

Ciranda Latina: uma experiência de educação popular com os indígenas Warao em Teresina, Piauí. (2022-2023)

Lucas de Oliveira Martins
Lucineide Barros Medeiros

RESUMO

Tem-se por objetivo analisar a perspectiva da interculturalidade tomando como referência construções da prática social e aportes teóricos produzidos por Catherine Walsh (2019), que compreende a interculturalidade como parte da construção de “um conhecimento outro, de uma prática política outra, de um poder social (e estatal) outro e de uma sociedade outra; uma outra forma de pensamento relacionada com e contra a modernidade/colonialidade; um paradigma outro, pensado por meio da práxis política.”. Tomamos como referência ações do poder público em Teresina, adotadas para atendimento das famílias Warao refugiadas no Brasil e residindo na Capital, considerando a experiência realizada por meio de um projeto de acolhimento denominado Ciranda Latina.

Palavras-chave

Educação Escolar Indígena; Educação Popular; Interculturalidade.

CIRANDA LATINA: A POPULAR EDUCATION EXPERIENCE WITH THE WARAO INDIGENOUS PEOPLE IN TERESINA, PIAUÍ. (2022-2023)

ABSTRACT

The objective is to analyze the perspective of Interculturality taking as a reference the constructions of social practice and theoretical contributions produced by Catherine Walsh (2019) who understands interculturality as part of a construction of “another knowledge, another political practice, another social (and state) power and another society; another form of thought related to and against modernity/coloniality, and another paradigm, which is thought through political praxis.” We take as a reference the actions of the public authorities in Teresina adopted to assist Warao families who are refugees in Brazil and residing in Teresina and the experience carried out through a reception project called Ciranda Latina.

Keywords

Indigenous Education; Popular Education; Interculturality.

Introdução

Esse trabalho resulta de um esforço coletivo que envolve a Universidade Estadual do Piauí (UESPI) através de uma ação extensionista, em parceria com entidades da sociedade civil e o Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Sociedade e Cultura (PPGSC). Tem como objetivo analisar a perspectiva da Interculturalidade, tomando como referência construções da prática social e aportes teóricos produzidos por Catherine Walsh (2019, p. 9), que compreende a interculturalidade como parte de uma construção de “um conhecimento outro, de uma prática política outra, de um poder social (e estatal) outro e de uma sociedade outra; uma outra forma de pensamento relacionada com e contra a modernidade/colonialidade, e um paradigma outro, que é pensado por meio da práxis política.”

Adams (2015, p. 585) informa que Walsh formula uma discussão mais geral em torno das pedagogias decoloniais como práticas insurgentes, promovendo diálogo entre Frantz Fanon e Paulo Freire, a partir da problemática da racialização e da desumanização, contexto que dá pavimento à discussão da interculturalidade como parte de uma aposta de transformação.

Trata-se, desse modo, de uma categoria epistêmica através da qual, neste trabalho, analisamos fenômenos implicados na formação escolarizada ofertada aos indígenas no estado do Piauí. Tomamos dois acontecimentos como base para a construção analítica, 1) a chegada de indígenas da etnia Warao na cidade de Teresina (PI), associada a ações dos órgãos promotores e gestores de políticas públicas; a 2) o projeto Ciranda Latina como lugar de prática educativa acolhedora pela abordagem da Educação Popular.

A interculturalidade será discutida na interconexão com a experiência que envolve a estadia de indígenas da etnia Warao em Teresina (PI), em situação de (i)migração e refúgio, e a realização do Projeto Ciranda Latina, na perspectiva de aprofundar a compreensão sobre exigências epistemológicas e sócio-políticas da interculturalidade.

No desenvolvimento da discussão destacamos a compreensão geral sobre interculturalidade que orienta essa reflexão. Na sequência, destacamos desafios situados frente à necessidade de acolhimento dos(as) indígenas Warao e diante das ações realizadas pelo poder público, alicerçadas em determinado modo de produção de políticas públicas de base excludente dos protagonismos das pessoas e dos direitos, para, a partir daí, apresentar a experiência do Ciranda Latina em seus fundamentos e orientações políticas, pedagógicas e epistemológicas.

O povo da etnia indígena Warao, originário da Venezuela, enfrenta processos

migratórios forçados, trajetória que levou os primeiros grupos a chegarem ao Brasil ainda na segunda metade da década de 2010. De acordo com dados do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR)¹, cerca de 8 mil indígenas Warao se deslocaram ao Brasil até dezembro de 2024 (ACNUR, 2024).

Chegaram a Teresina no ano de 2019, provocando diversos debates públicos através do noticiário veiculado pela mídia local, somado à expressiva repercussão na sociedade civil e à baixa reação do poder público. Organismos não governamentais, como a Cáritas Arquidiocesana de Teresina, atuaram desde os primeiros momentos da chegada dessa população, prestando ajuda solidária através de doações de alimentos, roupas e produtos de higiene, bem como por meio de articulações políticas para a garantia de direitos, como documentação e a prestação de serviços de competência dos órgãos estatais.

De acordo com as orientações normativas do Ministério dos Direitos Humanos do Brasil, “as pessoas refugiadas e migrantes possuem os mesmos direitos e garantias previstos para a população brasileira [...]”² sem discriminação em razão da nacionalidade e da condição migratória”, entre esses, o direito à educação; proteção à maternidade e à infância e o respeito às especificidades culturais. A Lei de Migração, nº 13.445/2017 assegura direitos a pessoas ou grupos que deixaram seus países de origem por motivação de instabilidade política, econômica, institucional, conflitos armados e outros riscos comprometedores da vida e da dignidade. Tal legislação, assegura, por exemplo, a concessão da regularização migratória, mesmo diante de uma entrada no país não autorizada, podendo, com isso, ocorrer o estabelecimento de residência, que é parte do que se convencionou denominar de acolhida humanitária.

Contudo, o fornecimento de documentação e o estabelecimento de residência não são suficientes, especialmente quando se trata de pessoas ou comunidade com barreiras linguísticas e culturais incisivas. Diante da constatação da falta de acolhimento efetivo e de violações de direitos, as organizações da sociedade civil elaboram uma carta denunciando essas violações³ e a inércia dos órgãos gestores na cidade de Teresina e no Piauí, tendo em vista a precariedade dos locais em que foram instalados(as) os(as) indígenas Waraos, geralmente prédios públicos antigos e deteriorados. A carta também mencionou situações de tratamento desrespeitoso por

¹ Informações coletadas através do Painel de Perfil Populacional Indígena da ACNUR. Disponível em: Microsoft Power BI. Acesso em: 20 de janeiro de 2025.

² Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/migrantes-refugiados-e-apatridas>. Acesso em 20 de março de 2025.

³ Carta de denúncia e apoio aos indígenas Warao residentes nos abrigos de Teresina: CARTA DE DENÚNCIA E APOIO AOS INDÍGENAS WARAO RESIDENTES NOS ABRIGOS DE TERESINA – PIAUÍ. Disponível em: <http://novacartografiasocial.com.br/carta-de-denuncia-e-apoio-aos-indigenas-warao-residentes-nos-abrigos-de-teresina-piaui/> | Nova Cartografia Social Da Amazônia. Acesso em 20 de Janeiro de 2025.

parte de pessoas responsáveis pela administração dos locais de abrigo, com intimidações e ameaças.

Nessa movimentação, foi articulada pela Cáritas, em parceria com o Programa de Extensão Educação Popular e Direitos Humanos da UESPI, a formatação de uma ação denominada Ciranda Latina. Iniciada no ano de 2022, a iniciativa buscou contribuir com o Acolhimento Linguístico enquanto mediação na promoção do protagonismo da comunidade indígena, para tornar-se agente ativo na defesa e construção de seus direitos, de modo particular, o direito à educação. Considerando que, desde 2019, quando chegaram em Teresina, as crianças e adolescentes se encontravam sem acesso à escola, apesar da obrigação do estado de fazer o devido provimento.

As ações educativas realizadas pelo Ciranda Latina se voltaram com prioridade às crianças e adolescentes Warao de maneira circular e não hierarquizada, prezando pelo respeito aos valores e saberes próprios e, ao mesmo tempo, aproximando a comunidade do universo que constitui a cultura escolar em Teresina e no Brasil. Envolveu também pessoas adultas da comunidade que foram identificadas como educadores(as) Warao, atuando ao lado de professores(as) e estudantes extensionistas da UESPI e agentes sociais da Cáritas.

Interculturalidade, enquanto construção projetiva provocadora de tensões

Catherine Walsh explica que o conceito de interculturalidade ganha significado a partir de uma construção geopolítica que envolve povos indígenas e comunidades negras, como “projeto social, cultural, político, ético e epistêmico, orientado em direção à descolonização e à transformação.” (2019, p. 9). Estabelece fronteira de compreensão a partir do tratamento dado ao conceito no Canadá, Europa e Estados Unidos, que sobreleva a ideia de inter-relação como sinônimo de interculturalidade, segundo ela uma compreensão rasa que não contempla as bases projetivas contidas nas construções latino-americanas.

Foi formulado no seio do movimento étnico-social, no contexto dos anos 1990, se apresentando com uma construção situada além das dinâmicas acadêmicas e contraposta aos legados coloniais, eurocêntricos e à lógica da modernidade, tomando como referência as lutas e disputas insurgentes sobre os rumos do continente e das populações historicamente subjugadas.

Essa construção, segundo a autora, implica processos pedagógicos, que são pensados

não no sentido instrumentalista do ensino e da transmissão do saber, tampouco estão limitadas aos espaços escolarizados; se trata de uma pedagogia que inscreve uma metodologia indispensável às “luchas sociales, políticas, ontológicas y epistémicas de Liberación”⁴ (Walsh, 2013, p. 29).

Nas últimas décadas, as discussões e proposições alinhadas à interculturalidade têm sido acionadas em países como Equador, que através da contribuição ativa do movimento indígena, tem provocado mudanças em estruturas políticas e administrativas do estado, em desafio ao modelo neocolonial capitalista.

Particularmente, a interculturalidade, como era referida e compreendida pelo movimento até 1990, questiona a realidade sociopolítica do neocolonialismo refletido nos modelos de Estado, democracia e nação. Também convida à discussão sobre esses modelos, como parte de um processo de descolonização e transformação (Walsh, 2019, p. 12)

Catherine Walsh (2019) orienta-nos que a interculturalidade surge como uma maneira que aprimora duas outras categorias usadas nesses processos, mas insuficientes para expressá-lo em sua multiplicidade, a multiculturalidade e a pluriculturalidade. A primeira, se refere à multiplicidade de culturas existentes, geralmente associadas ao lema de justiça e da igualdade através da inclusão. A segunda, vinculada principalmente a questões territoriais, onde as identidades vão sendo criadas e institucionalizadas, a partir de determinado modo de funcionamento organizado na sociedade.

Frente a essas perspectivas limitantes, incapazes de explicar as complexidades postas na América Latina, a interculturalidade emerge como uma via para observar e propor mudanças radicais. Nela, o reconhecimento deve superar a lógica institucionalizada da inclusão, implicitamente ligada a processos de subalternização material e epistemológica, ou a mera constatação de existência de diferenças identitárias. Toma a realidade opressora e excludente como ponto de partida, reconhecendo seus mecanismos de produção e de reprodução, organizando uma incidência a eles contraposta:

Em outras palavras, a lógica da interculturalidade compromete um conhecimento e pensamento que não se encontra isolado dos paradigmas ou das estruturas dominantes; por necessidade (e como um resultado do processo de colonialidade) essa lógica "conhece" esses paradigmas e estruturas. E é através desse conhecimento que se gera um "outro" conhecimento. Um pensamento “outro”, que orienta o programa do movimento nas esferas política, social e cultural, enquanto opera afetando (e descolonizando), tanto as estruturas e os paradigmas dominantes quanto a padronização cultural que constrói o conhecimento "universal" do Ocidente. (Walsh, 2019, p. 16)

⁴ luchas sociales, políticas, ontológicas e epistémicas de Libertação”

A interculturalidade mobiliza grupos, pessoas, processos, territórios, modos de vida, produzindo posturas de denúncias e de construções em outras bases, nas quais se contesta a invisibilidade social e cultural de povos e grupos subalternizados e negados, a exemplo dos indígenas; cuja presença já expressa, em si, reivindicações históricas que se harmonizam com lutas populares ancoradas em outro modo de ver e lidar com a subalternidade e com a pessoa subalterna, valorizando-a como detentora e guardiã de uma memória social impedida historicamente de ocupar a cena pública. Na medida em que emerge, não somente por meio de discurso e de proposições, mas pela simples demarcação de existência, expressa sua multiplicidade, sua diversidade intrínseca, sendo, ao mesmo tempo, um anúncio e uma denúncia problematizadora que aponta outros horizontes possíveis, não pautados na desigualdade, mas na diferença e no reconhecimento.

Pensar a interculturalidade a partir da realidade brasileira, considerando questões étnicas, exige situar processos prático-teóricos contra um modelo de agência que, de modo preponderante se omite e, quando age, planeja e executa políticas culturais e territoriais para comunidades indígenas e quilombolas, o faz de modo verticalizado e hierarquizado. Tal modelo visa, preponderantemente, a diminuição das tensões e, ao mesmo tempo, assegura a manutenção de desigualdades, apesar dos marcos legais/normativos conquistados através das organizações, lutas e resistências, em especial os que estão registrados na Constituição Federal de 1988. Estes, contudo, não têm sido o suficiente para promover políticas de alcance coletivo que funcionem como mecanismos de construção de uma lógica superadora das exclusões orientadas pelo colonialismo.

No Brasil e no Piauí, pensar a partir da interculturalidade e a partir de políticas para populações racializadas implica contextualizar criticamente o modo de produção de políticas públicas, de viés capitalista, geralmente alinhadas à ideia de desenvolvimento que subordina o trabalho manual ou intelectual e os bens naturais aos interesses do capital e dos grupos econômicos com forte incidência nos territórios reivindicados por esses povos (Rocha e Urquiza, 2021).

Entre os desafios de acolhimento e as políticas excludentes da diferença e de negação dos valores próprios

A educação indígena e a quilombola podem ser parâmetros, no caso brasileiro, para observarmos como iniciativas pontuais e isoladas de projetos educacionais são insuficientes e

incapazes de promover a mudança estrutural no sistema educacional. Desde a ação dos jesuítas, esses sistemas se reproduz em reformas que criam inovações e aperfeiçoamentos funcionais à formação baseada em modelos extrativistas, reprodutivistas e, mais recentemente, (neo)liberal-colonialista. Com forte influência de setores empresariais, as políticas públicas são orientadas por uma base curricular de formação que nega os saberes tradicionais, a história e as heranças ancestrais, apesar da aparência inovadora, especialmente sob o manto das linguagens e metodologias tecnologizadas. Neste processo, há uma tendência de homogeneizar as diferenças, aspecto que se reproduz como proliferação subalterna da diferença.

Juntamente com as tendências homogeneizantes da globalização, existe a “proliferação subalterna da diferença”. Trata-se de um paradoxo da globalização contemporânea o fato de que, culturalmente, as coisas pareçam mais ou menos semelhantes entre si (um tipo de americanização da cultura global, por exemplo). Entretanto, concomitantemente, há a proliferação das “diferenças”. O eixo “vertical” do poder cultural, econômico e tecnológico parece estar sempre marcado e compensado por conexões laterais, o que produz uma visão de mundo composta de muitas diferenças “locais”, as quais o “global-vertical” é obrigado a considerar (Hall, 2003, p. 60).

Essa subalternização, embora garanta uma visibilidade aos grupos considerados minoritários, forma nichos que se homogeneizaram no processo de implementação de políticas educacionais, causando, por vezes, apagamentos quando se pensa a totalidade da realidade; em detrimento das singularidades e, principalmente, das diferenças. Portanto, mesmo que existam políticas em resposta a direitos das comunidades indígenas e/ou quilombolas, que promovam o acesso à educação diferenciada, essas iniciativas não serão desenvolvidas a partir dos marcos da libertação e da emancipação, ao contrário, carregam consigo um caráter ideológico (neo)liberal e não libertador, independente do território em que se realize ou de nível de formação, na educação básica ou superior.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional - LDB nº 9394/1996, em sintonia com a Constituição Federal de 1988, a educação escolar indígena no Ensino Fundamental deve assegurar às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, sendo dever do Estado oferecer educação bilíngue e intercultural com favorecimento de práticas socioculturais, valorizando a memória histórica e as identidades, ao lado dos conhecimentos tecno-científicos previsto na base nacional de formação escolar no país.

É com base nessas garantias legais que consideramos o fenômeno que envolve a comunidade indígena Warao em Teresina como parte de um conflito que requer atenção diferenciada em termos de oferta e atendimento educacional. Reconhecemos que se trata de uma realidade nova, considerando o apagamento indígena praticado no Estado e a inexistência,

até então, de comunidades indígenas se comunicando com o uso de línguas próprias no município de Teresina e no estado do Piauí. Esse quadro acomodou o sistema educacional e as dinâmicas escolares distanciadas das questões indígenas e, mesmo quando se trata da questão quilombolas, há enorme dificuldade de consolidar na prática as diretrizes para a educação escolar legalmente instituídas, a exemplo da Lei 11.645/2008, que estabelece diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

No caso da presença da comunidade Warao em Teresina os desafios se intensificam, pois além da barreira linguística, há exigências mais gerais de uma política de “acolhimento”, que também envolve as dinâmicas escolares. Observamos que quando o Poder Público reage à pressão pela realização de ações voltadas ao povo Warao, atua de maneira verticalizada, sem participação e consulta das comunidades nos processos de decisões, contrariando o que está preconizado na Convenção 169, a qual o Brasil é país signatário desde 2002, e que orienta a consulta e a participação das pessoas sujeitas das políticas na definição de prioridades que afetem suas formas de vida.

Em grande medida os espaços estabelecidos pelos órgãos gestores (municipais e estaduais), assim como os abrigos institucionalizados e o fornecimento de alimentos se realizam com a participação de agências da iniciativa privada, contratadas via terceirização da prestação de serviço, sem dispor de instrumentos capazes de garantir e efetivar uma política que corresponda aos direitos e às necessidades sentidas pela comunidade, funcionando em distanciamento do princípio do acolhimento.

No processo de mobilização de grupos sociais em apoio ao povo Warao foi produzida a “Carta de Denúncia e Apoio aos Indígenas Warao Residentes nos Abrigos de Teresina - Piauí”, expressando preocupação quanto à criminalização da ação e atividades dos(as) indígenas em Teresina.

Esta denúncia já foi apresentada nas devidas instâncias locais e lamentavelmente não receberam a atenção necessária. Dificultando ainda mais a situação, os agentes do poder municipal e estadual negam publicamente os problemas citados, desqualificam os Warao e agem no sentido de criminalizar as ações por eles praticadas. Para deslegitimar os relatos indígenas, têm sido apresentadas narrativas que menosprezam a cultura Warao e venezuelana e promovem um processo de criminalização dos indígenas. Parte desse processo, vem sendo adotado crescentemente o expediente de uso da Guarda Municipal e Polícia Militar para intimidar, constranger e violar os direitos dos Warao. Exemplo disso, foi o episódio de expulsão de Yovine Torres do abrigo EMATER, no dia 19 de abril de 2021, sem a devida informação, escuta e sem o direito de defesa. Ação igualmente reprovável foi a blitz, denominada de ação educativa, realizada às 4h da madrugada do dia 13 de maio de 2021, que expôs os Warao ao constrangimento público, sem nenhuma informação prévia ou consentimento coletivo. A presença da PM e Guarda Municipal nos episódios citados, além de indevida, representam desvio de

função que deve ser apurado à luz dos direitos humanos e indígenas. (Nova Cartografia Social da Amazônia. Carta de Denúncia e Apoio aos Indígenas Warao Residentes nos abrigos de Teresina - Piauí. 2021)

O conteúdo exposto na Carta-denúncia tratou diretamente sobre a ausência da intencionalidade de garantir ações que, de fato, acolhessem a comunidade Warao, pois o que ocorreu, em contraposição a isso, foi a adoção de medidas alinhadas a violências simbólicas e institucionais, com a prática do constrangimento, do desrespeito, da indiferença; um *modus operandi* da lógica dominante na produção das políticas públicas excludentes. As políticas assistencialistas, ainda predominantes na base de atendimento, desconhecem e ignoram a possibilidade de promoção da participação coletiva, o protagonismo, a incidência, impondo fortes barreiras à (re)existência e à libertação.

Mesmo quando no discurso oficial há referência a termos como acolhimento e interculturalidade, não há vinculação sensível e materializada; o que de fato ocorre são medidas impeditivas do reconhecimento, da solidariedade, da diferença constitutiva das identidades, componentes indispensáveis à promoção da interculturalidade (Walsh, 2019). É a partir dessa base de constatação identificada no processo que envolveu a chegada dos(as) Warao em Teresina (PI) e que demarca ações institucionais do poder público que passamos a analisar uma movimentação que se coloca na contravia desse tipo de construção.

Educação Popular e caminhos para ações Interculturais

No ano de 2021 o grupo de extensão Educação Popular e Direitos Humanos, protagonizado pelo Corpo de Assessoria Jurídica Popular - CORAJE, da UESPI, foi convidado pela Cáritas Arquidiocesana de Teresina à realizar uma incidência junto a comunidade indígena Warao residente em Teresina (PI) desde o ano de 2019, em abrigos institucionalizados, na condição de imigrantes refugiados(as). Segundo a professora Coordenadora do Projeto pela UESPI, apesar das temeridades vocalizadas pelo Grupo, considerando a falta de conhecimento e de contato direto com a comunidade e com a cultura indígena e, principalmente com a cultura Warao, o convite e o desafio foi aceito (Oliveira e Medeiros, 2024).

A Cáritas Arquidiocesana de Teresina⁵, uma das instituições de apoio, propôs ao grupo extensionista que formulasse uma proposta de acompanhamento educacional com o objetivo de promover aproximações da escola oficial. O grupo se posicionou neste objetivo, ressaltando que a ação não poderia ser substituidora do papel do estado e que necessariamente precisaria

⁵ <https://caritas.org.br/storage/arquivo-de-biblioteca/April2024/GxV0rCQzv5M2BKTFCluk.pdf>

ocorrer em ambiência de dialogicidade de protagonismo indígena.

Assim o Projeto Ciranda Latina⁶ foi posto em andamento, com as limitações e especificidades marcantes do grupo extensionista, que se movimenta com base nos princípios da Educação Popular de orientação Freiriana e, ao mesmo tempo, em sintonia com outras experiências acompanhadas pela Cáritas em Boa Vista no estado de Roraima, o que possibilitou uma aproximação dos Warao de uma rede de apoio mais ampla.

Inicialmente houve um processo de estudos, formação de um grupo de referência e construção de planejamento, associados à aproximações sucessivas do grupo com a comunidade Warao. Foram realizadas diversas rodas de conversa junto às principais lideranças indígenas, como Yamile, Plácido, Guerrero e Yovini, lideranças do grupo Warao em Teresina, baseadas, sobretudo, na escuta e na observação participante, com o intuito de identificar anseios, receios e possibilidades de realização de um processo pedagógico, baseado na confiança, na solidariedade e no acolhimento (Oliveira e Medeiros, 2024).

Segundo a Coordenadora, as referências teóricas e metodológicas de Paulo Freire, possibilitaram convívio e processos metodológicos envolvendo especialmente as crianças e adolescentes no cotidiano das atividades, mas também com adultos(as) Warao que atuavam como educadores(as), o que garantiu a centralidade da participação dos(as) mesmos(as) como principais sujeitos(as) desde a elaboração do projeto, passando pelo seu processo de implementação e operacionalização, apesar dos desafios envolvidos, em razão do exigente processo de aprendizado do grupo em seu conjunto.

Junto com as lideranças foi construído um cronograma de atividades quinzenais, entre essas os encontros pedagógicos, incluindo debates sobre a história dos povos Warao e outros temas como a questões da (i)migração e o funcionamento da sociedade formada por essa etnia e da sociedade brasileira; outro objetivo era elaborar a programação das atividades diárias com as crianças e adolescentes, estas que foram estruturadas sob a coordenação de três grupos, funcionando nas proximidades dos abrigos, um desses no interior de um dos abrigos, com a mediação de equipes de estudantes extensionistas, assegurando no grupo pessoas falantes da língua Espanhol e da Língua Warao. (Oliveira e Medeiros, 2024).

A Coordenadora destaca que só foi possível pensar, elaborar e realizar essas ações pelo movimento de forte intensidade participativa dos(as) Warao, da Cáritas, de outros parceiros atuando com diferentes agentes, agências, saberes e conhecimentos. Nesse processo tudo assumiu condição pedagógica, desde os materiais didáticos, às estratégias do brincar, do

⁶<https://www.acnur.org/portugues/2023/04/19/em-teresina-indigenas-warao-voltam-a-escola-em-projeto-de-alfabetizacao-trilingue/>

aprender, do ouvir, do falar, do sentir. O movimento desse conjunto diverso assegurou interconexão a partir da orientação político-pedagógica da interculturalidade, em que as diferenças, singularidades, saberes e ignorâncias foram tratadas como riquezas do grupo, a partir daí favorecendo uma partilha necessária e possível.

Figura 1 – Encontro de planejamento do Ciranda Latina realizado quinzenalmente.



Acervo do autor (2023)

Pelos depoimentos das pessoas envolvidas, tanto indígenas como não indígenas, esse processo foi destacadamente formador, integrando saberes acadêmicos e curriculares como componentes que não seriam apreendidos fora daquela ambiência de trocas e de intensos desafios. Durante toda a semana os grupos se deslocavam aos locais de abrigo e exerciam as atividades, que eram orientadas pelo Plano de Trabalho elaborado em grupo, e atualizado nas reuniões de planejamento junto com as lideranças e educadores(as) Warao.

Entre os materiais a trabalhados, havia conteúdos de português e espanhol atravessados pelo idioma Warao, expressos de diferentes modos, em músicas, escritos, filmes, brincadeiras, diversas rotinas de compartilhamento das condutas presentes no modo de cumprimentar, de pedir, de agradecer, de perguntar e também nas situações quase indecifráveis, adiadas para serem retomadas em outros momentos, a partir de outros acúmulos.

A construção dos encontros do Ciranda Latina partiram sempre da necessidade coletiva identificada no convívio e nas expressões da comunidade, nesse caso eram também familiares às crianças, adolescentes e adultos, mas, eram, ao mesmo tempo, submetidos a processos e

dinâmicas para levá-los além do trivial e do óbvio, pela reflexão individual e coletiva, compartilhada. Nos momentos de discussões pedagógicas o ponto de partida era sempre a prática, por isso, denominados momentos de aprender com a prática. Nesse mesmo processo era possível avaliar, planejar, replanejar.

Na experiência, a interdisciplinaridade foi ferramenta utilizada para acionar as capacidades intelectuais exigidas na produção de um saber que se orienta por/em diferentes áreas do conhecimento e diferentes domínio do ser, do existir, do transitar negado ou afirmado. Autores como Hilton Japiassu (2006) percebem que as disciplinas que demarcam áreas do conhecimento, na medida em que foram sendo necessárias para aplicação das práticas pedagógicas, encontraram na interdisciplinaridade uma possibilidade de conectarem diferentes saberes. Assim podemos afirmar que embora a interdisciplinaridade seja um desafio não consolidado na prática geral das escolas, universidades e centros de pesquisa, experiências como a do Ciranda Latina expressam que ela é possível e é produtora de conhecimentos inovadores. Japiassu em seu texto o espírito interdisciplinar afirma que

Como todo “novo”, incomoda porque questiona o já adquirido, o já instituído, fixado e aceito. Se não questionar, não é novo, mas novidade. O conservadorismo acadêmico tem pânico do novo que põe em questão as estruturas mentais, as representações coletivas estabelecidas, as idéias sobre o mundo, a educação e a boa ordem das coisas. No fundo, o que está em jogo é certa concepção do saber, o modo de conceber sua repartição e o processo de seu ensino. (Japiassu, 2006, p.03)

Entendendo a interdisciplinaridade como um caminho para a produção de pesquisas questionadoras da realidade, podemos estabelecer um vínculo com a construção de alternativas que visem compreender o problema do acesso à educação para comunidades em situação de (i)migração e refúgio. Tomando a experiência envolvendo indígenas Warao em Teresina, verificamos que o acesso à educação para e comunidades excluídas e vulnerabilizadas deve, primeiramente, considerar as especificidades e as violências envolvidas na (i)migração e no refúgio, pois não há como produzir conhecimento e políticas desvinculadas de uma compreensão sobre territorializações, desterritorializações e reterritorializações, igualmente marcadas por violências diversas (Sousa, 2021).

Os diferentes saberes e possibilidades que brotam nessas relações contraditórias poderão ser caminhos para a construção do conhecimento ampliado; podem afirmar o conviver e o compartilhar do próprio ser com o ser do(a) outro(a), este sem o(a) qual não há interculturalidade.

Ficou evidente a necessidade de seguir promovendo relações interculturais para a superação dos impasses e conflitos que seguem emergindo nas experiências de relações que

envolvem os(as) Warao e os(as) não indígenas, principalmente os(as) agentes do poder público que atuam diretamente nas ações relacionadas ao abrigo em Teresina (Lima, 2020). A experiência do Ciranda Latina nos forneceu pistas importantes para trilhar caminhos na promoção de processos educacionais fortalecedores das identidades étnicas e que façam frente aos conflitos que a subalternidade produz, estabelecendo contraponto com o conhecimento dito “universal”. (Walsh, 2019).

Essas perspectivas têm sido fundamentais na elaboração dos projetos situados em torno da temática da educação e dos direitos dos povos indígenas no Brasil e, de modo específico, de indígenas imigrantes e refugiados como os(as) Warao em Teresina que participaram da experiência em discussão neste ensaio. A partir da escrita de Krenak (2022) percebemos a importância da escola como instrumento posicionado além do ensino de currículos, além das construções prediais, uma escola que considere as experiências culturais e geracionais de troca que podem ser enriquecidas e valorizadas, em contextos de compartilhamentos.

Considerações finais

O projeto Ciranda Latina e a participação dos(as) indígenas através da experiência de convívio, de diálogos e de diversas estratégias pedagógicas se mostraram fundamentais na pavimentação de um caminho que começou a ser trilhado no atendimento escolar das crianças e adolescentes Warao em Teresina (PI). Consideramos que esse processo tem orientação intercultural que se encontra com intencionalidades e objetivos traçados no contexto de um comprometimento ético-político com a transformação social perpassando novas relações étnicas, políticas e epistemológicas baseadas no reconhecimento e nos saberes distanciados da lógica colonialista da modernidade e, neste sentido, pode continuar produzindo sínteses importantes que apontem para avanços necessários.

Vale salientar que as ações promovidas desencadearam processos de articulações políticas junto aos órgãos de educação responsáveis pela escolarização de crianças no município de Teresina. Além disso, as discussões promovidas no Ciranda Latina provocaram reuniões com o Secretário Municipal de Educação à época e a sua equipe, as quais funcionaram como aportes para orientar os primeiros passos dados na institucionalidade do processo de atendimento e de matrícula das crianças da rede pública oficial de ensino na Capital.

Assim, visualizamos um horizonte que nos ajuda a caminhar; a seguir dialogando, mesmo quando não conseguimos pronunciar com palavras tudo o que queremos e pensamos.

Referências

- ADAMS, Telmo. **Resenha**. WALSH, Catherine (Ed.). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013. 553 p. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 10, n. 2, p. 585-590, jul./dez. 2015.
- BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e bases da educação nacional**. Lei nº 9394. Brasília: Congresso Nacional, 1996.
- CAVALCANTE, T.L.V. **A Interculturalidade Crítica como possibilidade para um diálogo sobre as territorialidades no Brasil**. *Tellus*, Campo Grande, MS, ano 17, n. 32, p. 85-101, jan./abr. 2017
- FERNANDES, J. G. S. **Interculturalidade e Etnosaberes**. *Espaço Ameríndio*, Porto Alegre, v. 10, n. 2, p. 39-65, jul./dez. 2016.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 38. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967
- JAPIASSU, Hilton. **“O espírito interdisciplinar”**. *Cadernos EBAPE*. FGV, vol. IV, nº 3. out 2006.
- OLIVEIRA, Tatiana; MEDEIROS, Lucineide. **“Yakera Jakitane Saba Nonate”: os projetos de alfabetização dos indígenas venezuelanos Warao em Teresina, Piauí (2022-2023)**. *Revista História Hoje*. São Paulo, v. 13, nº 29, p. 61-80. 2024.
- ROCHA, Adriana de Oliveira. URQUIZA, Antônio Hilário Aguilera. **Desenvolvimento e povos indígenas: para uma crítica ao desenvolvimento sustentável**. *Tellus*, Campo Grande, MS, ano 21, n. 44, p. 407-434, jan./abr. 2021.
- SOUSA, Maria Sueli Rodrigues de. **Vivências constituintes: sujeitos desconstitucionalizados**. Teresina: Avant Garde, 2021.
- WALSH, Catherine (Ed.). **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.
- WALSH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder um pensamento e posicionamento do “outro” a partir da diferença colonial. **Revista eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas**. V. 05, N. 1, Jan.-Jul., 2019.
- WALSH, Catherine. **Interculturalidad, colonialidad y educación**. *Revista Educación y Pedagogía*, vol XIX, n. 48, Mayo-Agosto, 2007. Disponível em: [Vista de Interculturalidad colonialidad y educación](#). Acesso em 30 de Novembro 2024.
- ZAMBRANO, Plácido Benitez. **Conheça Plácido, educador social Warao que atua em escola pública de Teresina**. Entrevista concedida ao ACNUR. [S. l.: s. n.], 19 abr. 2023. 1 vídeo (tempo de duração). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cKN8jyM7Stw&t=18s>. Acesso em: 10 fev. 2025.

Submissão em: 24/05/2025

Aceito em: 01/05/2026

Lucas de Oliveira Martins

Graduado em História pela Universidade Federal do Piauí. Mestrando no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Sociedade e Cultura da Universidade Estadual do Piauí (PPGSC/UESPI) – lucasmartinseducador@gmail.com;

Orcid: <https://orcid.org/0009-0007-9188-9544>

Lucineide Barros Medeiros

Doutora em Educação Educação (UNISINOS). Professora Associada da Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Integrante do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Sociedade e Cultura (PPGSC/UESPI). E-mail: lucineidebarros@cceca.uespi.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1538-2705>