizar uma apresentação sobre as modalidades de contratação de professores indígenas. Gestores de Pacaraima e Boa Vista se colocaram à disposição para pensar a inserção de professores indígenas nas escolas da cidade para o ano de 2023, apesar de ressaltarem dificuldades financeiras e burocráticas.

O representante da secretaria de educação do estado de Roraima, por sua vez, afirmou que somente realizariam contratações em concurso público regular geral para escolas indígenas, e que não poderia fazer uma contratação emergencial para os indígenas venezuelanos porque teria que “fazer para todos os povos indígenas do estado que aguardavam professores”, já que seriam dezenas de comunidades indígenas no estado de Roraima aguardando uma educação escolar indígena conforme as leis brasileiras. Lembrei-me das palavras de Repetto: *“Sin duda, el contexto antiindígena de Roraima incide en que los burócratas de la Secretaría de Educación no muestren apertura para entender las necesidades educativas de las comunidades indígenas”* (2019, p. 151)

Frente a dificuldade dos professores venezuelanos de revalidarem seus diplomas para prestarem concursos públicos de ingresso na rede educacional, esse representante afirmou que estavam abrindo um edital para magistério, com duração de dois ou três anos, para professores indígenas, e que haveria também vagas específicas para indígenas venezuelanos.

Meses depois, conversei com *André*, professor em Pacaraima/RR, em abril de 2023, por aplicativo de mensagem, que me contou com indignação que o dito edital

teria saído prevendo 300 vagas para professores indígenas, das quais apenas 5 seriam ofertadas para indígenas venezuelanas. Tal número parecia aquém das necessidades apresentadas pelos indígenas originários da Venezuela, já que os jovens e crianças estavam espalhados em muito mais que 5 escolas, assim como o número de professores era bem maior. Considere-se ainda que o estado de Roraima é também a entidade responsável pela oferta do chamado segundo ciclo do ensino fundamental (6º ao 9º ano), e do ensino médio.

Além disso, contrariando as demandas e expectativas desses povos, o edital exigia prova de conclusão de curso de ensino médio, algo que os professores indígenas têm dificuldade de apresentar, uma vez que estão no Brasil na condição de refugiados e a maioria não têm condições de voltar à Venezuela para buscar seus documentos, quando os tem, algo reiteradamente debatido no seminário de educação que comentei. Essa limitação é conhecida também por abranger praticamente a totalidade dos venezuelanos em Roraima, já que muitos profissionais, indígenas e não indígenas, de médicos a assistentes sociais, têm dificuldade de revalidação de seus diplomas.

Soube, posteriormente, que as 5 vagas reservadas no curso de magistério para indígenas venezuelanos não teriam sido preenchidas sequer a compor uma representatividade dos diferentes povos indígenas da Venezuela que viviam no estado. Segundo me contou a professora *Maribel**: *“Pensamos que mucha gente que haria este curso de CEFORR entraria en el magistério. Pero mucha gente no quedaron. Y muchos indígenas se molestaron”* (agosto de 2023).

Em suma, os professores que têm participado dos processos até então tiveram suas demandas de contratação novamente desconsideradas, no que pese muitos terem décadas de experiência em educação que poderia configurar notório saber e após questionamentos no judiciário e participação de diversos eventos e cursos. Com outros professores que conversei, a sensação era de frustração, já que dialogam com os entes estatais praticamente desde que se instalaram em abrigos, e as iniciativas para uma educação escolar indígena ainda permanecem muito limitadas, para eles, com efeitos já sentidos na formação e vivências das crianças e jovens. Os pedidos de escolas indígenas e professores indígenas permanecem em um horizonte incerto, mas continuam um desejo de muitos professores e alunos.

2.6 A luta pelas escolas indígenas

Diante do exposto ao longo do capítulo, tratarei, neste último tópico, de maneira resumida, de alguns desdobramentos teóricos que considero possíveis a partir das situações descritas sobre a condição do povo Warao, a educação escolar, e sua relação com o estado brasileiro e políticas indigenistas estatais, de forma a tratar de algumas questões que envolvem a formulação e execução de políticas de educação escolar para povos indígenas.

O que apresento a seguir é no sentido de apontar caminhos, possibilidades e tendências que surgem para o povo Warao, mas que também pode ser estendido, com cautela, a situação de outros povos originários da Venezuela que estão no Brasil

2.6.1 Escola indígena e territorialidades

Um dos tensionamentos que surgem na questão da educação escolar para indígenas originários da venezuelana é a ligação das escolas indígenas – e dos direitos indígenas em geral – com a questão da terra e da territorialidade indígena. Por se tratarem de indígenas cujo território originário não se encontra em solo brasileiro, surgem questionamentos quanto à sua qualidade de indígenas sujeito de direitos, a exemplo do parecer de procurador da Procuradoria Federal Especializada da Funai, abordado na introdução, que condicionava a existência de direitos indígenas à condição da ocupação de território tradicional no Brasil. Ou, ainda, como ocorre em conflitos que envolvem, por exemplo, os Avá-Guarani do oeste paranaense, dentre diversos outros povos, que têm o acesso a direitos e serviços básicos negados por não estarem em uma indígena terra demarcada e regularizada – e que também foram alvos de uma ofensiva a seus direitos. Da mesma maneira que ocorre em terras indígenas não demarcadas e regularizadas.

A questão de acesso a direitos do povo Warao, cada vez mais, se torna ininteligível sem que se aborde e contextualize atravessamentos e disputas que envolvem a política indigenista no país. Especialmente em se considerando a gestão do Governo Federal enquanto Jair Bolsonaro estava na presidência, e o acirramento de conflitos por terra no país

Nessa senda, a condição do exercício de direito e do usufruto de serviços e políticas específicas aos povos indígenas é costumeiramente dificultado em espaços

urbanos, muito embora a legislação não faça qualquer diferenciação entre quem vive em aldeias e quem viva em cidades. Por vezes, as pessoas são reconhecidas enquanto indígenas, mas não enquanto merecedoras de direitos. São, como dito, indígenas menos “autênticos” (Serpa e Grandó, 2018). Nos dizeres de Luciano:

o movimento indígena e indigenista brasileiro tem um complexo e belo desafio a resolver: garantir direitos a estes indígenas residentes em centros urbanos. Isso parece trivial ou paradoxal, mas não é, pois, embora a Constituição brasileira não distinga os direitos dos índios aldeados nas terras indígenas dos índios não aldeados ou urbanos, as políticas públicas o fazem de forma frontal (2019a, p.20)

A prática hegemônica trata que direitos indígenas só são pertinentes no campo e dentro de terras indígenas, já que, inclusive, há quem ache que cidades não seriam lugar para indígenas, ou que se se torna menos indígena ao se mudar para uma cidade – mesmo quando esse deslocamento é causado por culpa dos brancos. A perversidade é que para acessarem serviços como educação, por exemplo, muitos jovens indígenas são forçados a se mudarem para as cidades e enfrentarem um ambiente por vezes hostil, tendo maior dificuldade de acesso a uma educação escolar indígena bilíngue/multilíngue:

Assim, em muitas situações, a vinda para as cidades coloca-se como o caminho para enfrentar a insegurança e as carências vivenciadas na terra de origem. As ações visando melhorar as condições de vida dos índios na cidade devem se somar e não substituir aquelas destinadas a garantir todas as condições para a sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições, nas terras de origem. Sem isso, a migração será compulsória e violadora de direitos e não fruto de livre escolha. (Comissão Pró-Índio, 2013, p.9)

A busca por educação, justamente, é um dos grandes motivadores da vinda de jovens indígenas para a cidade (Rosado e Fagundes, 2013), tanto no Delta, como em alguns relatos vistos, quanto no Brasil. Num certo sentido, é pertinente o questionamento de Elizabeth Povinelli (2002, p.57) acerca da vida nas cidades dos povos aborígenes da Austrália e dos estereótipos da indigeneidade: “Como uma pessoa Aborígine urbana se torna um sujeito indígena convincente, e assim assegura os recursos sociais, discursivos e afetivos disponíveis por essa performance convincente?”. Como “parecer” indígena e fazer jus aos direitos inerentes a essa condição? Parece que somos novamente levados a figura do indígena “genérico”, que diz respeito a representações errôneas acerca do sentido do que é ser indígena desde os primórdios da colonização sublimando-se toda a diversidade de realidades e

trajetórias dos indígenas que vivem em cidades, e, ainda, ecoando a inadequação do povo Warao nesse lugar de indígena sujeito de direitos, em específico.

No campo da educação escolar indígena nas cidades, os direitos sociais costumam ser marcadamente desrespeitados ou, ao menos, estarem em consolidação. Temos processos diversos de construção da educação escolar diferenciada em cada cidade, com conquistas e histórias marcadamente heterogêneas (Como, por exemplo legislações sobre educação escolar indígena diversas Manaus/AM ou Boa Vista/RR, por exemplo).

O sentido de uma educação específica e diferenciada poderia ser justamente o de abraçar essa multiplicidade, e uma educação escolar indígenas não está restrita a terras indígenas demarcadas e regularizadas ou outra criação jurídica do estado-nação. Não pode uma escola não-indígena, aliás levar em conta as culturas indígenas e os direitos específicos aos diferentes povos? Os Warao não podem aprender o português que necessitam para sobreviverem com dignidade no Brasil sem prejudicarem suas heranças e memórias culturas? Haja vista os casos em escolas relatados e os esforços de mobilização e gestão existentes, que flutuam em campos de forças diversas. Conforme discutido no tópico anterior, a vontade por escolas que abarquem os indígenas originários da Venezuela parece ser evidente na prática de professores indígenas e não-indígenas. Por que não acontece?

Um dos aspectos parece ser que a territorialidade, desse modo, aparece fortemente conectada ao acesso à educação. Tais fatores, preconceitos, e formas de racismo associados, que afetam os povos indígenas no Brasil, também são refletidos no povo Warao, justamente por serem entendidos em sua condição de indígena. Essa territorialidade se expressa também na língua, nos fazeres diários, nas danças, no corpo, no espírito, na fala, carregam consigo pedaços do Delta ancestral. Educação e território, corpo e língua, direitos e identidade, estão, assim, ligados (Rubim e Faulstich, 2020).

Ainda assim, para os Warao que precisam lidar com o desafio da mobilidade entre cidades na busca de uma vida digna, essa maneira de habitar o território brasileiro exerce reflexos a nível da pedagogia escolar. Falta de atendimento por uma suposta provisoriade de grupos e famílias (Sayad, 1998), precariedade do acesso e permanência, e a barreira linguística exercem seus efeitos na vida de professores e alunos e na transformação da educação escolar em um instrumento de resistência. Mas, também, abre-se a chave de que se possa construir uma escola que abarque

comunidades em trânsito, e pôr em xeque mesmo um sistema educacional escolar que pressuponha fixação territorial, como ocorre, talvez, com comunidades de povos ciganos, e como se discute para povos transfronteiriços ou que vivem trânsito, como o povo Guarani, vivendo sua territorialidade numa riqueza e diversidade de maneiras, onde propostas como a educação modular na educação básica podem abarcar essas dinâmicas territoriais.

No entanto, por parte de gestores do governo federal durante a gestão passada, por exemplo, ouvi de diversas pessoas um receio de que tais direitos territoriais pudessem se estender a indígenas de quaisquer nacionalidades, o que implicaria numa potencial obrigação do estado brasileiro garantir terras indígenas para outros povos indígenas transfronteiriços, migrantes, ou de alguma forma “estrangeiros”, especialmente o direito à terra, conhecido ponto sensível para o poderio político agronegócio, cuja força política é considerável, e cuja ofensiva coordenada tenta emplacar a tese anti-indígena conhecida como marco temporal mesmo ao fim da escrita deste trabalho⁷¹. Essa modalidade de política indigenista também tem reflexos nas relações que diferentes gestores das cadeias de formulação e execução de políticas estatais têm com os Warao e outros povos indígenas da Venezuela, o que pode ser agravado a depender do alinhamento de uma gestão política local com grupos do agronegócio e/ou com interesses anti-indígenas.

Em muitos momentos nas reuniões por mim presenciadas surgem, por parte do governo do estado e de prefeituras, argumentos que utilizam o paralelo da situação dos indígenas brasileiros como medida para a oferta de políticas públicas para os indígenas venezuelanos: Por um lado, argumenta-se que os indígenas venezuelanos passarão a fazer jus a direitos que nem todos os indígenas brasileiros têm, já que, por exemplo, nem todas as crianças brasileiras têm aulas na língua materna.

Em outros momentos, vi ser argumentado por diversas entidades que “*já que são todos indígenas, os indígenas venezuelanos deveriam ser colocados nas terras indígenas, junto aos indígenas brasileiros*” (outubro 2019) – opção sustentada longamente pelo exército brasileiro e pelo governo de Roraima em diversos momentos –, para que o povo Warao e outros povos façam como optaram por fazer os indígenas Taurepang ao irem para as aldeias de seus parentes no Brasil, por sua escolha e vontade, uma vez que ligados por laços de parentesco ou de afinidade a seus parentes

⁷¹ Vide, ainda, Castilho (2012) e Pompeia (2021).

residentes além da fronteira⁷². Retomo, também, o argumento mencionado acima, por um secretário de educação, de que se tivesse que dar escola na cidade para o povo Warao, teriam que dar para todos os outros povos do estado – como modo de sugerir a impossibilidade da oferta dessa política.

Esses e outros argumentos presenciados e usados tanto judicialmente quanto a nível de negociação com os indígenas sugerem uma pretensa incompatibilidade ou oposição entre o cumprimento dos direitos dos indígenas venezuelanos e dos indígenas do Brasil, instaurando uma dinâmica eles vs. nós entre os indígenas venezuelanos e brasileiros, talvez mesmo como uma faceta do discurso xenofóbico. Ouvi, de uma gestora do Governo Federal, que os Warao “*chegaram agora, e devem ir ao fim da fila*” (2023), sobre sua prioridade nas políticas estatais em relação aos outros povos indígenas.

Ao que me parece, ainda há poucos espaços de ação conjunta entre diferentes povos indígenas, sobretudo junto ao povo Warao, no que pese o grande número de reivindicações comuns. Recordo de visita que fiz a uma terra indígena, em 2022, no leste de Roraima, ocasião em que tive a oportunidade de contar com a hospitalidade do cacique-geral da terra. Ao explicar a essa liderança o teor do trabalho que eu vinha fazendo, ele me questionou: “*O que os venezuelanos querem? É verdade que eles vêm para tomar nossas terras?*”.

O receio do cacique-geral e de outras lideranças não é injustificado. O movimento indígena de Roraima, em especial o Conselho Indígena de Roraima (CIR) se mobilizou longamente pela demarcação dos territórios ancestrais dos povos que o compõem. Muitos povos, mesmo após lutas de gerações, ainda contam com terras muito pequenas, ameaçadas constantemente por fazendeiros e posseiros⁷³. Vi tentativas de alguns professores de levar um pouco desse histórico às lideranças Warao, que, em muitos casos, contam com muitos pescadores e agricultores, que por vezes ainda dizem preferir um pedaço de terra à vida na cidade e o controle rigoroso dos abrigos.

No entanto, não presenciei, em documentos ou falas, nenhum tipo de animosidade aberta dos indígenas venezuelanos em relação aos indígenas

⁷² Essa proposta chegou a ser feita de maneira formal, e o conselho da Terra Indígena São Marcos, onde se encontram os Taurepang venezuelanos, vetou, em assembleia, a mudança de outros povos indígenas para suas terras ancestrais, conforme me dito pelo sr. Aldino, então tuxaua da comunidade Tarau Paru.

⁷³ Por exemplo, as comunidades Anzol e Lagoa da Praia, em Roraima, como traz Baines (2018).

brasileiros, nem tampouco qualquer tipo de pauta que afrontasse ou obstaculizasse a luta dos que já estavam aqui. Ainda assim, a um certo nível, parece existir mesmo uma iniciativa de dividir os povos indígenas em benefício do colonizador, tática comum desde o início do saque do continente.

Essa situação de animosidade parece estar ligada à xenofobia contra venezuelanos e, também, ao racismo anti-indígena apresentado por diversos entes da política brasileira e roraimense. Como em muitos estados brasileiros, o que parece haver é um manejo político e negociação dos direitos educacionais e das prioridades das comunidades, exemplificado em algumas das falas apresentadas, seja judicialmente, seja em discurso.

Nunca houve, de fato, nenhuma política sistemática para que outros povos indígenas no Brasil possam compreender a inserção de novos grupos no Brasil, que passam igualmente a demandar a Funai e outros órgãos, e igualmente se mobilizando por seus direitos.

De minha parte, creio que a visibilidade que os Warao e os povos da Venezuela passam a ter quanto a suas demandas e necessidades e pode fortalecer lutas comuns, como é o caso da luta por uma educação escolar indígena digna, ao reacender, por exemplo, debates sobre várias questões “sensíveis” e manejadas com muita cautela pelos gestores públicos, tal qual escolas na cidade, contratação de professores indígenas, material didático multilíngue, e outras demandas tratadas neste capítulo que são também demandas históricas dos povos indígenas no Brasil. Afinal, os responsáveis legais pela educação escolar indígena teriam que estender esses direitos *“para todos os povos indígenas do estado”*!.

2.6.2 Consulta e participação em políticas da educação

Os episódios trazidos ao longo do capítulo são indicativos de uma questão recorrente nos processos de implementação de políticas públicas, inclusive educacionais, para os indígenas de qualquer nacionalidade, no Brasil: A ausência de sua voz e participação política nas decisões governamentais que os afetam.

Entre os indígenas originários da Venezuela em geral, há marcada dificuldade de que sejam consultados para o oferecimento de políticas públicas que lhes digam respeito, nos moldes da Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT). A falta da presença e da voz indígena desses indígenas é bastante sentida e

problematizada por muitos atores em reuniões institucionais e acadêmicas sobre o tema.

A questão linguística oferece impasses claros, mas há experiências que mostram que é possível fazer florescer esse diálogo, e os próprios *aidamos* se colocam dispostos e desejosos de terem maior participação nesse processo. Um exemplo expressivo, nesse sentido, é a construção de um protocolo de consulta dos indígenas Warao em Belém do Pará⁷⁴, intermediado pelo Ministério Público Federal e por diversas organizações locais, ou, ainda, o Plano de Vida dos Indígenas Venezuelanos em Roraima (UNICEF, 2023), citado anteriormente, que traz definições de diversos povos sobre educação e diversos outros temas, assim como a vontade que tenham os mesmos direitos que os indígenas do Brasil.

Porém, geralmente, as políticas estatais tanto para os Warao quanto para os outros povos indígenas nesse contexto migratório não os incluem no processo de elaboração, execução e acompanhamento dessas políticas (ou qualquer povo indígena do Brasil, diga-se). No tópico anterior, os indígenas Warao matriculados em escolas brasileiras em Roraima encontram-se dividindo escolas com *criollos* praticamente sem adaptações pedagógicas ou ensino adequado, como aludi anteriormente, e o desejo por contratação para trabalhar nas escolas é uma pauta primordial e recorrente para os professores indígenas.

Há que se questionar a pertinência da oferta de educação escolar indígena sem que haja respeito ao diálogo essencial para a construção coletiva dos processos pedagógicos e educativos de cada comunidade. Esse modo da política indigenista, no entanto, não é novidade, mesmo porque a ausência de consulta prévia e da aplicação da Convenção nº 169 da OIT é recorrente na literatura acadêmica e na prática indigenista brasileira, replicando um modo colonial de política indigenista de governo e tutela de populações sem sua efetiva participação. Falando do caso da relação das comunidades aborígenes com o estado australiano, Elizabeth Povinelli (2002) nos traz o seguinte:

“A autoridade estatal sobre comunidades indígenas é reestabelecida mesmo quando instituições estatais são representadas como reconhecendo (ou ajustando-se à) tradições indígenas. [...] Ao invés de desafiar o terreno factual da autoridade estatal, o debate na Austrália sobre a titularidade nativa reposicionou o governo como o meio-termo” (2002, p. 516).

⁷⁴O protocolo de consulta prévia do povo Warao em Belém está disponível no seguinte link: “<https://paginas.uepa.br/eduepa/index.php/2020/07/13/protocolo-de-consulta-previa-do-povo-warao-em-belem-pa>”. 2020. Acesso em 23 de outubro de 2023.

No caso, essas operações de apropriação se dão mesmo sob os cuidados da justiça e de diversas outras instituições de proteção de direitos. Veena Das (1995) comenta, também, sobre casos em que mesmo a partir de operações de pretensão reconhecimento, o Estado se apropria do sofrimento de seus “sujeitos”, e, assim, os conduz à sua própria lógica, à uma nova violência, enquanto legitima seus papéis, inclusive o de guardião da educação pública e das culturas – guardada a complexidade da situação.

De maneira similar, podemos dizer que os Warao, no processo de elaboração de políticas educacionais em Roraima, têm ficado refém de diversos entes do estado brasileiro para terem condições de contarem suas histórias, fortalecerem suas culturas, e permitir a suas crianças, jovens e adultos tenham uma educação que não seja estigmatizante e alienadora, violenta e colonial. Processo não diferente, em muitos casos, com o que ainda ocorre a muitos povos indígenas no Brasil.

Ademais, especialmente no caso dos indígenas Warao em deslocamento pelo país, é recorrente a maneira como são continuamente questionados por agentes públicos se ficarão a longo prazo nas cidades em que se encontram – como se só uma presença mais demorada justificaria a tentativa de oferta de políticas públicas e atendimento adequado. De certa maneira, esse questionamento instala uma modalidade de comunicação que restringe as respostas possíveis aos indígenas Warao, em nome da conveniência do estado.

É como se dissessem: “Caso vocês forem ficar, vamos nos preocupar, caso não forem ficar a longo prazo ou caso ainda não souberem para onde vão, não haverá políticas e serviços para vocês”. Esse paradigma é comum nos estudos de migração, que Sayad (1998) traz enquanto reflexos da percepção e estratégia de tratar a presença da pessoa migrante enquanto transitória, ou, ainda, quanto a caracterização de Warao enquanto povo nômade. A própria omissão também pode ser uma maneira dos entes governamentais de se posicionarem frente ao problema. Afinal de contas, parece haver uma esperança ou estratégia de que caso não haja, por parte do governo, a oferta de políticas ou a acolhida preconizada pelas leis brasileiras, os indígenas optem por sair do município – ou estado – ou mesmo do país, uma expulsão silenciosa de famílias pela inação, o que vi acontecer por vezes e em vários relatos, e relembra as táticas de violência e gestão estatal descritas por Povinelli (2008) que

envolvem formas de violência caracterizadas não pela espetacularidade da ação, mas por sua omissão e inatividade.

Sobre casos como este, parece haver espécie de receio de que, caso haja a oferta de boas políticas de acolhimento, os indígenas optem por ficar a longo prazo naquela localidade. Uma preocupação que pode ter reflexo no costumeiro argumento de que não há orçamento disponível para a oferta de políticas para indígenas, – argumento acionado estrategicamente em diversos agentes estatais, a diversos níveis de governo, inclusive na própria Funai.

Um caso similar é a preocupação manifestada por gestores de Secretarias de Educação do estado de Roraima, na peça de defesa na Ação Civil Pública analisada anteriormente, e repetido por gestores de outras instituições em reuniões, de que se os indígenas fossem matriculados em escolas próximas aos abrigos, haveria mais motivos para que os mesmos se fixassem de modo mais permanente no local, por uma possível legitimação da permanência dos abrigos de migrantes e da presença Warao no estado, além de dificultar a remoção dos Warao dos abrigo ou sua realocação para outros locais, o que poderia gerar dificuldades futuras com políticas de transporte e educação – o que ocorreu de todo modo, como na cena narrada no início do capítulo, já que, como visto, a Operação Acolhida desocupou os abrigos de Boa Vista para alocação dos indígenas da Venezuela no abrigo *Tuaranoko*, em bairro diverso dos abrigos e ocupações antigos.

A oferta de políticas públicas, dessa forma, fica costumeiramente condicionada à adequação do processo de mobilidade de famílias Warao a decisões políticas de gestores locais, especialmente em se tratando daqueles indígenas que residem em abrigos do Governo Federal. Nos dizeres da professora *Maribel**, “*en Roraima nosotros Warao tenemos tan poca visibilidad en cuanto a [al aceso a] políticas públicas, que no están visibles, abiertamente visibles*” (2023). Se famílias Warao estão mudando constantemente de cidade no Brasil em busca emprego, vida boa, atendimento à saúde etc., é também porque sequer conseguiram atender essas necessidades nos lugares em que passaram.

Assim, como neste e em outros exemplos os Warao permanecem sujeitos a dominação política e exploração econômica muitas vezes vislumbrada em áreas de fronteira, em especial contra povos indígenas, que “*tendem a ser muito mais discriminados, fortemente dominados em termos políticos e bem mais explorados economicamente*” (Cardoso de Oliveira, 2005, p.10).

Diante de questões tidas como “desafiadoras” e “novas” para o *modus operandi* do estado, como o grande influxo de pessoas da Venezuela para o Brasil, o que parece ser esperado é que a população indígena migrante se ajuste à maneira como a política pública foi desenhada anteriormente, capturando possibilidades, vontades, e processos próprios de diálogo e decisão. Muito embora a própria condição de se estar num país como migrante ou refugiado já poderia ser pensada como um catalisador de questões sobre a diferença cultural nas escolas e a lida e entendimento com esses “outros” na formulação de políticas educacionais.

Mesmo demandas “já conhecidas”, como a demanda recorrente de contratação de professores indígenas do povo Warao e outros povos da Venezuela, demonstrada em diversos documentos e falas ao longo do trabalho, são continuamente rechaçadas mesmo após mais de cinco anos de discussão, inclusive judicial, no estado de Roraima e em outros. No cenário estadual, apesar de avanços, a realidade permanece sendo a de escolas indígenas sem professores indígenas por todo o estado, a desvalorização dos professores indígenas, falta de capacitação de professores etc., que são necessidades expressas em comunidades por todo o estado Roraima. Mesmo quando a demanda do povo Warao coincide com a demanda dos povos indígenas de Roraima, são tratadas em separado e conjuradas questões como a preferência para os indígenas do estado, uma espécie de dialética da escassez que pode ser comum em embates envolvendo pessoas migrantes ou refugiadas.

A complexidade da situação do povo Warao parece fornecer uma fartura de argumentos para negociações e recusas de políticas diversas, A falta de adequação de políticas públicas e serviços estatais a povos indígenas, de fato, não é uma exclusividade da educação. Ocorre em diversas outras áreas e políticas indigenistas, e os Warao tem evocado essa questão em cada nova cidade que chegam. Isso pode estar mudando, no entanto, com a vinda de mais e mais pessoas do povo Warao ao Brasil, sua consolidação em algumas cidades, e o aumento da articulação nacional ou entre cidade de comunidades Warao, o que os fortalece na política interétnica e possibilita maiores possibilidades de diálogo com os entes públicos.

2.6.3 Identidades indígenas e acesso a direitos

Como visto, nos cenários observados surgem uma série de percalços no acesso e garantia de direitos ao povo Warao. Em alguns momentos da discussão

sobre oferta de políticas públicas, inclusive políticas educacionais, há um debate constante sobre a condição de indígena estrangeiro, migrante, ou refugiado, como um complicador para o acesso a políticas, ou, mesmo, como um impeditivo para a atuação de certos órgãos, a exemplo da Funai, ou órgãos como a Secretaria de Saúde Indígena (SESAI), que, de modo geral, ainda não atende o povo Warao ou outros povos originários da Venezuela.

Primeiramente, essa discussão, a um nível conceitual, representa uma disputa que gira em torno da própria definição do que é ser um indígena no Brasil, enquanto sujeito de direitos específicos à condição de pessoas indígena.

Quer dizer, quando certos órgãos questionam ou recusam aos indígenas migrantes os mesmos direitos específicos a que os indígenas brasileiros fazem jus, com base na nacionalidade ou na posse de terras originárias, está acontecendo uma disputa pelo significado do que é ser indígena, juridicamente, no direito brasileiro.

A despeito do disposto no art. 231⁷⁵ da Constituição Federal – que não faz distinção de nacionalidade ou não condiciona a indigeneidade a residência atual em terra indígena tradicional–, entes políticos estatais têm se posicionado para definir quem seria indígena, o quão indígena se seria, ou, ainda, quais indígenas podem acessar os direitos previstos na constituição e em outras normas jurídicas, e sob que condições.

Ademais, o povo Warao, bem como outros povos de indígenas na condição migrantes ou refugiados, se encontram na intersecção de ao menos três fatores que fogem ao “padrão” da oferta educacional do estado brasileiro: (a) são indígenas, portanto, fazendo jus à garantia de uma educação escolar indígena, específica, diferenciada e bilíngue; (b) são refugiados ou migrantes, portanto, necessitando de uma série de adaptações e considerações materiais quando de sua inclusão nas escolas; (c) vivem quase que em sua totalidade em cidades e espaços urbanos, territórios de disputa para a oferta de educação escolar indígena e outras políticas indigenistas.

A identidade indígena, ainda, levanta uma questão estrutural e colonial muito profunda, no contexto das Américas. As pessoas do povo Warao estão também imbricadas, no costumeiro controle que estados nacionais fazem de pessoas

⁷⁵ *caput* "São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens." (Brasil, 1988).

estrangeiras (Sprandel, 2013; Cardoso de Oliveira, 2005). As diferentes identidades e características que congregam o povo Warao na situação de migração forçada para o Brasil facilitam a exploração de suas vulnerabilidades em relação umas com as outras, isto é, podem ser exploradas de maneira composta. Quer dizer, a violência a que são submetidos é organizada de tal modo que não pode ser entendida por uma simples soma de suas identidades.

Como pode ser inferido a partir dos dilemas apresentados e dos argumentos mobilizados pelos diversos atores envolvidos com a oferta de políticas escolares para esses indígenas, essa intersecção de identidades (Collins, 2000) de refugiado, de indígena, e de indígena urbano – considerando-se ainda a etnicidade Warao e o contexto da situação econômica em seu território ancestral na Venezuela –, confere uma série de especificidades que são inevitavelmente refletidas nos modos de gestão estatal.

Por exemplo, sua condição vai exigir mais alterações no sistema escolar do que apenas a “inclusão de refugiados” ou de “inclusão de indígenas”, se consideradas singularmente, caso se pretenda atender aos direitos à que essa população indígena faz jus segundo o estado brasileiro. Os efeitos produzidos pelas interações entre essas identidades e suas formas de opressão associadas vão além do que a soma dessas identidades de refugiado, indígena e indígena urbano consideradas em si. Falar de educação e de educação escolar indígena para o povo Warao requer mesmo um entendimento holístico do que é ser indígena Warao em deslocamento fora de seus territórios ancestrais, longe do Rio Orinoco.

Como cada uma dessas identidades congrega uma série de marcadores históricos, políticos, jurídicos e culturais específicos, poderia-se conceder que a complexidade na interação com esse povo é um desafio para a burocracia estatal. No entanto, essa própria complexidade pode ser utilizada como bode expiatório de modo que sejam negados direitos indígenas por serem de outro país, por estarem em ambiente urbano, negados direitos relacionados ao refúgio e migração por serem indígenas etc. O estado nunca precisa enunciar uma negativa de atendimento em absoluto, basta acionar outro dos marcadores relevantes, uma vez que atua de maneira segmentada.

Se a mesma operação for feita nas áreas de saúde, assistência social etc., como acontece em cidades onde o acolhimento social lhes é negado por completo, é factível que braços do estado se eximam sua responsabilidade legal e social com

esses e outros povos, uma vez que tecnicamente não há um órgão específico para um atendimento de pessoas e grupos com essas exatas condições e características. Em uma perversão do que defende, por exemplo, Daniel Munduruku (2009), sobre a necessidade de vivências educativas indígenas serem reconhecidas de forma holística, o estado enfim reconhece o caráter holístico da experiência de vida Warao, porém, de modo a reforçar a exclusão desse povo ao lhes negar atendimento adequado. Num certo sentido, ainda, o estado novamente se “reposiciona enquanto o meio-termo” da enunciação (Das, 1995).

Assim, famílias e comunidades Warao precisam lidar com órgãos que vão fraturar sua identidade, inseri-los em suas gramáticas de disputa e negociação, e dizer que precisam ser continuamente “ensinados” sobre políticas para povos indígenas e as vivências do povo Warao, ou, então, terão de ficar sujeitos a um vácuo constante da ação social (que é elemento legitimador desse próprio estado).

Mesmo a suposta ininteligibilidade da condição do Warao, sobre os quais há “carência de dados/materiais”, pode ser utilizada estrategicamente enquanto discurso estatal que oculta que existe uma pessoa indígena na minha frente a quem o estado, enquanto corpo, poderia simplesmente perguntar “o que quer?” e “como fazer?”. O problema, também, é quando a resposta desagrada e tem o condão de questionar os próprios alicerces do estado. Afinal, como recontado, estima-se que as primeiras famílias Warao tenham chegado em Roraima há quase dez anos. Trata-se, em certo sentido, também de racismo epistêmico, estrutural (Almeida, 2019).

Pode-se dizer que o direito à fala dos Warao é continuamente apropriado pelo estado, reforçando violências mesmo quando se pretende no exercício de uma função paternalista ou tutelar (Das, 1995; Pacheco de Oliveira, 2016), muitas vezes para o “próprio bem” dos indígenas⁷⁶.

Mesmo quanto ao esforço genuíno de professores, lideranças, gestores e outros atores do sistema educacional, a complexidade presente na situação Warao, em meio às deficiências e situações da educação escolar indígena no país os coloca em uma situação de precariedade no acesso ao direito a educação em diversos

⁷⁶ Em outros exemplos, lembre-se como o argumento Pombalino era de que a integração forçada dos povos indígenas era para seu próprio bem, inclusive porque reconhecia preconceito e racismo contra indígenas. De maneira similar, a CPI da Funai e do INCRA, parte da estratégia legislativa de ataque contra os direitos territoriais dos povos indígenas no Brasil, afirmava que retirar das comunidades indígenas uma série de direitos era vantajoso, vide, assim, o relatório final dessa CPI (vide https://www.mpf.mp.br/pgr/documentos/6CCR_NotaCPI_Funai.pdf).

cenários aqui considerados, por diferentes razões que aludem à maneira como esse povo é acolhido no Brasil e qual o sentido social da migração venezuelana, da educação indígena, e do que surge nessa interação específica.

No cerne da questão parece estar, assim, a complexidade de tratar de políticas indigenistas multiculturais/interculturais num estado de histórico colonial e inclinações racistas, cujos modos de conhecer, segmentar, e gerir populações, por via da economia, direito, burocracia e afins podem provocar violências no próprio sujeito de aprendizado. Lembre-se que o governo Federal de Jair Bolsonaro, no poder durante a realização da pesquisa, era abertamente anti-indígena e a política indigenista estatal refletia isso em instâncias diversas. Eis a contradição:

Processos interculturais pressupõem convivências e coexistências de culturas abertas. Pessoas ou grupos solidariamente dispostos ao diálogo, mutuamente colaborativos (dispostos a dar colaboração e a receber colaboração) e que não se consideram autossuficientes e autorreferentes. Aqui reside o maior desafio para a interculturalidade no campo das políticas públicas, uma vez que, no âmbito das instituições, este campo é um dos mais conservadores, no tocante à compreensão e aceitação de outras racionalidades, práticas e modos de vida que não sejam as lógicas ocidentais de modos de vida e de pensamento que permeiam as práticas políticas e administrativas do Estado. (Luciano, 2019a, p.219)

Como pode haver educação intercultural sem autonomia, sem o mínimo de subsistência material e condições dignas de vida? Pode haver interculturalidade imposta de cima a baixo? Essas questões podem ser estendidas à complexidade da situação da educação escolar indígena em geral, considerando-se o agravante do histórico papel assimilador da escola, e as correspondentes táticas de subversão empregadas por comunidades indígenas diversas. Em meio a multiplicidade de formas de entendimento do que é interculturalidade expressa pelos diversos atores abordados neste capítulo, há, ainda, conforme Luciano, o:

“[...] desafio de como superar a outra face perversa e histórica da tradição colonial do Estado que continua sustentando e legitimando uma relação de poder profundamente assimétrica de dominação, de negação, de opressão, de inferiorização, de discriminação, de racismo e de invisibilização dos povos indígenas e de outros grupos étnicos subalternizados” (Luciano, 2019a, p.87).

Ainda assim, a luta pela educação escolar e outras bandeiras foram escolhidas, e os próprios Warao se organizam e definem suas maneiras de lidar com esse desafio. Como defende Daniel Munduruku, a escola indígena pode sim ser um espaço de resistência (2017).

Numa reflexão final, ainda neste tópico, veja-se também a seguinte afirmação de Cardoso de Oliveira (*apud* Baines, 2006):

Quanto à nacionalidade, como uma segunda identidade, é claro que ela será instrumentalizada de conformidade com situações concretas em que os indivíduos ou os grupos estiverem inseridos, como a de procurarem assistência à saúde, à educação dos filhos ou uma eventual proteção junto a forças militares de fronteira: seriam casos típicos de manipulação de identidade junto a representantes dos respectivos Estados nacionais. (p.36)

Os Warao, de fato, fazem uso estratégico de sua nacionalidade e identidades como instrumento de sobrevivência (como todos nós, afinal). Não fosse a proteção recebida enquanto migrantes e refugiados, se dependessem apenas das redes de apoio a indígenas, poderiam ter passado por outras situações de violência e privação e escassez material.

Porém, para além do uso estratégico dos Warao de suas identidades, chamo atenção também para um uso estratégico dessas identidades contra os Warao, pelo estado ou entes afins. Retomando Povinelli (2002), em uma certa retrospectiva, sobre o “cálculo [ou a balança] do reconhecimento cultural”:

O objetivo do entendimento do necessário fracasso da identidade indígena é entender como o reconhecimento nacional e estatal dessa identidade apoia e fortalece a nação e o capital, não povos indígenas, ou não primariamente os povos indígenas (p.56)

Considerando a questão da falência da “identidade indígena” enquanto provocação para tratar de uma artimanha criada pelo estado liberal australiano, de que fala a autora, a discussão poderia ser revertida para se questionar de que maneira o estado brasileiro, o capital, e outras forças hegemônicas se beneficiaram com a negação da identidade e consequentes direitos indígenas ao povo Warao e outros povos.

Neste sentido, poderia retomar as múltiplas linhas narrativas na discussão sobre educação escolar para os Warao e pensar a conveniência de negativas e manipulações de serviços e políticas de uma série de direitos educacionais e culturais por parte do estado, seja para o orçamento de estados e municípios, estimular a divisão e/ou a tutela de indígenas brasileiros e venezuelanos, barganhar o ganho de legitimidade com a “concessão” de direitos, evitar confrontos com o judiciário, dentre outros, conforme os argumentos e falas expostos. Nesse sentido:

A questão, portanto, é de ordem política e não pedagógica. Ora, a escola, enquanto instituição, é um instrumento ideológico do Estado e, como tal,

tende a seguir a sua visão predominante, que, como já vimos, é ainda muito eurocêntrica e branqueocêntrica (Luciano, 2019a, p.89)

Diante do exposto, que povo indígena, afinal, merece ser atendida conforme os direitos a educação escolar indígena? Sob que condições os Warao poderiam alcançar seu ideal de escola que os prepare para a vida com o evento traumático de seu deslocamento e a vinda para o Brasil, ao mesmo tempo em que fortalece sua autonomia, visões de mundo, participação comunitária e sobrevivência física e cultural? Quais são as operações administrativas e burocráticas envolvidas na realização desses direitos (e em sua negação)?

Trouxe algumas pistas a partir das trajetórias descritas de professores, lideranças, alunos, e famílias, de seus relatos, dores, histórias, estratégias, aprendizados e esperanças. Apenas na voz dos professores mais apaixonados, indígenas ou não, é que vi menção que os modos de educar e viver o mundo do povo Warao podem contribuir enormemente com o cenário educacional, cultural e humano de Roraima.

Muitas comunidades e famílias povo Warao e outros povos originários da Venezuela permanecem lutando e pleiteando o direito a educação escolar indígena conforme suas necessidades, vontades, usos e tradições. Tentei tratar um pouco de situações vividas no estado de Roraima. Professores e sábios se organizam e mobilizam, trabalham de graça em suas comunidades, tentam suprir as lacunas do sistema regular de ensino ao mesmo tempo que buscam subsistência e bem-estar de suas comunidades em um processo extenso e violento de deslocamento forçado e diáspora de seu território ancestral.

Em suas andanças pelo Brasil, vão surgir outras experiências, em outros lugares, por vezes positivas. Cidades como Ananindeua/PA, Teresina/PI e Belém/PA, dentre dezenas de outras, trazem outras lutas por educação escolar e outras histórias a serem contadas. Se a vida estiver muito ruim, resta a coragem de mudar. O desejo de uma boa vida no Brasil e o desejo de fortalecer a cultura desde a saída do Delta está presente de maneira forte nas falas de diferentes professoras e professores. Que os encontrem em seus caminhos.

Conclusão

Ao longo deste trabalho, tentei mostrar algumas facetas da construção de políticas educacionais escolares para o povo Warao, originário da Venezuela. Tentei tecer uma narrativa, que envolve a chegada de diversos povos indígenas no Brasil, suas maneiras de estar e viver em território brasileiro, sua apropriação de seus direitos, essa discussão no judiciário e as situações enfrentadas por professores e alunos em escolas não-indígenas que recebem alunos indígenas venezuelanos.

Para além das articulações, negociações, dificuldades, e interações demonstradas entre os diferentes atores que são responsáveis pela formulação e implementação de políticas educacionais, ressalto que essas histórias continuam para muito além do conteúdo deste trabalho.

Mesmo hoje, quando da conclusão da escrita, novos movimentos e pautas são desenhados, os professores e comunidades Warao reorganizam-se e seguem na luta pelo que entendem ser a educação escolar que cabe a seus filhos. Podemos acompanhá-los, se quisermos entender e aprofundar nosso conhecimento dessa dinâmica, de modo que possamos compreender o (des)cumprimento dos direitos educacionais para esse povo e as relações que estes travam com diversas instâncias do estado brasileiro.

Olhar para a situação das demais comunidades e famílias Warao que, como dito, estão situadas por todo do Brasil, lança novas situações, possibilidades, e interações diversas entre atores políticos, judiciários, institucionais, junto à própria mobilização dos indígenas Warao para essas e outras políticas públicas e acesso a direitos que esses povos fazem jus, no Brasil.

Ressalte-se que as particularidades da situação dos Warao e indígenas venezuelanos em geral que vivem nos abrigos, seja do Governo Federal, seja estabelecido por outros entes políticos estabelece um tipo específico de relação com a formulação de políticas. Ainda que essa temática tenha sido abordada de maneira passageira, as situações dos Warao que vivem fora dos abrigos podem ser diversas. Seja em termos de exercício de uma certa tutela, ou de proximidade e apoio, contrastada com a relativa independência existente para as comunidades que desenvolvem seus próprios meios de vida, no que pese as inúmeras dificuldades existentes também nessa condição.

A mobilidade do povo Warao, assim como a de outros povos indígenas encarados enquanto “estrangeiros”, continua no Brasil. O reconhecimento de sua condição de indígenas nem sempre os confere os direitos correspondentes e específicos a essa condição, como no caso demonstrado das políticas educacionais. Mesmo na condição de refugiados ou migrantes que fazem jus a proteção especial e a atenção de diversas agências e órgãos do governo, há complexidade na relação com o estado em seus diversos níveis para o reconhecimento de direitos diversos.

Muitas vezes motivados por razões de ordem prática, como a ausência de prestação de serviços e políticas pela expectativa que os Warao possam eventualmente deixar a localidade em questão, prefeituras, governos e outras instituições recaem em paradigmas como o da “provisoriedade” (Sayad) da presença dos indígenas, no caso dos Warao exacerbado pela sua dinâmica de mobilidade, que, repita-se, não é nomadismo.

Analisar casos como a costumeiramente alegada ausência de orçamento para indígenas estrangeiros ou a dificuldade de equilibrar a concessão de políticas e serviços aos Warao com outros povos originários do Brasil que não desfrutam das mesmas políticas podem mostrar a complexidade das operações estatais para execução de direitos e execução de políticas indigenistas. Tentei expor um pouco desse funcionamento no caso das políticas educacionais para o povo Warao em Roraima.

Ademais, a elaboração dessas políticas educacionais e indigenistas abrange muitas outras camadas e considerações além das que expus. Nesse sentido, não parece frutífero buscar por respostas em relação à inserção nas escolas dos Warao ou de qualquer outro povo indígenas, que não leve em conta as experiências prévias desses povos, a vontade de suas lideranças, professores, alunos, e comunidades escolares. O risco seria perpetuar relações coloniais excludentes e racistas, que beiram a assimilação, com potenciais danos à cultura e língua de cada povo.

Essas questões valem para cada contexto específico em que as comunidades Warao se encontrem. Como dito não há que se homogeneizar as diferentes experiências e vontades de comunidades Warao diferentes, que, apesar de fazerem parte de uma mesma etnia, não precisam ter uma língua ou características iguais, como na lição clássica de Barth (1998). É nesse sentido que, mesmo entre os relatos apresentados, há uma pluralidade de razões para o ingresso nas escolas, algumas díspares, que tomam mesmo como base a situação de pobreza a que a família está

relegada, ou, ainda, a vontade de inserção das crianças nas escolas mesmo diante do entendimento de que existem dificuldades, contradições, e conflitos no molde escolar atual, ou de experiências distintas na Venezuela.

Assim, em cada município, haverá uma dinâmica, mesmo que os sistemas de justiça e educacional permaneçam formalmente similares. Mostrei episódios de como a discussão dessas políticas se deram no estado de Roraima. Considere-se ainda que quando do fechamento deste trabalho já há comunidades Warao em outros municípios além dos visitados, com outras dinâmicas em relação a escolas – ainda que, muitas vezes, fadadas a serem inseridas em dilemas como os elencados.

Mesmo no campo jurídico os atores envolvidos se posicionam de maneiras diferentes que evocam possibilidades de interpretação e aplicação da lei diversas, conforme a racionalidade de cada ente burocrático. Mostrei como se desenrolam seus posicionamentos e estratégias no presente caso – tratando de Ação Civil Pública sobre educação escolar indígena para indígenas venezuelanos.

De toda maneira, um Grupo de Trabalho sobre Educação de Indígenas Migrantes e Refugiados em Roraima permanece ativo, e os esforços para uma construção conjunta de políticas educacionais seguem com a participação dos indígenas e supervisionados pelo MPF. Cabe aguardar se a mistura de atores e processos mencionados pode alinhar seus trabalhos na aplicação de uma educação escolar indígena que vá na contramão do histórico tutelar e assimilacionista da educação escolar para indígenas no Brasil, agravado em ambientes urbanos.

A partir daí professores indígenas despontam como figuras essenciais e necessárias não só na sala de aula, mas também enquanto porta-vozes de suas comunidades, possuidores de saberes ancestrais, e protagonistas na briga por formulação, implementação e revisão de políticas educacionais para seus povos.

Diante de repetidos argumentos como os de que “não há pessoal especializado”, “as crianças estão com dificuldades”, e diante de demandas por maior ensino das línguas e culturas indígenas, em um sistema que não envolve as comunidades indígenas enquanto comunidades escolares, a figura do professor indígena – cuja presença e trabalho poderia qualificar a educação escolar indígena – , parece ser lembrada sempre tardiamente. E, ainda assim, os professores têm de lutar por seu espaço no sistema educacional brasileiro – sob frequentes argumentos de escassez de recursos para contratações. Parece se instaurar uma contradição,

que, conforme defendi, expressa o racismo estrutural imbricado nesses sistemas e relações.

Nesse processo, qual o espaço que resta ao professor Warao? Considere-se que a situação dos Warao enquanto indígenas, migrantes ou refugiados, traz elementos ainda mais complexos, como a vulnerabilidade econômica, a escassez de laços no país, o desconhecimento dos sistemas educacionais formais e de seus regulamentos, bem como outras questões que mostram que a situação dos povos indígenas que vêm da Venezuela não pode ser homogeneizada em relação a dos migrantes venezuelanos em geral ou dos povos originários que habitam o Brasil.

Essas considerações seriam óbvias se se priorizasse à risca o disposto sobre pedagogias e culturas indígenas nos sistemas de ensino. A educação escolar indígena, mesmo em suas determinações apenas legais, costuma ser um desafio para a racionalidade burocrática corrente. Os princípios do bilinguismo/multilinguismo, diferenciação e especificidade conferem possibilidades de que a escola construída seja um lugar mais acolhedor e menos aculturador em relação aos modos de vidas dos povos indígenas, abarcando seus modos de vida e histórias e fomentando suas culturas e memórias. Isso, por si só, já tem se demonstrado um desafio por todo o território nacional (Pereira, 2020). Infelizmente, a regra é que muitas secretarias de educação têm titubeado sob o desafio de construir conjuntamente com os povos indígenas um ensino culturalmente adequado para povos indígenas, acostumadas, muitas vezes, com a monocultura que se tornou a educação básica, uma educação bancária, no dizer de Freire (1987), mas profundamente assimiladora, por vezes sustentada com argumentos similares aos vistos nesse trabalho.

Algo similar pode ser dito em relação ao desafio de construção de políticas indígenas para pessoas indígenas que vivem em ambientes urbanos, uma pauta de longa data de movimentos indígenas no país. Os Warao, buscando subsistência nesses ambientes urbanos, precisam também lidar com o preconceito e racismo estrutural que é ordinariamente direcionado a outros povos indígenas em condições espaciais similares.

Mais uma vez, os Warao, e outros povos oriundos da Venezuela, são afetados de diversas maneiras por esses sistemas de exclusão que já existiam e eram exercidos contra os povos indígenas. A situação do povo Warao e outros povos originários da Venezuela ainda carrega características muito próprias relacionadas ao fluxo migratório recente, como dito, um dos maiores da história recente da América

Latina e à dificuldade ou impossibilidade de retorno ou subsistência em seus territórios ancestrais.

A despeito desses desafios, a consulta prévia, livre, e informada a essas comunidades poderia ser uma resposta para a construção conjunta de políticas educacionais de maneiras menos tempestuosas. No entanto, é conhecida a dificuldade de implementação desse modelo de execução de políticas, além da atual ofensiva da bancada ruralista contra a Convenção nº 169 da OIT e outras políticas que endossam direitos indígenas, no próprio exemplo do Marco Temporal atualmente enfrentado pelos povos indígenas do Brasil.

No enfrentamento de diversas questões relativas aos direitos indígenas, os povos indígenas venezuelanos parecem surgir ocupando o mesmo polo dos indígenas brasileiros, independente de nacionalidade. Pode ser que a partir daí os laços entre os diferentes povos se estreitem, mas essa é uma possibilidade ainda em aberto.

Os desafios mencionados dos alunos indígenas nas escolas, como as dificuldades com a comunicação e a língua, a falta de financiamento para projetos de fomento de línguas e culturas, a ausência de escolas adequadas, de currículos, materiais didáticos e paradidáticos e outras políticas afins, colocam os alunos em uma situação em que a escola e a educação formal se tornam entes que vão contra a vitalização das línguas, o fortalecimento das culturas, dos modos de vida, e do bem-estar da comunidade.

A demora e dificuldade na ação de estados para com a educação indígena, como demonstrado neste trabalho e denunciado por diversos professores indígenas, muitas vezes fazem o aluno andar na corda bamba entre permanecer em sua comunidade e não conseguir continuar seu estudo formal, ou ir a uma escola que não o ensina, não o acolhe, não respeita suas diferenças e que pode constituir uma experiência violenta que reforça experiências de exclusão e racismo, mesmo que haja “boas intenções” de professores não-indígenas que, também, não foram preparados por esse sistema para o trabalho com alunos indígenas.

Em termos da educação escolar, em geral, tratei de questões como a barreira linguística, a alegada ausência de *expertise* de algumas Secretarias de Educação no trabalho com povos indígenas, a ausência de orçamento específico para políticas educacionais para migrantes, o caráter provisório dos abrigos institucionais para os indígenas venezuelanos, dificuldades de obtenção de vagas na rede pública de ensino, a persistência de modelos assimilacionistas de educação escolar indígena, a

ausência de projetos políticos pedagógicos específicos e a já mencionada ausência de consulta e participação indígena nas políticas, inclusive da contratação de professores indígenas.

O acolhimento escolar do povo Warao, e dos povos indígenas no Brasil seria facilitado mesmo se vivêssemos numa sociedade que fizesse jus a sua pecha constitucional de multicultural. A presença de pedagogias, línguas, e culturas diversas poderia significar uma oportunidade e um acréscimo à diversidade da sociedade brasileira, ao invés de serem encaradas enquanto um problema a ser enfrentando. Mas são a partir de diferentes desafios, de rachaduras, de janelas de possibilidade que os Warao se deslocam em busca de políticas escolares que atendam suas necessidades e interesses, que poderiam já estar em voga no Brasil. Essa educação poderia, mesmo, ser fruto de um respeito à sua condição de refugiados, à sua vulnerabilidade reconhecida, a quebra de laços com seu território ancestral, com aldeias tornadas inabitáveis em decorrência do impacto causado por grandes empreendimentos.

De toda maneira, os Warao seguem se mobilizando pelos seus direitos a educação e seus direitos enquanto povo indígena seja em Roraima, seja em outros lugares. Direitos, por sua vez, surgem principalmente de lutas sociais (Sousa Júnior, 2019). Não faço disso uma romantização, pois muitas vezes o que move é a falta de opções e o desespero. Ainda assim, os Warao têm lutado pelas suas redes de apoio, e podem surgir disputas e aliados mesmo dentro de governos, prefeituras, além de outros atores por vezes avessos aos direitos indígenas.

De parte da antropologia brasileira, como visto em produções cada vez mais frequentes, os Warao têm buscado aliados em universidades e outros centros de ensino, e têm surgido projetos importantes no sentido de uma educação intercultural.

Por fim, diante das complexidades que envolvem o imbricamento de diversos processos, atores e situações junto ao povo Warao em Roraima, espero ter conseguido tratar acerca de algumas situações ligadas à formulação e execução de políticas educacionais para esse povo, que podem, quiçá, trazer lições para outros povos que habitem o Brasil, independente de etnia e nacionalidade.

Referências

ACNUR. Os Warao no Brasil: Contribuições da antropologia para a proteção de indígenas refugiados e migrantes. 2021. 72p. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2021/04/WEB-Os-Warao-no-Brasil.pdf>. Acesso em 30 de outubro de 2023

_____. Relatório de atividades para populações indígenas. Brasília: ACNUR, 2023.

_____. What is a refugee?. Disponível em: <https://www.unhcr.org/what-refugee>. Acesso em 27 de outubro de 2023.

ALENCAR, Joelma et al. (org). Protocolo de consulta prévia do Povo Warao em Belém/PA. Belém: EDUEPA, 2020, 67p.

ALMEIDA, Silvio. Racismo estrutural. São Paulo: Pólen, 2019, 208p.

ANZALDÚA, Glória. Borderlands/La frontera: the new mestiza. 4 ed. São Francisco: Aunte Lute Books, 2012 [1987], 190p.

ASAD, Talal. Formations of the Secular: Christianity, Islam, Modernity. Stanford: Stanford University Press, 2003, 269p.

ASSOCIACIÓN CIVIL KAPÉ-KAPÉ. Kapé Kapé. Valência, 25 abr. 2018. Disponível em: <https://kape-kape.one/2017/04/25/comunidades-del-delta-no-han-logrado-escapar-de-los-embates-del-colera/>. Acesso em 23 out. 2023.

AYALA LAFÉE, Cecilia. Gente de la Curiara. los Warao : un pueblo indígena de caños y humedales. Caracas: Fundación La Salle de Ciencias Naturales, Instituto Caribe de Antropología y Sociología, 2012, 34p.

BAINES, Stephen Grant. As Comunidades do Anzol e Lago da Praia, Roraima: territórios indígenas não reconhecidos pelo estado. Trabalho apresentado na 31ª Reunião Brasileira de Antropologia, realizada entre os dias 09 e 12 de dezembro de 2018, Brasília/DF. 16p. Disponível em: <https://www.31rba.abant.org.br/arquivo/downloadpublic?q=YToyOntzOjY6InBhcmFtcyl7czoZNToiYToxOntzOjEwOiJJRF9BUiFVSVZPIjtzOjQ6IjE5NTMiO30iO3M6MT0iaCI7czoZMjoiYjEzNDk4MzA5OTRIZjI1YTBlOTg3Yzc5ZGJhMTQwMTciO30%3D>. Acesso em 23 de outubro de 2023.

_____. Entre dois estados nacionais: perspectivas indígenas a respeito da fronteira entre Guiana e Brasil. Anuário Antropológico, v. 2005, 2006, p.35-49. Disponível em: http://www.dan.unb.br/images/pdf/anuario_antropologico/Separatas%202005_II/2005_stephenbaines.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2023

BARTH, Fredrik. Grupos étnicos e suas fronteiras. In: POUTIGNAT, Philippe e STREIFFENART, Jocelyne. Teorias da Etnicidade. Seguindo de Grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth. São Paulo: Fundação da UNESP, 1998, 256p.

BARTOLOMÉ, Miguel Alberto. Las identidades imaginadas: algunos problemas del diálogo intercultural en una sociedad plural. In: MONTARDO, Deise Lucy Oliveira e RUFINO, Márcia Regina Calderipe Farias (Org). Saberes e ciência plural: diálogos e interculturalidade em Antropologia. Florianópolis: Editora da UFSC, 2017, p. 83-108.

BESSA, José Ribamar Freire. A representação da escola em um mito indígena. Rio de Janeiro: Teias, ano 2, n. 3, jan./jun. 2001, p. 1-11. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/viewFile/23877/16850>. Acesso em: 12 abr. 2023.

BRASIL. Advocacia-Geral da União. Despacho nº 01039/2019/GAB/PFE/PFE-FUNAI/PGF/AGU.

_____. Agência Senado. Nova Lei de Migração é sancionada com vetos. 25 de maio de _____ 2017. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/05/25/nova-lei-de-migracao-e-sancionada-com-vetos#:~:text=De%20acordo%20com%20a%20justificativa,entrada%20do%20imigrante%20no%20pa%C3%ADs>. Acesso em 30 de outubro de 2023.

_____. Assistência emergencial para acolhimento a pessoas em situação de vulnerabilidade decorrente de fluxo migratório provocado por crise humanitária. Lei nº 13.684/2017. Brasília: Diário Oficial da União.

_____. Conselho Nacional de Direitos Humanos (CNDH). Recomendação nº 20/2019 – Recomenda a abstenção da adoção de procedimentos que gerem a perda do poder familiar, como o acolhimento institucional e o acolhimento familiar, no que tange a crianças venezuelanas em situação de rua, especialmente as de etnia Warao, sem antes serem observadas todas as medidas previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/aceso-a-informacao/participacao-social/conselho-nacional-de-direitos-humanos-cndh/Recomendaon20CrianasWarao.pdf>. Acesso em 30 de outubro de 2023.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Diário Oficial da União. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 12 out. 2023.

_____. Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar. Brasília: MEC, 1994. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001778.pdf>. Acesso em 23 dez. 2022.

_____. Dispõe sobre medidas de assistência emergencial para acolhimento a pessoas em situação de vulnerabilidade decorrente de fluxo migratório provocado por crise humanitária; e dá outras providências. Lei n. 13.684/2018. Brasília: Diário Oficial da União.

_____. Estatuto do Refugiado. Lei nº 9.474/1997. Brasília: Diário Oficial da União.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. Lei n. 9.394/1996. Brasília: Diário Oficial da União.

_____. Lei de Migração. Lei nº 13.445/2017. Brasília: Diário Oficial da União.

_____. Ministério da Cidadania. Matriz de monitoramento de deslocamento (DTM) nacional sobre a população indígena refugiada e migrante venezuelana. Coord. Jennifer Alvarez. Brasília: Organização Internacional Para as Migrações (OIM), 2021, 129p.

_____. Ministério da Educação. Câmara Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012 - Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. 2012. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN52012.pdf?query=ensino%20m%C3%A9dio. Acesso em 27 de setembro de 2023.

_____. Ministério Público Federal. 6ª Câmara de Coordenação e Revisão do MPF. Populações Indígenas e Comunidades Tradicionais. CPI contra a Funai, Inkra, Índios e sem-terra. Disponível em: https://www.mpf.mp.br/pgr/documentos/6CCR_NotaCPI_Funai.pdf. Acesso em 12 de out de 2023.

_____. Portaria Interministerial nº 9 de 14/03/2018. Brasília: Diário Oficial da União

_____. Portaria Interministerial nº 15 de 28/08/2018. Brasília: Diário Oficial da União

_____. SUBCOMITÊ FEDERAL PARA RECEPÇÃO, IDENTIFICAÇÃO E TRIAGEM DOS IMIGRANTES. MIGRAÇÃO VENEZUELANA. Janeiro 2017 - junho 2023. Disponível em https://brazil.iom.int/sites/g/files/tmzbdl1496/files/documents/2023-07/informe_migracao-venezuelana_jun23.pdf. Acesso em 27/10/2023.

CAPDEVILLE, Júlia de. Llegar, Estar y Salir: da Venezuela ao Brasil. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade de Brasília, 2021, 226p.

CARDONA, Aníbal Perez. Warao. tecendo um diálogo de igualdade. S/P: Natal (RN), 2020, 10p.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto; BAINES, Stephen Grant. (Org.). Nacionalidade e etnicidade em fronteiras. Brasília: Editora UnB, 2005, 278 p.

CARVALHO, Fábio; FONSECA, Isabel Maria; REPETTO, Maxim. Educação, cidadania e interculturalidade no contexto da escola indígena de Roraima. Boa Vista/Lima: UFRR/Pontifícia Universidad Católica del Perú, 2007.

CASTILHO. Alceu Luís. Partido da terra: como os políticos conquistam o território brasileiro. São Paulo: Contexto, 2012, 240p.

COLLINS, Patricia. *Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness and the Politics of Empowerment*. Nova York: Routledge, 2000, 384p.

COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO DE SÃO PAULO. *A cidade como local de afirmação dos direitos indígenas*. Centro Gaspar Garcia de Direitos Humanos. São Paulo: 2013.

CRUZ, Felipe. *Indígenas Antropólogos e o Espetáculo da Alteridade*. *Revista de estudos e pesquisas sobre as américas*, v. 11, 2017, p. 93-108.

DAS, Veena. *Critical Events: An Anthropological Perspective on Contemporary India*. 1995. New Delhi: Oxford University Press, 230 p.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008 [1952], 320p.

FORTES, Meyer; EVANS-PRITCHARD, E. E. "Introdução". In: *Sistemas Políticos Africanos*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1983 [1940], 461p.

FREIRE, PAULO. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 17. ed, 129 p.

GARCÍA CASTRO, Álvaro; HEINEN, Dieter. *Las Cuatro Culturas Warao*. *Tierra Firme*. *Revista arbitrada de Historia y Ciencias Sociales*. Caracas: N° 71. Tercer trimestre (julio-septiembre), 2000.

_____. *Planificando el Desastre Ecológico*. *El cierre del Caño Manamo en el Delta del Orinoco, Venezuela*. In: *Antropológica*. Caracas: Fundación La Salle. Instituto Caribe de Antropología y Sociología (ICAS), 91, p 31-56, 1991.

GARCÍA-CASTRO, Alvaro. *Los Warao en Brasil son refugiados, no inmigrantes*. *Périplos*, GT CLACSO - *Fronteiras internacionais e migração indígena na América do Sul*, Volume 2 n° 2., p. 32 – 58, 2019.

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

_____. *Un asentamiento mixto Warao/criollo en el delta del Orinoco (Venezuela): El "barrio" indígena como estrategia de supervivencia*. *X Congreso de Antropología Iberoamericana*. Salamanca: 2005, 27p.

GASSÓN, Rafael; HEINEN, Dieter. *¿Existe un Warao genérico?: cuestiones clave en la etnografía y la ecología histórica del Delta del Orinoco y el territorio Warao-Lokono-Paragoto*. *Tipití: Journal of the Society for the Anthropology of Lowland South America*, 10 (1), p. 37-64, 2012.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas* Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989, 224p.

GOFMANN, Erving. *Manicômios, Prisões e Conventos*. Rio de Janeiro: Editora Perspectiva, 1961, 159p.

GRUSON, A. Condiciones de Vida de la Población Warao del Orinoco. Caracas: Centro de Investigaciones Social (CISOR), CESAP, 2008, 32p.

IBERÊ, Daniel. Comunicação pessoal. Setembro de 2017.

LANDER, Edgardo (org.). (2005). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – Perspectivas Latinoamericanas. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 130p

Layrisse, Miguel; Wilbert, Johannes. Demographic and biological studies of the warao Indians. Los angeles: UCLA Latin American Center Publications. 1980, 252p.

LOBO, Andrea. Mobilidades e etnografias possíveis: entre migrações, refúgios e trânsitos diversos. Revista Textos Graduados – Número 1, Volume 4. Editorial. 2018, s/p.

LAZZERI, Thais. Exército cria ‘canto dos maus-tratos’ em abrigos de RR para confinar indígenas venezuelanos alcoolizados. Repórter Brasil. 2021. Disponível em: <https://reporterbrasil.org.br/2021/08/exercito-cria-canto-dos-maus-tratos-em-abrigos-de-rr-para-confinar-indigenas-venezuelanos-alcoolizados/>. Acesso em 27 de outubro de 2023.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. Antropologia colonial no caminho da antropologia indígena. Novos Olhares sociais. v. 2 n. 1. Intelectuais e lideranças étnicas no campo da Antropologia - Interculturalidade na universidade brasileira, p. 22-40, 2019b.

_____. Língua, educação e interculturalidade na perspectiva indígena. Revista de Educação Pública, [S. l.], v. 26, n. 62/1, p. 295–310, 2017. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/4996>. Acesso em: 27 out. 2023.

_____. Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos. Rio de Janeiro, Mórula/Laced, 2019a, 295p.

_____. Educação indígena no país e o direito de cidadania plena. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 7, n. 13, p. 345-357, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/310>. Acesso em 23 de outubro de 2023.

Marcus, George; Fischer, Edward. Anthropology as Cultural Critique. An Experimental Moment in the History of Social Sciences. Chicago, IL: University of Chicago Press, 1986, 193p.

Mbembe, Achille. África Insubmissa: Cristianismo, poder e Estado na sociedade pós-colonial. Mangualde; Ramada: Edições Pedagogo; Luanda: Edições Mulemba, 2013, 172p.

MOUTINHO, Pedro. Parecer técnico Nº 10/2017 – SP/MANAU/SEAP. Ministério Público Federal (MPF), 2017a.

_____. Parecer técnico Nº 2193/2019 – DPA/CNP/SPEA. Ministério Público Federal (MPF), 2019.

_____. Parecer Técnico SEAP/6ªCCR/PFDC nº208 – SP/MANAUS/SEAP. Ministério Público Federal (MPF), 2017b.

MORAN, José Martí. “Migração é produto da crise induzida pela qual passa a Venezuela”, afirma diplomata. Brasil de Fato. Novembro de 2017 Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2017/11/29/migracao-e-produto-da-crise-induzida-pela-qual-passa-a-venezuela-afirma-diplomata>. Acesso em 27 de outubro de 2023.

MOREIRA, Elaine. Os Warao no Brasil em Cenas: “O estrangeiro...”. Périplos, GT CLACSO - Fronteiras internacionais e migração indígena na América do Sul, Volume 2 nº 2, p. 58-68, 2018.

MOREIRA, Elaine; TEÓFILO DA SILVA, Cristhian; LÓPEZ PALOMINO, Cristabell. Fronteiras internacionais e migração indígena na América do Sul: Estudos de caso e questões compartilhadas: Apresentação. Periplos: Revista de pesquisa sobre migrações, v. 2, p. 6-31, 2019.

_____. O Banquete dos Deuses: conversa sobre a origem da cultura brasileira. São Paulo: Global, 2009, 103p.

MUNDURUKU, Daniel. Mundurukando 2: sobre vivências, piolhos e afetos. Lorena: UK’A Editorial, 2017, 144p.

ÑÁÑEZ, Omar. Los warao del Delta del Orinoco: aspectos de su cosmogonía, etnografía y situación actual. EntreRios - Revista do PGANT – UFPI. Vol. 3, n. 2 Temática: Os Warao: indígenas, migrantes e refugiados. Teresina, p. 36-49, 2020.

NOGUEIRA, Alexandre; FRATERNIDADE. Missões Humanitárias Internacionais. Carmo da Cachoeira: Irдин, 2019. 484p.

OLIVEIRA, Tina. “Los Warao del Delta del Orinoco: no amaina em águas turbias”. Wataniba. 2022. Disponível em: <https://watanibasocioambiental.org/los-warao-del-delta-del-orinoco-no-amaina-entre-aguas-turbias/>. Acesso em 12 out 2023.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL PARA AS MIGRAÇÕES (OIM). Matriz de Monitoramento de Deslocamento (DTM) nacional sobre a população indígena do fluxo venezuelano no Brasil. Rodada 2023. Resumo Executivo. 36p. disponível em https://brazil.iom.int/sites/g/files/tmzbd1496/files/documents/2023-08/resumo-executivo_matriz-de-monitoramento-de-deslocamento-dtm-nacional-sobre-a-populacao-indigena-do-fluxo-venezuelano-no-brasil-2a-rodada.pdf. Acesso em 31 de outubro de 2023.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL PARA AS MIGRAÇÕES (OIM). Glossário sobre migração. Direito Internacional da Migração, n. 22, 2009, 92p.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). Convenção nº 169 sobre povos indígenas e tribais e resolução referente à ação da OIT. Brasília, DF: OIT, 2011

ROSADO, Rosa Maris; FAGUNDES, Luiz Fernando. Apresentação. In: Presença indígena na cidade: reflexões, ações e políticas. Porto Alegre: Gráfica Hartmann, 2013, 125p.

PACHECO DE OLIVEIRA, João. O nascimento do Brasil e outros ensaios: "pacificação", regime tutelar e formação de alteridades. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2016, 384p.

PRESI, Chiquinha. Comunicação oral na 1ª oficina de educação escolar indígena da Funai. Brasília e Cuiabá, outubro de 2021.

PEREIRA, Marcos. Educação Escolar Diferenciada Indígena: Análise das Publicações Científicas entre 2012 e 2018. arquivos analíticos de políticas educativas. Volume 28 Número 71, p. 1-25, 2020.

POMPEIA, Caio. Formação política do agronegócio. São Paulo: Elefante, 2021. 392 p.

POVINELLI, Elizabeth. The child in the broom closet: states of killing and letting die. South Atlantic Quarterly, [s.l.], v. 107, n. 3, p. 509-530, 2008.

_____. The Cunning of Recognition: Indigenous Alterities and the Making of Australian Multiculturalism. Duke University Press Durham & London, 2002, 352p.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: Lander, Edgardo (org.): La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, p. 117-142, 2000.

RAMALHO, Sérgio. Virou rotina agredir e assassinar venezuelanos em Roraima. Intercept Brasil. 2019. Disponível em: <https://www.intercept.com.br/2019/11/28/violencia-xenofobia-venezuelanos-roraima/>. Acesso em 27/10/2023.

RAMOS, Alcida Rita. Indigenism: Ethnic Politics in Brazil. Madison: The University of Wisconsin Press, 1998, 336p.

_____. O índio hiper-real. Revista Brasileira de Ciências Sociais. n. 28, p. 05-15, 1995.

REPETTO, Maxim. Educación escolar indígena en Roraima, Amazonas brasileño: del conflicto intercultural a la construcción de propuestas educativas. Revista ISEES, nº 10, janeiro-julho, p.131-155, 2012.

_____. Dossiê: O conceito de interculturalidade: trajetórias e conflitos desde américa latina. Boa Vista: Textos e Debates, n. 33, p. 69-88, jul.dez. 2019.

RODRÍGUEZ, Maria. Diseño de una ruta turística de interpretación cultural para la promoción y el desarrollo local de la etnia aborigen warao en el estado delta amacuro, Venezuela. Dissertação de mestrado, Faculdade de Turismo, Colegio Universitario de Caracas. 2010, 186p.

RORAIMA. Lei complementar nº 041 de 16 de julho de 2001. Dispõe sobre o Sistema Estadual de Educação do Estado de Roraima e dá outras providências. Boa Vista, 16 de julho de 2001. Disponível em: https://www.mpc.rr.gov.br/uploads/2013/09/0309201302075572_6.pdf. Acesso em: 12 out. 2023.

ROSA, Marlise. A mobilidade Warao no Brasil e os modos de gestão de uma população em trânsito: Reflexões a partir das experiências de Manaus-AM e Belém-PA. Tese de Doutado, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2020, 322p.

RUBIM, Altaci; FAULSTICH, E. Política de vitalização de uma Língua Indígena para além das fronteiras entre Brasil e Peru. *South american journal of basic education, technical and technological*, v. 7, p. 5-42, 2020.

SAGICA, Vanessa; DE OLIVEIRA, Beatriz. Plurilinguismo e pluridiscursividade: caminhos decoloniais para a educação escolar indígena. *Working Papers em Linguística: Políticas linguísticas para comunidades minoritizadas/marginalizadas no Brasil*. v. 23 n. 2, p. 82-102, 2022.

SAYAD, Abdelmalek. A imigração ou os paradoxos da alteridade. São Paulo: Edusp, 1998, 304p.

SERPA, Aila; GRANDO, Beleni. Indígenas na cidade? Considerações sobre a educação intercultural na escola. In: *Artes de Educar*, Rio de Janeiro, V. 4 N. 3, p. 623-654, 2018.

SOUSA JÚNIOR, José Geraldo. O Direito Achado na Rua: condições sociais e fundamentos teóricos. *Rev. Direito Práx.*, Rio de Janeiro, V.10, N.4, 2019, p. 2776-2817, 2019.

SPRANDEL, Marcia. Algumas observações sobre fronteiras e migrações. *Cienc. Cult.* vol.65 no.1 São Paulo, p. 24-26, 2013.

STENGERS, Isabelle. *Comparison as a Matter of Concern*. Common Knowledge Duke University Press. Volume 17, Issue 1, p. 48-63, inverno 2011.

SUAREZ, Maria Matilde. Los Warao: indigenas del Delta del Orinoco. Caracas: Inst. Venezuelano de Investigaciones Cientificas, 1968, 311p.

TEÓFILO DA SILVA, Cristhian; LÓPEZ PALOMINO, Cristabell. Povos indígenas em áreas de fronteira internacional no Brasil: Enquadrando a problemática social da presença indígena entre fronteiras. *Periplos: Revista de pesquisa sobre migrações*, v. 2, p. 6-31, 2019.

TORELLY, M. e MOREIRA, T. [coords.]. Soluções duradouras para indígenas migrantes e refugiados no contexto do fluxo venezuelano no Brasil [coordenadores]. Brasília: Organização Internacional para as Migrações (OIM), 2020, 116p.

TRIBUNAL REGIONAL FEDERAL DA 1ª REGIÃO (TRF1). Ação Civil Pública de nº 1001587-55.2018.4.01.4200. Seção Judiciária de Roraima.

TUHIWALI-SMITH, Linda. Decolonizing Methodologies: Research and Indigenous Peoples. Dunedin: University of Otago Press, 2000, 244p.

UNICEF BRASIL; CONSELHO INDÍGENA DE RORAIMA. Plano de vida dos povos indígenas originários da Venezuela, warao, e'ñepa e ka'riña no Brasil. 2023. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/25416/file/plano-de-vida-dos-povos-indigenas-originarios-da-venezuela-no-brasil.pdf>. Acesso em 27/10/2023.

VELÁSQUEZ, Ronny. Notas acerca de los indígenas warao migrantes en Brasil. EntreRios - Revista do PGANT – UFPI. Vol. 3, n. 2 Temática: Os Warao: indígenas, migrantes e refugiados. Teresina, p. 102-123, 2020.

WILBERT, Werner; AYALA LAFÉE-WILBERT, Cecília. Los Warao. In: Salud Indígena in Venezuela Volumen II. Caracas, p. 331-397, 2007.

ZOIA, Alceu. A questão da educação indígena na legislação brasileira e a escola indígena. In: Beleni Saléte Grando; Luiz Augusto Passos. (Org.). O Eu e o Outro na Escola: contribuições para incluir a história e a cultura dos povos indígenas na escola. 1ed.Cuiabá: EdUFMT, v. único, p. 67-86, 2010.

ZOIA, Alceu; CURVO, Luiz Felipe. O movimento social indígena e a conquista da escola intercultural. Revista Observatório, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 1-13, 2021.

Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/view/11412>. Acesso em: 27 out. 2023.

Anexo A - Painel de entradas e saídas do Subcomitê Federal de Recepção, Identificação, e Triagem de Migrantes – Migração Venezuelana

(Disponível em: https://brazil.iom.int/sites/g/files/tmzbd11496/files/documents/2023-07/informe_migracao-venezuelana_jun23.pdf. Acesso em 30 de outubro de 2023)

MOVIMENTOS DE ENTRADAS E SAÍDAS*

NÚMERO TOTAL DE ENTRADAS

931.802

NÚMERO TOTAL DE SAÍDAS

454.309

SALDO DE MOVIMENTAÇÕES

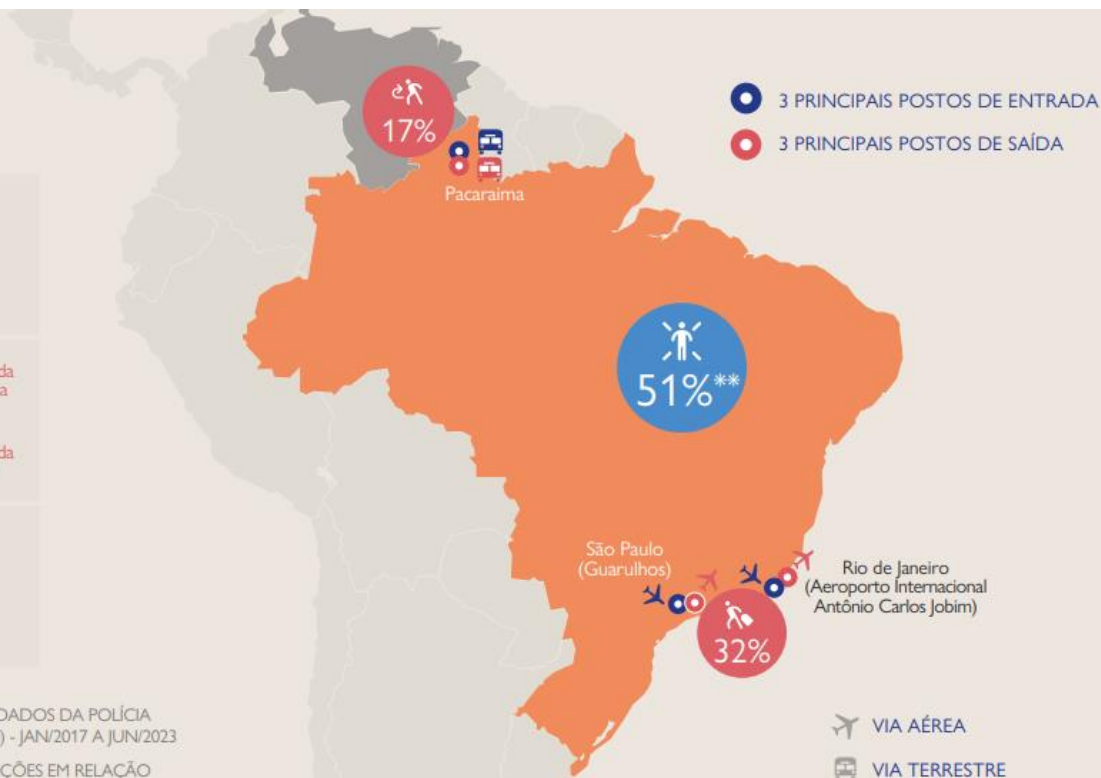
477.493



Movimentos de saída pela fronteira com a Venezuela



Movimentos de saída para outros países

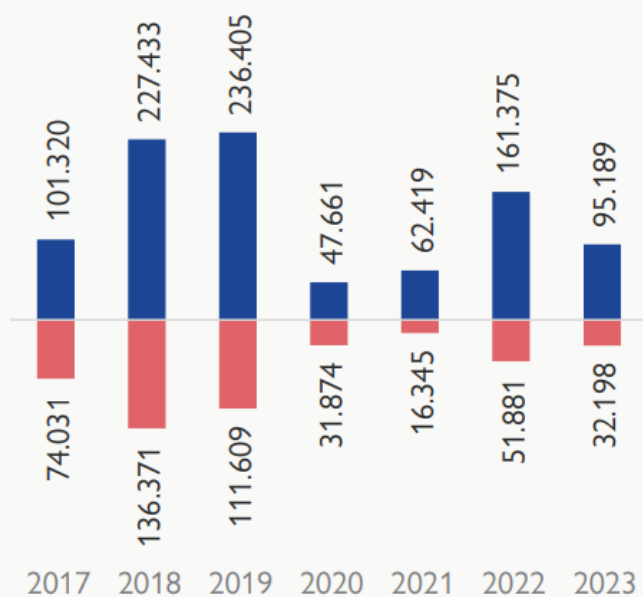


* FONTE: ELABORADO PELO OBMIGRA, A PARTIR DOS DADOS DA POLÍCIA FEDERAL, SISTEMA DE TRÁFEGO INTERNACIONAL (STI) - JAN/2017 A JUN/2023

** CÁLCULO: PERCENTUAL DO SALDO DE MOVIMENTAÇÕES EM RELAÇÃO A ENTRADAS E SAÍDAS - CONTROLE MIGRATORIO

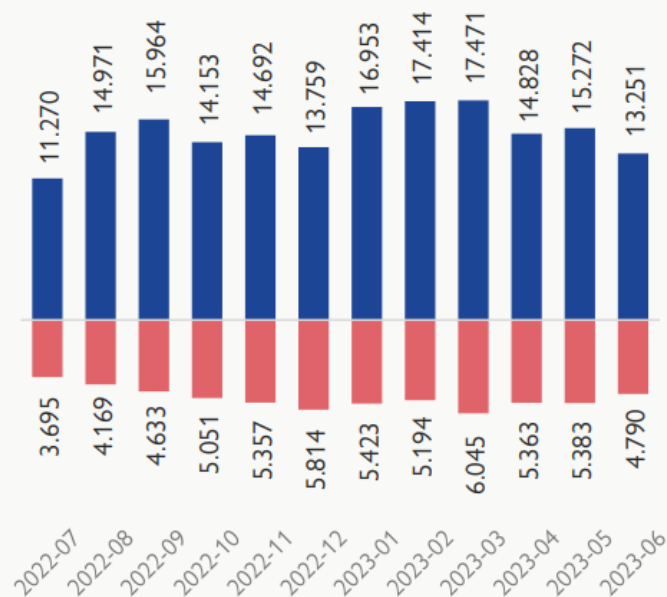
ANUAL*

(2017-2023)



MENSAL*

(últimos 12 meses)



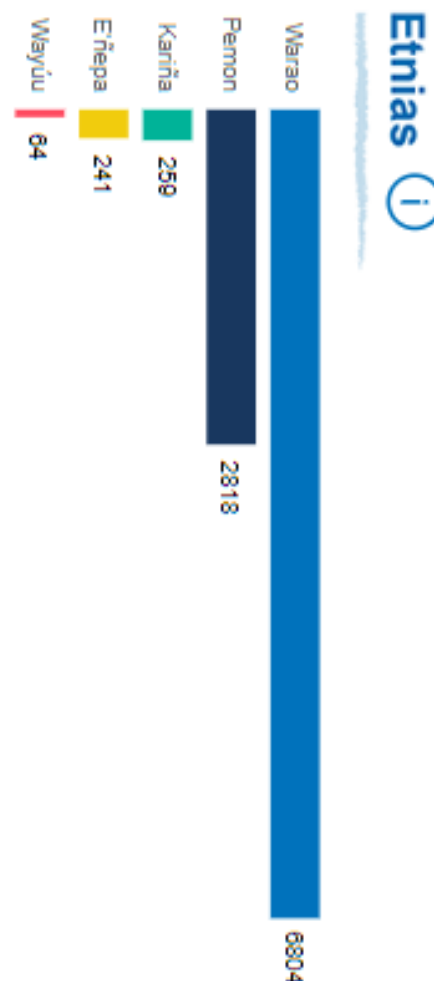
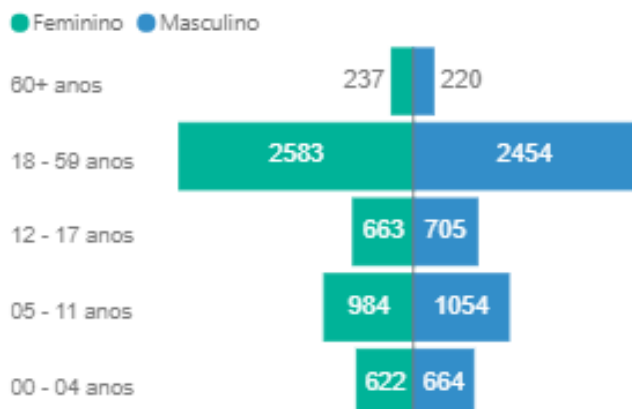
ENTRADAS SAÍDAS

* FONTE: ELABORADO PELO OBMIGRA, A PARTIR DOS DADOS DA POLÍCIA FEDERAL, SISTEMA DE TRÁFEGO INTERNACIONAL (STI) - JAN/2017 A JUN/2023

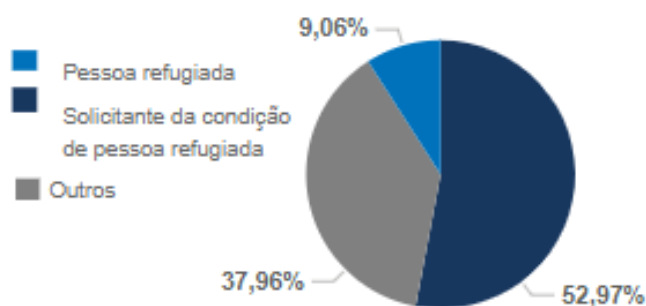
Anexo B - Painel de informações sobre população indígena refugiada do ACNUR

77

Faixa Etária e Gênero



Status legal



 **10.186**
indivíduos
registrados

 de **3.709**
grupos
familiares

Histórico de registros

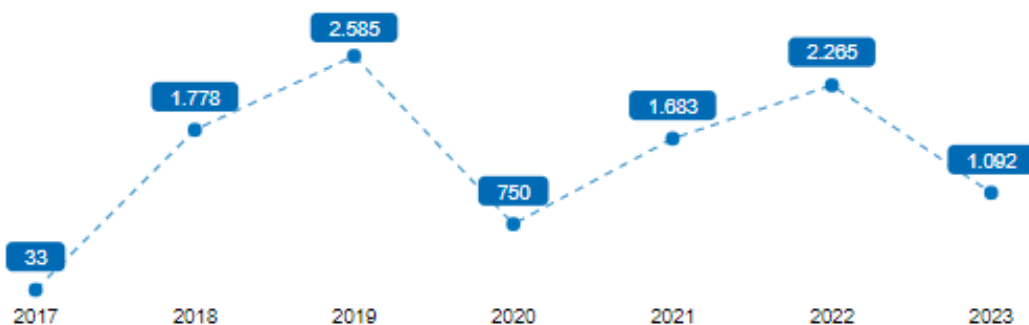
Por mês

Todos

Por ano

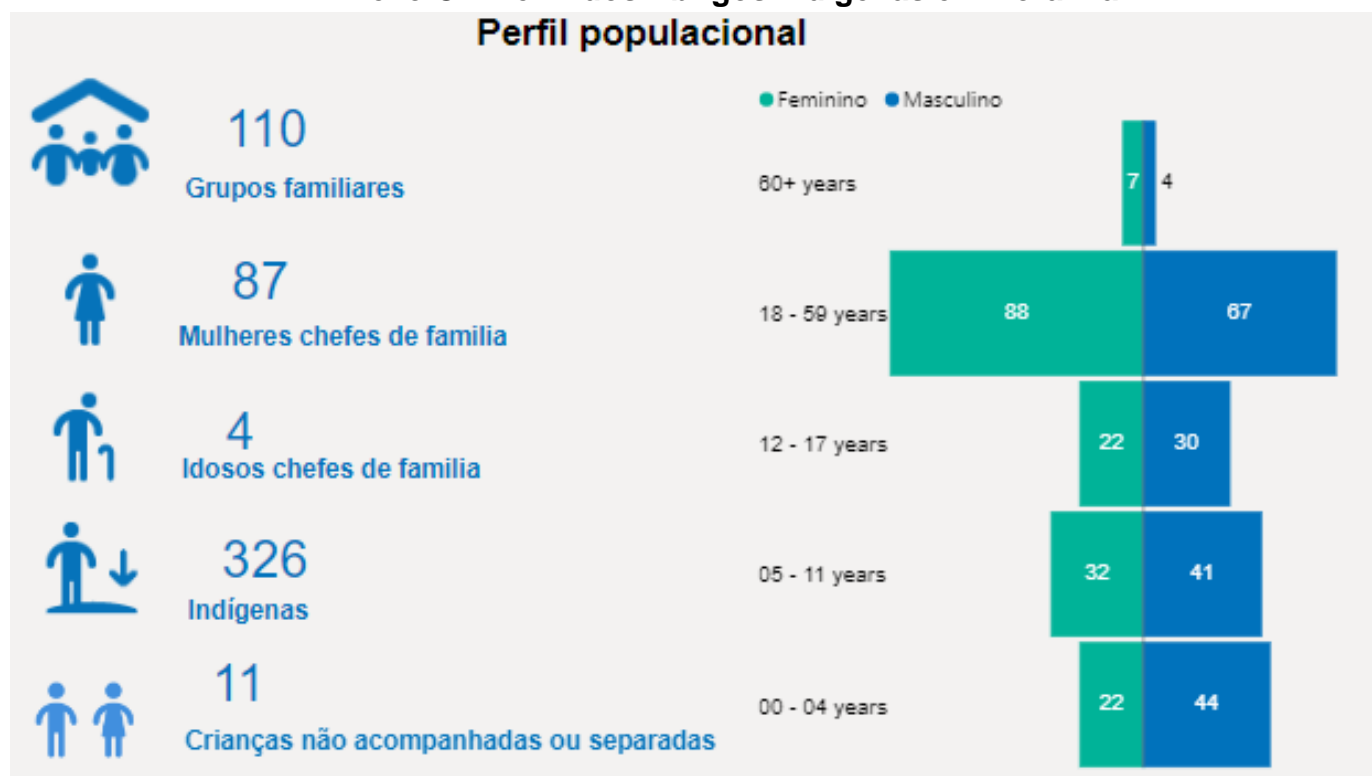
Todos

Ano de registro do indivíduo

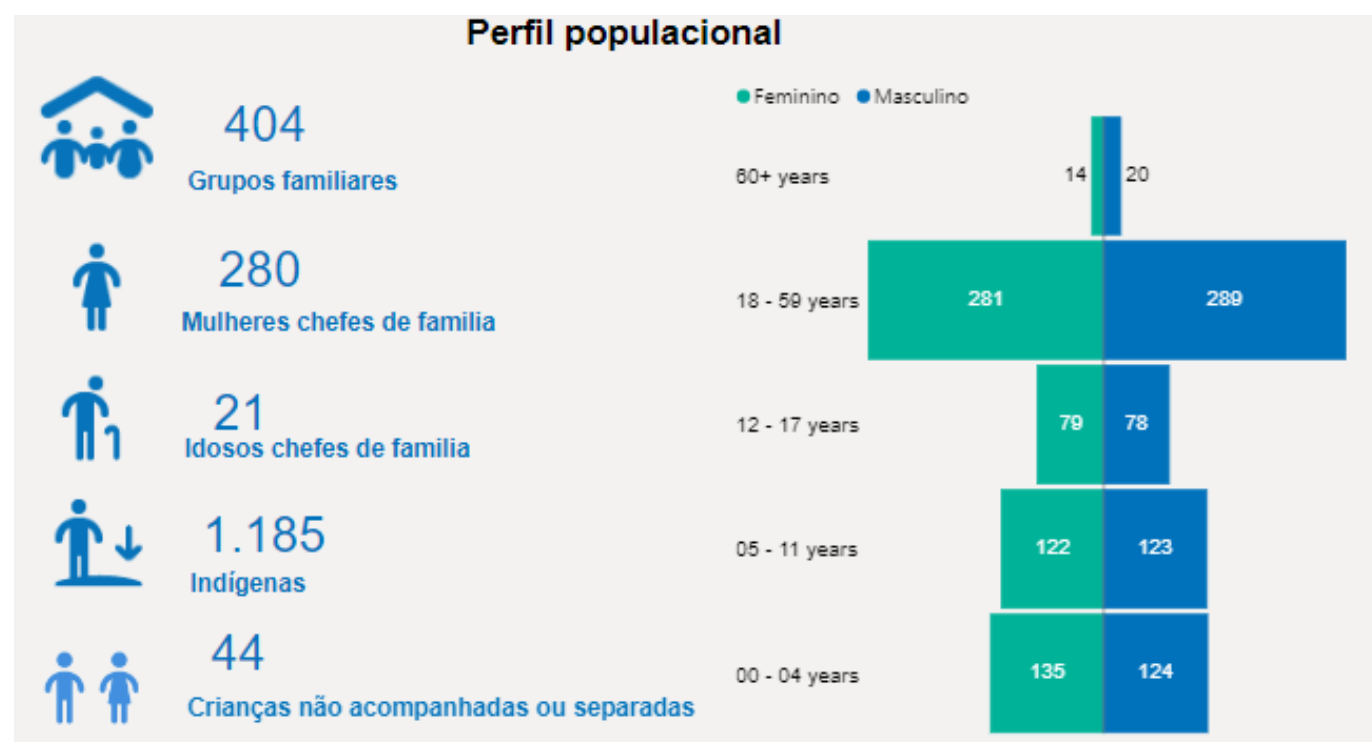


⁷⁷ O painel de informações sobre populações indígenas do ACNUR completo pode ser consultado em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiaWJmNzdiODctYjMwZC00NjkzLWI0YzctY2VmZDdjYzJmMDQxIiwidCI6ImU1YzZMOTgxLTY2NjQtNDEzNC04YTBlTY1NDNkMmFmODBiZSIsImMiOj9.> 2023. Último acesso em 19 de setembro de 2023.

Anexo C – Perfil dos Abrigos Indígenas em Roraima⁷⁸



Perfil populacional do abrigo Janokoida, em Pacaraima/RR (2023).



Perfil populacional do abrigo Waraotuma a Tuaranoko, em Boa Vista/RR (2023).

⁷⁸ Também há 412 indígenas no abrigo Jardim Floresta, totalizando cerca de 2.000 indígenas em abrigos em Roraima. Painel completo disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrljoiZTRhOWVlOTgtYTk2MS00YmY3LWEyY2YtMGM1Y2MzODFjMmVjliwidCI6ImU1YzM3OTgxLTY2NjQtNDEzNC04YTBJLTY1NDNkMmFmODBiZSIsImMiOjh9.> 2023. Acesso em outubro de 2023