Josué Carlos Souza dos Santos

Nessas idas e vindas

Os processos de aprendizagem de crianças indígenas venezuelanas Warao refugiadas e migrantes em Roraima, na Amazônia



1ª Edição, 2026

UERR EDIÇÕES

Josué Carlos Souza dos Santos

Nessas idas e vindas

Os processos de aprendizagem de crianças indígenas venezuelanas Warao refugiadas e migrantes em Roraima, na Amazônia



1ª Edição, 2026

UERR EDIÇÕES

1ª Edição, 2026

Nessas idas e vindas: Os processos de aprendizagem de crianças indígenas venezuelanas Warao refugiadas e migrantes em Roraima, na Amazônia. Copyright© 2026. Josué Carlos Souza dos Santos.



Direitos Autorais, Licenciamento e Distribuição
Todo o conteúdo da obra *Nessas idas e vindas: Os processos de aprendizagem de crianças indígenas venezuelanas Warao refugiadas e migrantes em Roraima, na Amazônia* está licenciado sob a *Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional CC BY*. Esta obra pode ser reproduzida, copiada e compartilhada, desde que mencionada a fonte e a autoria. A violação dos direitos do autor é crime estabelecido pelas leis penais brasileiras (Lei Nº 9.610/98 e Código Penal Brasileiro). Para mais detalhes verifique os termos de licenciamento.

Termo de Responsabilidade
Os conceitos e opiniões emitidas nesta obra *Nessas idas e vindas: Os processos de aprendizagem de crianças indígenas venezuelanas Warao refugiadas e migrantes em Roraima, na Amazônia* são de responsabilidade exclusiva do(s) autor(es), não implicando, necessariamente, na concordância do Conselho Editorial da UERR. A responsabilidade pela correta citação das fontes que fundamentam as pesquisas também é totalmente dos respectivos autores.

Política avaliação por pares cega
A obra *Nessas idas e vindas: Os processos de aprendizagem de crianças indígenas venezuelanas Warao refugiadas e migrantes em Roraima, na Amazônia* foi avaliada por pares na conformidade do estabelecido para o fluxo editorial adotado no *software Open Monograph Press*. A UERR Edições visa garantir a integridade da avaliação por pares cega para a submissão e todo esforço deve ser feito para evitar que as identidades dos autores e revisores seja conhecida um ao outro. Isto envolve os autores , editores e revisores (que carregam documentos como parte de sua revisão).

ISBN: 9788561924287

DOI: 10.24979/uerr.edicoes.149



Publicado por Universidade Estadual de Roraima (CNPJ: 08.240.695/0001-90)

UNIVERSIDADE ESTADUAL
DE RORAIMA

Administração Superior
Cláudio Travassos Delicato, *Reitor*
Edson Damas da Silveira, *Vice-Reitor*
Everaldo Barreto da Silva, *Pró-Reitor de Ensino e Graduação*
Leila Chagas de Souza Costa, *Pró-Reitora de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação*
Robson Oliveira de Souza, *Pró-Reitor de Extensão e Cultura*
Laura Cristina Menezes Maia Vilar, *Pró-Reitora de Planejamento e Administração*
Ana Lídia de Souza Mendes, *Pró-Reitora de Orçamento e Finanças*
Rosa Maria da Silva Malta, *Pró-Reitora de Gestão de Pessoas*

UERR Edições edicoes.uerr.edu.br
Universidade Estadual de Roraima
Rua 7 de Setembro, Nº 231. Bairro Canarinho. CEP. 69306-530.
CNPJ: 08.240.695/0001-90
contato@edicoes.uerr.edu.br

Editor-chefe / Presidente do Conselho Editorial
Dr. Elemar Kleber Favreto
Editores Adjuntos / Vice-presidentes do Conselho Editorial
Dr. Josias Ferreira da Silva
Huarley Mateus do Vale Monteiro
Conselho Editorial
Dra. Márcia Teixeira Falcão
Dr. Mário Maciel de Lima Júnior
Dr. Serguei Aily Franco de Camargo
Dr. Rodrigo Leonardo Costa de Oliveira
Equipe Editorial
Magdiel dos Santos da Silva
Patrick Florencio Rodrigues de Alencar
Vinícius Bueno de Melo

Conselho Científico
Dr. André Augusto da Fonseca
Dra. Cleiry Simone Moreira da Silva
Dr. Fernando César Costa Xavier
Dra. Iara Leão Luna de Souza
Dra. Josimara Cristina de Carvalho Oliveira
Dra. Marta Cacilda de Carvalho Rufino
Dra. Sandra Kariny Saldanha de Oliveira
Dra. Tatiane Marie Martins Gomes de Castro
Dr. Vinícius Denardin Cardoso
Dr. Waldemar Moura Vilhena Junior

Capa: Josué Carlos Souza dos Santos- uso de Inteligência Artificial

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Santos, Josué Carlos Souza dos
Nessas idas e vindas [livro eletrônico] : os processos de aprendizagem de crianças indígenas venezuelanas Warao refugiadas e migrantes em Roraima, na Amazônia / Josué Carlos Souza dos Santos. -- 1. ed. -- Boa Vista, RR : UERR Edições, 2026.
PDF

ISBN 978-85-61924-28-7

1. Amazônia 2. Aprendizagem 3. Educação indígena 4. Linguagem e línguas I. Título.

26-416277.0 CDD-371.8299811

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação indígena : Amazônia : Brasil 371.8299811

Maria Alice Ferreira - Bibliotecária - CRB-8/7964

"Pois eu tive fome, e vocês me deram de comer;
tive sede, e vocês me deram de beber;
fui estrangeiro, e vocês me acolheram."

Livro de Mateus, 25:35.
Bíblia Sagrada (NVI)

Prólogo

Quando escrevi esta obra, entre os anos de 2021-2022, eram outros tempos e nós mesmos éramos outras pessoas. O coronavírus trouxe à tona uma pandemia que nos fez repensar nossa estratégia de vida, nossos saberes, nossas instituições. Diante de um mundo em frangalhos, a sobrevivência flertou com as adaptações. Ao invés do toque, nos comunicávamos essencialmente por gestos, mensagens em aplicativos e nas eternas reuniões virtuais. Fomos obrigados a substituir o presencial pelo distanciamento. Cada vez mais mergulhávamos em nós mesmos, em nossos apartamentos, nas portas fechadas, nas velinhas nos bolos de aniversário sopradas por chamada de vídeo e nos encaixes e descartes cotidianos. Mascarados e com álcool em gel nos bolsos e nas mãos, assim também eram expostas nossas mazelas, as dificuldades de quem não podia largar a presença física no trabalho, a precariedade das condições insalubres de vida de muitas pessoas que compunham os chamados grupos vulneráveis, as desigualdades que (entre)cruzávamos diariamente e que se tornavam cada vez mais visíveis e sensíveis com o avançar do vírus, da história, do tempo. Os afetos foram virtualizados, os cursos presenciais se tornaram remotos, as pesquisas de campo repensaram o próprio campo, refletindo em muitas mudanças práticas nas pesquisas acadêmicas. Tomamos outros rumos, e com eles nossos trabalhos e produções. Essa não é uma obra essencialmente sobre a pandemia, isso podemos deixar para outro momento. Mas é, de fato, uma produção que a atravessou e foi impactada por ela. Nesse período pandêmico, construímos e constituímos um novo mundo composto de vários submundos que comportam tanto o real quanto o virtual, o material e o imaterial, o prático e o ideal. Assim foi gerada essa pesquisa. Publicada originalmente sob forma de dissertação em decorrência de minha participação no mestrado em Segurança Pública, Direitos Humanos e Cidadania da Universidade Estadual de Roraima, na linha de pesquisa Conflitos, Crime, Violência e Direitos Humanos, o que apresento agora é um refazer do trabalho feito, uma republicação, em formato de livro, com a intenção de contribuir um pouco mais com os estudos sobre migração, sobre venezuelanos, sobre indígenas e sobre o estado de Roraima. Naqueles anos havia cerca de treze abrigos humanitários no estado de Roraima, e desses, cinco eram abrigos indígenas: quatro na cidade de Boa Vista, sendo Jardim Floresta, Nova Canaã, Pintolândia e Tancredo Neves, e outro no município de Pacaraima, abrigo Janokoida. Enquanto escrevo essas linhas, no ano de 2025, a configuração dos abrigos é a seguinte: seis abrigos na cidade de Boa Vista, a saber: Abrigo Janokoida, Waraotuma a Tuaranoko, Jardim Floresta, Pricumã, Rondon 1 e Rondon 5; e um alojamento temporário na cidade de Pacaraima, o alojamento BV-8. Basicamente todos esses abrigos têm ou tiveram em algum momento pessoas indígenas vivendo ali, mas para um abrigo ser considerado indígena, significa ter em sua população uma predominância de grupos étnicos indígenas. Nesse sentido, os três primeiros abrigos citados como atualmente em funcionamento podem ser considera-

dos indígenas: Janokoida, Waraotuma a Tuaranoko e Jardim Floresta. Como conta Sibahi (2022):

> O processo de realocação envolveu as comunidades indígenas que anteriormente viviam nos abrigos Nova Canaã, Tancredo Neves e Pintolândia. A despeito de diversas intervenções nos últimos anos, os locais já não comportavam mais os povos indígenas refugiados e migrantes com necessidade de proteção em Boa Vista (Ibidem, n.p.).

Essas atualizações na configuração de abrigos – e consequentemente nas formas de acolhimento – mostram que a operação humanitária de resposta ao deslocamento migratório de venezuelanos é dinâmica e sofre adaptações constantes. Naqueles anos pesquisados, alguns projetos de aprendizagem, educacionais e pedagógicos aconteciam nos abrigos, simultâneos a outras experiências e acontecimentos da vida. Esses projetos ainda existem? Quais outras configurações se formaram com o passar do tempo? Volto-me uma vez mais a Sibahi (2022) percebendo algumas iniciativas que foram surgindo e emergindo após a defesa deste trabalho, ainda na configuração de dissertação, na época:

> O ACNUR e as organizações parceiras estão em constante contato com a comunidade indígena para o desenvolvimento de soluções que vão além do abrigamento emergencial e temporário, como o alcance da autonomia socioeconômica. Desde a abertura do novo abrigo, em articulação com o Subcomitê Federal de Acolhimento e Interiorização (Sufai), responsável pelos abrigos, diversas iniciativas foram realizadas, como a garantia de transporte escolar por três meses para crianças e responsáveis, para aqueles que ainda não conseguiram a transferência dessas crianças para escolas próximas da nova moradia.
>
> Como forma de solução para longo prazo, foi criado o projeto Narunoko (que significa "caminho" na língua Warao), focado em fornecer suporte por até 8 meses a famílias indígenas em sua transição para fora dos abrigos. O projeto contempla diversos componentes, como treinamentos, auxílio em dinheiro, distribuição de itens não alimentares de primeiras necessidades e acompanhamento de proteção, com visitas mensais às famílias participantes.
>
> Outra importante iniciativa foi a ampliação da parceria com A Casa Museu do Objeto Brasileiro, que oferece treinamentos para produção de artesanatos. O crescimento do projeto possibilitou que mais de 60 novos artesãos fossem incluídos no projeto, agora participando de atividades de educação financeira e criação de associações de artesãos com o Serviço Jesuíta a Migrantes e Refugiados e outros parceiros locais (Ibidem, n.p.).

Como é possível perceber nessa passagem, os indígenas foram realocados (transferidos) para outros abrigos, constituindo outra localidade e outras possibilidades. Juntamente com essa realocação, ACNUR e organizações parceiras implementaram projetos de desenvolvimento e integração dos indígenas nos novos abrigos e por extensão na sociedade roraimense em geral. Nesta obra, detalho algumas das iniciativas de projetos de aprendizagem vivenciados por crianças indígenas Warao nos abrigos indígenas, tanto através de meus próprios registros como trabalhador humanitário

(diário de campo, e-mails, comunicações via whatsapp com trabalhadores humanitários), quanto através de um levantamento bibliográfico sobre a infância indígena em um contexto de emergência humanitária. Espero que essas próximas páginas possam fazer-lhe imergir no mundo migrante, compreendendo que não existe apenas um migrante, um refugiado e uma migração, mas várias nuances e facetas nesse interim.

O Autor

Agradecimentos

Ao longo de minha trajetória acadêmica, tenho encontrado muitas pessoas e instituições que acreditaram em mim às quais serei eternamente grato. De fato, o processo de escrita é muito solitário, mas a leitura é sempre compartilhada, quente e aconchegante. A composição desse trabalho soa como uma melodia tranquila composta em um dia chuvoso. Em primeiro lugar, a Deus pelo dom da vida, pela misericórdia diária e fôlego de força para concluir esses estudos. Sempre darei crédito àquele que não desistiu de mim e que continua me inspirando a seguir em frente. Não se trata apenas de uma origem cristã, mas de uma trajetória, nem sempre linear, que me conduz ao encontro com o eterno. À minha família, pelo sustento e acalento nos momentos difíceis, sobretudo minha mãe, Maria, e meu irmão, Kaleb. À minha tia Lena Otília por sua exímia dedicação em seu curso de mestrado e por ter uma jornada acadêmica inspiradora. Aos amigos próximos pelas longas horas no telefone dando apoio moral, Anthony Boston, Estefany Simplício e Paulo de Lorenzi. Agradeço também aos amigos e colegas da graduação pelo apoio, próximo ou distante, mas sempre presente: Zelângela, Yalam Gabriel, Ricardo e Conceição, bem como aos demais amigos por sua amizade, Stfanny, Laisa e Analéia. Agradeço especialmente ao João Vitor pelo companheirismo e paciência nos momentos de pressão, pelas palavras e acolhimento. Agradeço à Universidade Estadual de Roraima por oportunizar este estudo, especialmente os professores, colegas e colaboradores do Mestrado em Segurança Pública, Direitos Humanos e Cidadania, bem como o pessoal da UERR Edições. À minha orientadora, professora doutora Isabella Coutinho Costa, pela brilhante orientação ao longo desse tempo no mestrado. À banca pelas palavras de apoio, incentivo e correção que ajudaram-me a melhorar ainda mais o trabalho.

Dedicatória

Dedico esse trabalho a Deus, por sua graça e misericórdia. À minha família, sobretudo minha mãe, Maria, que do labor do seu trabalho sustentava a casa enquanto eu produzia esse conhecimento. Ao meu irmão, Kaleb, que cuida da casa de outras tantas formas, com sua companhia, favores e cuidado. Ao meu pai, José (em memória) e Avó, Luídes (em memória). Dedico também a todos aqueles forçados a migrar à outra nação pela sua sobrevivência.

Lista de abreviaturas e siglas

- ACNUR Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados
- AP Abrigo Pintolândia
- ATN Abrigo Tancredo Neves
- ADRA Agência Adventista de Desenvolvimento e Recursos Assistenciais
- BNCC Base Nacional Comum Curricular
- CAPES Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CNPq Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- CPF Cadastro de Pessoas Físicas
- DIM Direito Internacional de Migração
- EI Educação Institucionalizada
- ENI Educação Não Institucionalizada
- FFHI Fraternidade - Federação Humanitária Internacional
- FUNAI Fundação Nacional dos Povos Indígenas
- GT/Edu Grupo de Trabalho de Educação
- MCid Ministério da Cidadania
- MD Ministério da Defesa
- MEC Ministério da Educação
- MICVCV Movimento Internacional da Cruz Vermelha e do Crescente Vermelho
- MPF Ministério Público Federal
- OA Operação Acolhida
- OCHA Escritório das Nações Unidas para a Coordenação de Assuntos Humanitários
- OIM Organização Internacional das Migrações
- OMS Organização Mundial da Saúde
- ONG Organização Não Governamental
- ONU Organização das Nações Unidas

- PF Polícia Federal
- PRI Posto de registro e identificação
- R4V Response for Venezuelans
- SGD Sistema de Garantia de Direitos
- SISMIGRA Sistema de Registro Nacional Migratório
- UERR Universidade Estadual de Roraima
- UFRR Universidade Federal de Roraima
- UNICEF Fundo das Nações Unidas para a Infância
- WASH Water, Sanitation, and Hygiene (Água, Saneamento e Higiene)

Sumário

1 Yakera, Maraisa: Os movimentos migratórios e um breve percurso histórico do povo Warao 11

1.1 Entre Histórias, Canoas e Florestas: afinal, quem são os Warao? 16

1.2 Deixa-me te contar: *Ine Venezolano Yatamo*[1]! Alguns aspectos da língua Warao 18

1.3 Migrações Urbanas e a Escola: Movimentos de ir e vir 19

1.4 Operação Acolhida: O acolhimento em abrigos urbanos em Roraima . . 21

2 Nascida lá, criada aqui: O desenvolvimento da infância em emergências humanitárias 24

2.1 Apontamentos sobre a Infância 27

2.2 A Infância Indígena Warao 29

2.3 A Escola como Espaço Social 30

2.4 Negociando sentidos: identificando os diferentes tipos de Educação . . 34

2.5 Além dos muros: Processos de Aprendizagem em Emergências Humanitárias 37

3 As crianças Warao e as escolas da infância: Vivências e saberes na Amazônia brasileira 41

3.1 *Yakera Jakitane Saba Nonate*[2]: uma etnografia dos abrigos humanitários em Boa Vista 42

3.2 Os processos de Aprendizagem das crianças indígenas Warao nos abrigos 46

3.3 Empreendedorismo Migrante 51

3.4 Uma fronteira, algumas culturas: as dinâmicas sociais em um contexto humanitário 52

1 Na cartilha multilíngue elaborada por FFHI (2022), essa frase em Warao significa 'Eu sou Venezuelano' no idioma português.

2 Expressão na língua Warao que significa 'Para construir uma vida melhor' (UNFPA, 2021).

1ª Edição, 2026 UERR Edições
DOI: 10.24979/uerr.edicoes.149

Introdução

O desafio de enveredar pela temática indígena em Roraima nasceu pela minha vivência profissional na área humanitária de assistência a refugiados e migrantes no Brasil e em outras nações e o desejo de pesquisar sobre a imigração dos Warao ao Brasil, quando do aumento da chegada dos primeiros grupos de refugiados e migrantes no estado de Roraima ainda em 2016. O deslocamento migratório de venezuelanos a Roraima se deu a partir daquele ano por conta da situação grave de violações de direitos humanos na Venezuela [3] , bem como o contexto social, político e econômico ocasionado pelos acontecimentos presentes nos primeiros anos do mandato governamental interino e eleito (2012 e 2013, respectivamente) de Nicolás Maduro na presidência da República Bolivariana da Venezuela, conforme visto em Vaz (2017), Rocha e Ribeiro (2018), Andrade e Solek (2020) e outros.

Esse contexto vivenciado por venezuelanos indígenas e não indígenas teve como resultado dificuldades em encontrar alimentos que, superfaturados por conta dos altos índices de inflação capital, tornavam essa busca uma caçada pela vida, conforme visto em Ortiz (2015), Portal G1 (2016), Costa (2016) e RFI (2020). Além disso, a educação inexistente ou de baixa qualidade (Bristow, 2019; Jorge, 2019), trabalhos em situação insalubre (Singer, 2021), aumento considerável da violência urbana e outras formas de perseguição (como de orientação sexual, religiosa, étnica e outras) (Moura, 2021; CICV, 2018; Singer; 2018), foram outros fatores que os motivaram a buscar proteção internacional em nações circunvizinhas à Venezuela, como Colômbia e Brasil.

E foi assim que em 2016 esse movimento migratório de venezuelanos a Roraima se intensificou. Naquele período, a Defesa Civil do Estado, através do Governo Estadual, respondeu a esse contexto de recebimento de venezuelanos com espaços improvisados para alojar essas pessoas, tanto na capital Boa Vista quanto em Pacaraima, município que faz fronteira com a Venezuela. Ainda enfrentando uma grave crise financeira, em 2018 esse cenário de grande deslocamento migratório se intensificou ainda mais, com 800 (oitocentas) pessoas entrando diariamente na fronteira (ONU NEWS, 2018). No sentido de fornecer ações humanitárias emergenciais, o governo federal assumiu a liderança dessa resposta e criou a Operação Acolhida, unindo-se a algumas Organizações Não Governamentais (ONGs) e também internacionais, inclusive agências da Organização das Nações Unidas (ONU), oferecendo mecanismos legais de proteção e assistência, tal como criação de mega abrigos, fornecimento de documentação, comida, itens básicos de higiene pessoal e também promoção do acesso à água, medicamentos, serviços de saúde e educação. Segundo Kanaan (2019) essa resposta pode ser consi-

3 Conforme aponta ONU (2020), essas violações incluem restrições às liberdades fundamentais e direitos democráticos, acesso à informação, assassinatos de jovens pelas forças de segurança na Venezuela, casos de tortura nas prisões e de desaparecimentos forçados imediatamente após detenções.

DOI: 10.24979/uerr.edicoes.149

derada como a maior operação conjunta-interagências e de natureza humanitária no Brasil.

No escopo da Operação Acolhida, a liderança dessa resposta humanitária se divide em duas: de cunho político, co-liderada pelo Governo Federal através do Ministério da Defesa (MD) e Ministério da Cidadania (MCid), e de cunho humanitário, co-liderada pela ONU através do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR) e Organização Internacional das Migrações (OIM). ACNUR (2021a) aponta o seguinte a respeito dos objetivos operacionais da Operação Acolhida:

> A Operação Acolhida é estruturada em três eixos: o ordenamento de fronteira; o abrigamento; e a interiorização, que consiste na transferência voluntária para outros estados brasileiros (ACNUR, 2021a, p. 13).

Entre os treze abrigos com venezuelanos em funcionamento [4], cinco abrigam indígenas: quatro em Boa Vista, abrigos Jardim Floresta, Nova Canaã, Pintolandia e Tancredo Neves, e outro no município de Pacaraima, abrigo Janokoida, abrigando um total de 1.847 pessoas [5] inclusive famílias com crianças pertencentes principalmente às etnias Warao e Pemon. Juntos trouxeram consigo seus costumes, línguas, culturas e formas de ver o mundo. São produtores de conhecimento, interagindo com o mundo e com as suas diversas significações.

Considerando a linha de pesquisa desse programa de Mestrado em Segurança Pública, Direitos Humanos e Cidadania que trata de Conflitos, Crime, Violência e Direitos Humanos, o esforço empreendido nesse estudo buscou analisar os processos de aprendizagem vivenciados por crianças indígenas Warao refugiadas e migrantes em Boa Vista, Roraima, na Amazônia, navegando por entre as brechas proporcionadas pela área "Direitos Humanos". Primeiro pensei nas crianças como sujeitos dessas análises (enquanto participantes), no entanto, a pandemia não proporcionou o contato com elas para que juntos pudéssemos vivenciar a pesquisa. Assim, me assumo como sujeito e trago em minhas análises algumas considerações importantes sobre o tema, considerando minha vivência entre essas crianças ao longo desses anos [6] [7].

4 A pesquisa que agora é publicada em forma de livro foi desenvolvida ao longo do ano de 2021 (qualificada e defendida em 2022). É importante que o leitor entenda que por ser uma operação dinâmica, abrigos fecham e abrem constantemente a depender do contexto, recursos e outros fatores. Em 2021 eram então 13 (treze) abrigos em pleno funcionamento, sendo 5 (cinco) com populações indígenas.

5 Perfil dos Abrigos em Roraima. Dados atualizados em 30/04/2021 pelo Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR).

6 No período de 2018 a 2021 exerci a função de Assistente de Campo no Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR) após aprovação em seletivo internacional. Essa vivência me permitia desenvolver o trabalho de gestão e coordenação de abrigos urbanos no Estado, que incluía a distribuição de itens não alimentares, assessoria na garantia de direitos conforme leis internacionais e nacionais, acesso à documentação e serviços básicos de saúde, educação, segurança e desenvolvimento de projetos. Em 2021, entretanto, as visitas aos abrigos não aconteceram por conta da pandemia global causada pelo coronavirus. Assim, considero aqui os anos 2018-2020 em meus levantamentos.

7 As crianças Warao ainda são sujeitos dessa pesquisa, porém não participantes direto, no sentido da pesquisa de campo não ter sido possível.

DOI: 10.24979/uerr.edicoes.149

Em meu tempo trabalhando entre os venezuelanos, a nomenclatura comum utilizada para se referir a eles eram os termos 'Refugiados' e 'Migrantes', o qual adoto também aqui. Conforme já pontuado, ACNUR e OIM dividem a co-liderança da parte humanitária da Operação Acolhida no nível nacional (Brasil), mas é importante mencionar que essas organizações também lideram a resposta a nível regional (Chile, Colômbia, Equador e Peru) e sub-regional (Caribe, América Central e México, além do Cone Sul) com apoio de governos e outras organizações, fundando a Plataforma de Coordenação Interagencial para Refugiados e Migrantes da Venezuela, ou, simplesmente, Response for Venezuelans ('Resposta para Venezuelanos') (R4V) [8]. No escopo dessa plataforma, a escolha de utilizar 'Refugiados' e 'Migrantes' para se referir aos venezuelanos nessas condições de deslocamento migratório forçado é, sobretudo, política, considerando o mandado das duas organizações co-líderes [9]. No entanto, o debate é amplo no que diz respeito a esses termos comuns no Direito Internacional de Migração (DIM) utilizados a respeito de pessoas em situações humanitárias. Aydos *et al*. (2008) dirão o seguinte:

> Existem vários termos em uso para descrever migrantes forçados de diferentes tipos, incluindo o próprio termo refugiado ou outros como solicitantes de refúgio/asilo (asylum-seekers), refugiados humanitários (humanitarian refugee), exilados, transferidos (transferees) e até refugiados econômicos (economic refugees) (Aydos *et al*., 2008, p. 04) [10].

Minha pesquisa seguiu por dois caminhos que são simultâneos, ou seja, faço um e outro em um mesmo movimento. Levantei algumas informações com base em um estudo bibliográfico e documental ao mesmo tempo em que elaborei um texto etnográfico com base em minhas observações e notas de diário de campo. Assim, primeiro levantei o contexto da história e cultura tradicional dos Warao, os processos de mobilidade e as relações sociais, para se compreender quem são eles, como chegaram em Roraima e o que acontece quando chegam, ou seja, a forma de acolhimento o qual são recebidos. Depois, busquei entender o que é a infância (incluindo a escola) e como ela se desenvolve em um contexto de emergências humanitárias (incluindo a conceituação de emergências humanitárias) para pôr fim falar especificamente sobre a infância indígena Warao em Boa Vista, identificando quais são esses processos de aprendiza-

8 Ver: <https://www.r4v.info/pt/brazil>. Acessado em: 27/08/2025.

9 Em seus respectivos website de apresentação, ACNUR aponta que seu mandato cobre os Refugiados, Solicitantes de Refúgio, Deslocados Internos, Apátridas e Retornados (ver: https://www.acnur.org/portugues/mandato-do-acnur/. Acessado em: 27/08/2025). Em relação à situação de Venezuelanos no Brasil, entretanto, utilizam amplamente o termo 'Refugiado' principalmente. OIM aponta que seu mandado cobre Migrantes, Retornados, Deslocados Internos e Comunidades de Acolhida (ver: https://brazil.iom.int/pt-br/nosso-trabalho. Acessado em: 27/08/2025). Em relação à situação de venezuelanos no Brasil, entretanto, utilizam amplamente o termo 'Migrante' principalmente.

10 As autoras ainda dirão que "(...) as definições desses termos são geralmente vagas, e pouca evidência é apresentada para mostrar que eles são sociologicamente significantes no sentido de descrever um grupo de características que são inatas ou traços definidos de uma população teoricamente distinta" (Aydos *et al*., 2008, p. 06).

gem o qual elas estão inseridas e de forma isso acontece (identificando nesse processo suas vulnerabilidades). Reforço que essas são análises, considerações e levantamentos feitos a partir das minhas experiências durante o tempo em que trabalhei nos abrigos, ponderando sobre processos de aprendizagem a partir do que eu mesmo observei ao longo dos anos.

Em um primeiro momento pensei no termo processos educacionais ao me referir a essas análises, mas então fui atrás de sua conceituação. Pude averiguar que embora o debate seja amplo, apontando inclusive a um universo de pesquisas acadêmicas, basicamente os processos educacionais são formados por conjuntos de outros processos, como de ensino e aprendizagem, métodos e avaliação, formando um sistema educacional com aspectos que englobam, fundamentalmente, a escolarização (Coelho *et al*., 2010; Rossit; Storani, 2010; Silva; Azevedo, 2017). Reconhecendo as limitações dessa pesquisa e entendendo que o leque de tópicos a serem abordados no que diz respeito aos processos educacionais é amplo, optei pelo termo processos de aprendizagem.

Os processos de aprendizagem são aqueles que acompanham o indivíduo desde a mais tenra idade até seu falecimento. Correspondem a um conjunto de aquisição de conhecimentos e habilidades culturais, educacionais e técnicas que ajudam a constituir o indivíduo (e, no mesmo movimento, se constituir), no amplo espectro das identidades e auto reconhecimento. Dias e Correia (2012) dirão que: "aprendizagem é a capacidade original, progressiva e contínua que o ser humano tem de se adaptar ao meio ambiente" (Dias; Correia, 2012, p. 01). Concordo ainda com as autoras quando apontam que esse processo é também social, de construção, de partilha e de comunicação (Ibidem, p. 02).

Finalmente, optei pela pesquisa sobre crianças por conta de minha proximidade com o tema ocasionada pela inserção no curso de Pedagogia na Universidade Federal de Roraima. Entre os anos de 2015 e 2016, trabalhei em um projeto de extensão que envolvia crianças indígenas em Roraima. Considero aqui que crianças são indivíduos até os doze anos de idade conforme a delimitação apresentada no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 2019).

Assim, parto da noção de mobilidade cultural que, segundo Walter (2008), compreende uma identidade e uma cidadania que emergem no contexto do surgimento de um entre-lugar, nesse caso, um novo que não é nem a Venezuela, nem o Brasil. Este entre-lugar, que também é um conceito apontado por Bhabha (2007) é resultante de um processo através do qual as crianças vivenciam sua cultura indígena venezuelana ao mesmo tempo em que aprendem a cultura roraimense brasileira, desenvolvendo uma terceira cultura, que, ao mesmo tempo em que é nova, é móvel entre as outras: uma cultura híbrida [11]. Ademais, percebo outro processo o qual é significativo nessa

11 Para o antropólogo argentino Néstor Canclini (2007), a cultura é móvel (no sentido de movimento) e por conta disso, cultura é ação. Nessa perspectiva, a cultura está em constante transformação, pro-

DOI: 10.24979/uerr.edicoes.149

mobilidade e interculturalidade vivenciado por essas crianças: o da enculturação, que segundo Passeggi (2014) se entende como o processo no qual as múltiplas culturas negociam sentidos e experiências.

Embora a mobilidade cultural esteja em movimento, penso que essa negociação dos sentidos que ocorre através da enculturação é significativa, pois se reflete em uma disputa de territórios [12] a todo instante, ou seja, qual idioma a ser falado, a roupa vestida, a culinária praticada e até mesmo o conteúdo pedagógico a ser recebido por essas crianças.

No processo de migração, os Warao deslocaram-se primeiro para as zonas urbanas na Venezuela, depois para (outras) cidades e por fim para o Brasil, atravessando uma fronteira internacional. Um ano antes do grande fluxo migratório para o Brasil, ainda em 2015, o comitê de direitos humanos das Nações Unidas já relataria as violências e violações sofridas por essas populações por parte do governo venezuelano (Human Rights Committee, 2015). Aqui, entretanto, não pretendi entrar com profundidade nas questões envolvendo o contexto político, apenas fornecer essas considerações iniciais que possam mostrar as causas que os fizeram migrar até aqui no Brasil [13].

Warao, um etnônimo comumente atribuído à expressão Wa Arao, significa 'Povo das Canoas' ou 'Navegantes', referência aos habitantes do litoral caribenhos tidos como hábeis canoeiros e pescadores. Também são conhecidos como povos das canoas (Pereira, 2019) e povos das águas (Dos Santos; Zambrano, 2019).

É correto mencionar que os Warao não são os únicos a migrarem para o Brasil. Além deles, também se deslocou um grupo multicultural composto por venezuelanos não indígenas e também indígenas de outras etnias. Nesse contexto, a escolha de trabalhar com povos indígenas nasce de meu desejo em abordar temas transversais das esferas sociais, bem como a partir da compreensão de que indígenas tem ainda outras vulnerabilidades a serem analisadas e discutidas no âmbito acadêmico. A escolha específica pelos Warao se deu por conta de essa ser a mais numerosa etnia indígena venezuelana a migrar para Roraima, segundo o levantamento feito por ACNUR (2020) e que re-

duzindo e reproduzindo bens simbólicos. Ora incorpora um aspecto econômico, ora um cultural, ora político. Outras vezes desposa-se desses e assume outros, móveis, mutáveis: uma dança social, uma cultura híbrida.

12 A palavra 'territórios' aqui não tem um sentido físico, porém mais abstrato. Explico melhor no início do capítulo 2 a respeito da diferença entre 'espaço', 'lugar' e 'território' com base em Cunha (2008). Para contextualizar o leitor: o espaço é aquele ponto que se localiza entre determinadas situações, volumes e limites, o lugar é aquele ocupado, utilizado para determinado fim, e o território diz respeito às questões físicas (no sentido de soberania, nação, diplomacia) e não físicas (o preenchimento de espaços através de escolhas não neutras resultará em territórios conquistados). Todos esses conceitos podem adquirir um significado físico e não físico.

13 Autores como Pereira (2019), Simões (2017), García Castro (2000), Ministério Público Federal (2017), Heinen (2011) e outros têm contribuído para novas dinâmicas epistemológicas sobre os refugiados e migrantes venezuelanos no Brasil, e mais especificamente, os Warao.

DOI: 10.24979/uerr.edicoes.149

sulta em 66% dos indígenas venezuelanos que migraram para Roraima como sendo os Warao, seguido de 30% Pemom, 3% Kariña e 1% E'ñepa (ACNUR, 2020).

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa por tratar de características subjetivas em fenômenos sociais específicos de uma cultura local. Ela se identifica também como exploratória por conta do processo de familiarização com o tema e sujeitos, sejam eles participantes ou não. Igualmente se constitui descritiva por se propor a estudar o tema dentro de um sistema específico e realidade operacional (Gil, 2010): a especificidade da população (Indígena, Venezuelana, Warao, Refugiada e Migrante), aliada ao local onde vivem (abrigos urbanos) a sua realidade (oriundos de uma migração forçada por sua sobrevivência e que se constitui uma realidade baseada em ajuda humanitária e assistência social do governo). Finalmente, a pesquisa se configura como participante, envolvendo minha vivência profissional na área humanitária de assistência a refugiados e migrantes venezuelanos indígenas e não indígenas marcada por uma metodologia que inclui análises de anotações de campo com base em visitas que aconteceram antes da pandemia global causada pela COVID-19 (2018-2020) e antes de minha inserção neste programa de estudos stricto sensu ('sentido estrito'), bem como levantamento de pesquisas bibliográficas.

Concordo com Sautu (2006) que o ato de levantar um problema não consta apenas de apresentá-lo, mas narrar o processo de sua construção, considerando três principais: o do pesquisador, do campo empírico/de uma comunidade e de uma determinada área de conhecimento (SAUTU, 2006). Assim, no que diz respeito ao problema que resultou na realização dessa investigação, ele nasceu a partir de minha vivência na área humanitária ao me preocupar com o que/como as crianças aprendem nesses contextos de emergência, considerando sua provável ruptura escolar ao migrar nesse contexto forçado e até mesmo considerando que a escola talvez representasse muito mais do que os moldes institucionalizados consideram dentro de seus muros, mas questões de desenvolvimento no seio de sua comunidade. No que diz respeito ao problema de uma comunidade, considero que esses aprendizados relacionados às questões do desenvolvimento, como pescar, artesanato, cuidado com a natureza e outros, sofreram perdas com as migrações forçadas dos Warao até outros territórios urbanos, adquirindo outras concepções no contexto dos abrigos urbanos em Boa Vista, com adaptações ao contexto humanitário atualmente vivenciado por eles. A respeito do problema relacionado à área do conhecimento, considero a ausência de informações a respeito desses processos de aprendizagem, levando em consideração que minha impressão é de que as pesquisas com Warao têm focado seus estudos na questão migratória e de graves violações de direitos humanos sofridas por eles.

Assim, minha proposta é interdisciplinar, dialogando diferentes matérias das ciências sociais e humanas para juntas proporcionarem essas análises investigativas. Como objetivo geral, considerei analisar os processos de aprendizagem vivenciados pelas cri-

DOI: 10.24979/uerr.edicoes.149

anças indígenas Warao refugiadas e migrantes em Boa Vista, Roraima, na Amazônia. Esse objetivo se apoiou em três adicionais, mais específicos: compreender o contexto histórico-cultural de onde emergem os Warao, conhecer o contexto histórico-social da aprendizagem dos indígenas Warao e catalogar as iniciativas institucionalizadas de educação que ocorrem dentro dos abrigos urbanos em Boa Vista.

Nesse sentido, esse estudo se faz necessário a partir das inquietações sobre a migração de povos indígenas, sobretudo quais e como acontecem os processos de aprendizagem de crianças indígenas Warao. Nesse ponto, esta justificativa se dá por conta de três abordagens: pessoal, acadêmica e social. Na abordagem pessoal, a realização em trabalhar com povos em vulnerabilidade social e exercendo um papel humano de empatia e responsabilidade social se configura uma realização de vida. Na abordagem acadêmica, almejei a produção de conteúdo único, inserido em um espaço-tempo histórico e social, da atual situação de refugiados e migrantes venezuelanos inseridos em um contexto de deslocamento migratório, principalmente sobre crianças indígenas, identificando sob minha perspectiva os processos de aprendizagem vivenciados por essas crianças e vislumbrando novas contribuições deste trabalho à sociedade Roraimense, sobretudo à Universidade Estadual de Roraima no âmbito de pesquisas de pós-graduação que promovam estudos de Segurança Pública, Direitos Humanos e Cidadania. E por fim a abordagem social, assumindo particular relevância na medida em que contribui para maximizar a importância do registro de dados oficiais do povo indígena Warao em Roraima. Com isso, promove-se a transformação social através da visibilização desses povos, sugerindo novos olhares em relação aos estudos da infância, direitos humanos e cidadania e a redução à xenofobia, considerando análises a respeito dos processos de aprendizagem que as crianças Warao estão inseridas.

Passo então a explicar os procedimentos metodológicos utilizados. Desde a fase de sua concepção, essa pesquisa foi pensada para ser desenvolvida com a pesquisa de campo como método investigativo bem como a coleta de narrativas de crianças nos abrigos urbanos com presença indígena em Boa Vista, Roraima. Essa inserção seria facilitada por conta de minha atuação profissional como assistente de campo na ACNUR, a Agência da ONU para Refugiados, organização atualmente responsável pela coordenação geral dos abrigos em Roraima. Eu vinha trabalhando desde 2018 junto aos abrigos, sobretudo com a população indígena refugiada, por conta das questões operacionais demandadas pela Operação Acolhida. No entanto, em decorrência dos avanços da pandemia global COVID-19, tanto minha atuação profissional quanto a pesquisa de campo para realizar essa pesquisa foram inviabilizadas por conta dos protocolos de segurança sanitária e biológicas promulgados pela Organização Mundial da Saúde (OMS) tanto para minha segurança quanto dos indivíduos pesquisados. A pesquisa, assim, sofreu modificações que serão apontadas mais adiante.

O presente trabalho tomou como inspiração os desdobramentos do projeto nacional 'Narrativas Infantis. O que contam as crianças sobre as escolas da infância?' coordenado pela professora doutora Maria da Conceição Passeggi e financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) / Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) [14] em 2011 e que teve como objetivo a centralidade da criança nos estudos a seu respeito, entendendo sua forma de pensar sobre suas emoções, ações e compreensões. Ainda sendo tecido e desenvolvido conforme novos cenários de investigação são levantados, nesse projeto a infância é percebida e suas significações são construídas a partir do olhar das crianças, pesquisando sobre e com elas.

Desse projeto se derivou outro projeto, no ano de 2017, que aqui é interessante mencionar. O subprojeto intitulado 'Narrativas Infantis. O que contam as crianças indígenas sobre a escola da Infância?' [15] coordenado pela professora doutora Gilvete de Lima Gabriel da Universidade Federal de Roraima (UFRR) recorreu à metodologia nos moldes do projeto nacional na qual utiliza um boneco Alien que gostaria de conhecer a escola, pois em seu planeta não existe. O uso desse boneco como procedimento metodológico de mediação entre o pesquisador e as crianças adquire sua importância, pois é dessa forma que se é possível "minimizar os riscos de constrangimento que poderiam ocorrer se a criança respondesse diretamente a nossas perguntas" (Rocha; Passeggi, 2012, p. 42). O objetivo desse projeto coordenado por Gabriel foi o de analisar como as crianças indígenas de uma Escola Estadual na Comunidade Indígena Boca da Mata, em Roraima, pensam, observam e entendem a escola em um espaço-tempo da aprendizagem e de socialização secundária dentro de um contexto multicultural e diverso da sociedade brasileira.

Na pesquisa aqui apresentada, o uso do boneco não foi possível por conta das já mencionadas dificuldades de ir a campo, tampouco a coleta de narrativas com as crianças aconteceu. Assim, essa pesquisa se fundamentou no estudo realizado através do levantamento bibliográfico sobre os Warao, principalmente crianças, e também através da coleta de dados presentes em anotações de campo nas idas pré-pandêmicas aos abrigos, documentos institucionais e/ou registro de contato com organizações que atuam na Operação Acolhida.

Tendo como método uma relação entre o dialético e o fenomenológico por considerar a busca pela compreensão de fenômenos (como a migração, por exemplo) derivadas de várias contradições e também por considerar várias realidades conforme suas diversas interpretações e comunicações, este trabalho se apresenta em três momentos: no primeiro, estudo do referencial teórico-metodológico (etapa decisória), no segundo a recolha dos dados através das anotações de campo nas idas pré-pandêmicas aos abri-

14 Desenvolvido por pesquisadores de seis universidades: UFRN, UFPE, UNICID, UNIFESP, UFF e UFRR e desenvolvido, em rede, por pesquisadores da França, Polônia, Bélgica, Suíça e Brasil.

15 Aprovado sob a resolução nº 140/2017 - CEXT/ CEPE/UFRR de 10 de julho de 2017.

DOI: 10.24979/uerr.edicoes.149

gos (etapa construtiva) e no terceiro com a as análises dos achados do campo com as referências já levantadas e identificadas (etapa redacional).

A respeito do primeiro momento, foi feito um estudo com breves considerações históricas a respeito do povo Warao, que inclui a vida na Venezuela, seu percurso de migração ao Brasil e sua vida atualmente nos abrigos, o desenvolvimento da infância, as emergências humanitárias, a escola como espaço social e os processos de aprendizagem de crianças indígenas Warao em Roraima. Com o trabalho semiestruturado e devidamente referenciado, partiu-se para análises oriundas de anotações de campo e dos documentos coletados, segundo momento da pesquisa. De posse das informações, iniciou-se a terceira fase da pesquisa, as análises dos achados com os referenciais já mencionados.

No capítulo um, intitulado *Yakera, Maraisa! Os movimentos migratórios e um breve percurso histórico do povo Warao, apresento o contexto histórico e cultural do povo Warao*. Esse contexto é dividido em três categorias geográfico-espaciais: Na Venezuela, em processo de deslocamento e no Brasil, nos abrigos urbanos em Boa Vista. Também é introduzido o tema de educação, especificamente sobre a escola, que terá seguimento nas outras partes da pesquisa. O objetivo nesse capítulo foi o de apresentar quem são os Warao e em qual contexto se dá o processo de migração e acolhimento desses povos indígenas no Brasil.

No capítulo dois desse estudo, intitulado *Nascida lá, criada aqui: O Desenvolvimento da Infância em Emergências Humanitárias*, aponto resultados de uma pesquisa bibliográfica sobre a infância em um contexto de emergências humanitárias, partindo das pegadas históricas achadas nos estudos interdisciplinares sobre a infância, a escola, os diferentes tipos de educação e a contextualização da educação em um contexto de emergências humanitárias.

No capítulo três, intitulado *As crianças Warao e as escolas da infância: vivências e saberes na Amazônia brasileira*, analiso outros achados como pontos de intercessão entre os processos de aprendizagem e sociais os quais são vivenciados pelas crianças Warao. Ademais, o contexto humanitário específico o qual estão inseridas essas crianças também aponta outros desdobramentos que também serão identificados nesse capítulo, como a apresentação do perfil dos abrigos em Roraima, os temas específicos ministrados pelos projetos pedagógicos vigentes nos abrigos urbanos e identificação dos riscos e vulnerabilidades que crianças refugiadas e migrantes venezuelanas, sobretudo indígenas, estão possivelmente sujeitas em tais configurações de deslocamento migratório. O objetivo desse capítulo foi o de identificar quais são os processos de aprendizagem, como as crianças indígenas Warao os vivenciam e catalogar as iniciativas institucionalizadas de educação que ocorrem dentro dos abrigos urbanos em Boa Vista.

DOI: 10.24979/uerr.edicoes.149

Mais uma vez é importante mencionar que enquanto faço o movimento de levantar uma pesquisa bibliográfica e documental sobre esses assuntos tão pertinentes, faço também uma etnografia em todos os capítulos com base em minha perspectiva, minhas análises e observações ao longo desses anos. Assim, é possível que outros processos aconteçam em paralelo ou simultâneo aos que serão aqui identificados e que podem ter sido deixados intencionalmente (ou não) de fora da pesquisa. Oliveira (2007) dirá que "o narrador vale-se de sua experiência concreta para transformá-la em experiência para quem o escuta" (Oliveira, 2007, p. 114). Desse modo, as considerações feitas a seguir seguem de acordo com os objetivos levantados na concepção desta obra.

1ª Edição, 2026 UERR Edições
DOI: 10.24979/uerr.edicoes.149

I

Yakera, Maraisa: Os movimentos migratórios e um breve percurso histórico do povo Warao

Roraima é um estado brasileiro amazônico situado no extremo norte do Brasil, especificamente em sua parte mais setentrional. Esse estado possui uma dinâmica social intensa, diversa e multicultural com características únicas: forte presença indígena, região de tríplice fronteira com a Venezuela e Guiana Inglesa, migrantes brasileiros de outras cidades do Brasil, como nordeste e sul (Wankler; Souza, 2006; Diniz, 2008), regiões de garimpo (Aleixo *et al*., 2020; Soares; Santos, 2016; Santos, 2013), presença de populações de refugiados e migrantes deslocados internacionais oriundos da Venezuela, Haiti e Cuba (Joseph, 2020; Lima; Fernandes, 2019; Silva; Silva, 2019; Baeninger; Peres, 2017) e comunidades ribeirinhas que vivem entre os rios e florestas desse estado (Menezes, 2019; Seabra, 2019; Caetano *et al*., 2017), em áreas que encontram outras nas fronteiras geográficas com o estado do Amazonas.

A história de Roraima é marcada por colonizações e migrações transnacionais (Barbosa, 1993a e 1993b). Banhado pelo Rio Branco e envolta em um ambiente de florestas, montanhas e lavrados, Roraima passou de ex-território federal a estado, percorrendo uma extensa história de interação entre culturas, migrações e construções sociais. Silva *et al*. (2011) apontam outros fatores que fazem parte da complexidade genética do urbano em Roraima:

> A fortificação, a política de aldeamento, a instalação de fazendas do governo e a privatização dessas, o papel da igreja, a pecuária, a atividade garimpeira, assentamentos agrícolas, pelotões militares de fronteira, a abertura e pavimentação de rodovias, entre outros, sistematizam o tempo do despertar e o processo determinante para a gênese do urbano roraimense no passado (Silva *et al*., 2011, p. 96).

É com base no conjunto desses acontecimentos e aliado ao fato de situar-se em uma zona de fronteira tríplice que é possível identificar que as relações de migrações (inter)nacionais fazem parte da dinâmica social de Roraima e movimentam-se numa intensidade ao longo dos anos. As migrações que serão aqui mencionadas dizem respeito ao deslocamento migratório forçado, se caracterizando como refúgio internacional devido à busca de sobrevivência desses povos que os motivou a sair de sua nação graças ao cenário de conflitos político-social-econômico e de violação de direitos humanos em sua nação de origem, a Venezuela.

Essa obra desenvolveu-se em torno dos processos de aprendizagem vivenciados por crianças indígenas da etnia Warao inseridas em quatro abrigos institucionais da Operação Acolhida na capital Boa Vista, no ano de 2021-2022, considerando esse processo como fundamental no que diz respeito às trocas de saberes, transmissão de conhecimentos ancestrais e parte fundamental da constituição identitária social do ser humano indígena no mundo. Como veremos mais adiante, esses processos poderão acontecer de uma maneira institucionalizada por meio da escola (com base na educação formal), através do apoio das Organizações Não Governamentais (ONGs) (com base na educação informal), ou não institucionalizadas (com base na educação não formal). Seguindo os rastros de alguns autores que já percorreram caminhos da pesquisa em educação e direitos humanos, levanto mais adiante o referencial teórico-metodológico que me permitiu analisar os processos de aprendizagem com base em minha experiência e perspectiva sobre o tema, bem como a forma como acontecem, sejam elas formas institucionalizadas (através dos projetos que ocorrem dentro dos abrigos), sejam as formas não institucionalizadas, como as aprendizagens familiares e culturais que ocorrem no seio da comunidade instituída dentro dos abrigos.

A ideia inicial era trabalhar o termo 'escola' somente, considerando a especificidade de explorar as inúmeras possibilidades, interações e conexões que ali acontecem e se estabelecem. Obviamente que, se assim o fizesse, talvez correria o risco de apontar àquela definição de escola a qual estou mais familiarizado, ou seja: eurocêntrica, urbana, não indígena, com horários e conteúdos definidos em um currículo escolar padrão-fixo e com sistema de aprendizagem baseado em notas de avaliação. Alves e Barbosa (2020) dirão o seguinte a respeito da escola:

> As instituições educativas têm responsabilidades sociais no que diz respeito à promoção dos processos de aprendizagem, realizando funções que nenhuma outra instituição promove. Nos espaços escolares, a formação geral básica é promovida levando-se em conta o aprimoramento científico, ético e cognitivo dos sujeitos. (...) Enquanto espaço destinado aos processos de ensino-aprendizagem, existe a necessidade de que a estrutura organizacional e pedagógica da escola seja efetivamente planejada, para que os processos educativos de qualidade de fato tornem-se realidade (Alves; Barbosa, 2020, p. 03).

Assim, trabalhar somente a ideia de escola, diante dos meus objetivos bem definidos, me pareceu limitado. Depois, e conforme já falado anteriormente, optaria pelo termo 'processos educacionais', o que descartei em seguida ao me deparar com um leque de caminhos que não eram meu desejo de adentrar nesse momento. Utilizar 'processos educacionais' implicaria falar, de uma maneira geral, sobre ensino, métodos pedagógicos e sistemas avaliativos, o que me pareceu uma abordagem mais institucionalizada e específica podendo ser explorada em outro momento. Assim, optei por abordar o termo 'processos de aprendizagem' por parecer-me mais apropriado, considerando que a educação não acontece somente nas quatro paredes institucionalizadas da escola, mas, sobretudo, em muitas outras possibilidades cotidianas nos abrigos.

DOI: 10.24979/uerr.edicoes.149

Nesse sentido, os processos de aprendizagem estão inseridos na educação, mas perpassam esse campo de conhecimento apontando a outros caminhos, como fatos históricos, sociais e até mesmo políticos. O indivíduo, diante de um mundo desconhecido que descortina-se à medida que avança rumo ao conhecimento, se torna um aprendiz, um sujeito de múltiplas habilidades cognitivas, intelectuais, motoras, culturais e sociais: um contínuo processo de aprendizagem.

Desse momento em diante, passei a definir quem seriam os sujeitos de minha pesquisa. Meu tempo no trabalho humanitário me permitiria algumas opções: venezuelanos indígenas ou não indígenas, adultos ou crianças. Cheguei às crianças por conta de um trabalho já desenvolvido anteriormente no contexto do curso de pedagogia da Universidade Federal de Roraima, o qual mencionei anteriormente. Essa pesquisa me permitiu uma aproximação com esses sujeitos, sobretudo considerando que "a pesquisa com o cotidiano das crianças possibilita que, como elas, nos tornemos aprendizes do mundo" (Oliveira, 2011, p. 106). Assim, as crianças são sujeitos nessa pesquisa, muito embora não participantes, por conta da falta da pesquisa experimental com elas em decorrência da pandemia causada pelo coronavírus.

No desenvolver da pesquisa, ainda nos marcos teóricos e metodológicos, percebi que também sou sujeito da pesquisa. De fato, sou o sujeito condutor enquanto pesquisador que passou anos entre esses sujeitos, desenvolvendo minha atividade profissional enquanto fazia anotações em um diário no sentido de manter viva a lembrança de tantos acontecimentos simultâneos. Assim, ponderei sobre os processos de aprendizagem dessas crianças a partir do que eu mesmo observei, dialogando com outros autores de campos de pesquisa que me são interessantes e construindo no mesmo movimento uma etnografia. Nessa perspectiva, minha história não consta apenas de fatos de uso documental, mas se converte em signos plenos de sentidos. Encarno em mim um narrador, e faço de minhas experiências, pesquisas. E com elas, outras experiências [16]. De acordo com Batista (2019):

> Os registros no diário também passam por uma evolução, onde a primeira fase se caracteriza por apenas descrever o que acontece, sem muito espaço para as reflexões, depois passa-se a refletir o que aconteceu e então escrever a reflexão até chegar na fase onde relaciona a escrita com outros autores e começa-se então a apropriação da escrita e da leitura, entretanto essa evolução é gradual e necessita que o "escritor" queira e procure sempre uma maior sistematização de suas escritas (Batista, 2019, p. 288).

Com base em meu tempo ao longo desses anos em meio aos Warao, posso considerar que essas possibilidades de aprendizagem são as seguintes: a educação recebida pelos pais, a relação estabelecida com a comunidade, a participação em projetos promovidos pelas Organizações Não Governamentais (ONGs), sejam eles artísticos, técnicos ou

16 Pesquisas que utilizam o método de escutas e/ou (auto)escutas não são incomuns. Para um maior aprofundamento, ver: Souza e Meireles (2018), Gabriel (2011) e Oliveira (2011).

de formação, entre outros, formando assim um conjunto de processos responsáveis pela aquisição, compartilhamento, transmissão e desenvolvimento de conhecimentos.

Essa transmissão de conhecimentos, troca de saberes e experiências podem acontecer nas mais diversas instâncias, explorando os diversos conhecimentos existentes e em qualquer lugar que se faça necessário. Esse conhecimento, aliás, não é aquele científico, institucionalizado ou para fins profissionalizantes. Ele é, sobretudo, ancestral. É onde essas comunidades encontram a estratégia de sobrevivência de sua história e saberes tradicionais. Mezzaroba e Monteiro (2007) dirão que o conhecimento é uma ponte que liga o sujeito cognoscente a um objeto cognoscível, ou seja, algo a ser conhecido. Mesmo sabendo que a tarefa de definir o que é educação não é fácil, Alonso (1996) dirá que a Educação pode ser vista:

> (...) como um processo ativo e contínuo de construção humana (desenvolvimento), realizado através da interação (mediação) com o meio/cultura (aprendizagem), tendente à consecução da autonomia pessoal (consciência e responsabilidade) e da cidadania (integração ativa e crítica na comunidade) (Alonso, 1996, p. 06) [17].

Assim veio a decisão por estudar os processos de aprendizagem dos povos Warao atualmente em voga. A princípio essa temática pode não parecer se relacionar com um curso de mestrado a nível profissional em Segurança Pública, Direitos Humanos e Cidadania ou ser confundida a estudos apenas a nível acadêmico, sem contribuições profissionais. No entanto, alguns fatores precisam ser considerados na tratativa de estudar educação neste curso de mestrado especificamente.

Primeiro, as possibilidades de estudos proporcionados pela linha de pesquisa Conflitos, Crime, Violência e Direitos Humanos (conforme já mencionado anteriormente) a qual pretendi seguir e que aponta as mais diversas propostas transversais de estudos relacionados às temáticas em Roraima. De acordo com UERR (2021), essa linha de pesquisa faz uso "(...) de uma perspectiva interdisciplinar, envolvendo aportes de diversas áreas" (UERR, 2021, p. 1). Ademais, um dos objetivos desse curso é a formação de profissionais aptos à atuação inovadora e científica "(...) especialmente nas áreas críticas de fronteira; no contato com povos indígenas; sustentabilidade e defesa social e, assim, contribuir para o desenvolvimento local, regional e global" (UERR, 2020, p. 3).

Apesar da não menção direta à educação no escopo administrativo deste mestrado, sabemos que o acesso a ela é um direito humano universalmente reconhecido. E, no caso de sua violação, análises são necessárias e pertinentes. Assim, em segundo lugar, a educação é um direito promulgado pela Organização das Nações Unidas na Declaração Universal dos Direitos Humanos. Este documento aponta o seguinte:

17 Adaptação minha feita do português de Portugal ao Português do Brasil.

DOI: 10.24979/uerr.edicoes.149

> 1. Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional dever ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito. 2. A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz (ONU, 2020, p. 06).

Terceiro, tanto a partir da identificação da necessidade de estudar educação neste curso de mestrado quanto pelo fato de que a educação é um direito fundamental universal, o fato de que povos em deslocamento migratório forçado, sobretudo os indígenas Warao, tiveram esse direito violado quando foram forçados a sair de suas terras e jornadas construídas em sua nação de origem. Assim, seguir por essa abordagem neste programa é justificada considerando que a educação (e, consequentemente, os processos de aprendizagem) está incluída nos direitos humanos o qual esse programa se propõe a pesquisar.

Em uma de minhas caminhadas no campo ainda em 2018, percebi uma preocupação da comunidade de que as crianças, com o passar do tempo vivendo nos abrigos em zona urbana no Brasil, perdessem a aprendizagem da língua Warao e do artesanato, fundamentalmente simbólicos para a sobrevivência de sua cultura.

> Os senhores aidamos se organizam para a reunião onde serão tratados temas que dizem respeito à comunidade, fazendo-os tomar parte das questões de gestão de seu espaço, motivo o qual me leva ao abrigo indígena Pintolândia mais uma vez. Enquanto aguardo o horário combinado, caminho entre as barracas, sinto o cheiro da comida sendo preparada nas cozinhas comunitárias na parte detrás do abrigo, as crianças correndo para lá e para cá, as mulheres produzindo colares, pulseiras e vasilhas na área do artesanato. Aproximo-me para olhar os itens produzidos, que trazem em suas cores a identidade Warao. (...) Durante outro momento de fala na reunião, um dos tópicos trazidos pelo Warao foi a preocupação de que seus filhos esqueçam sua cultura, pontuando que o artesanato e o idioma Warao é o que os diferenciam das outras etnias e dos criollos ('não indígenas'). Eles apontam a dificuldade em conseguir a palha do buriti para a produção do artesanato, já que segundo eles sua extração no Brasil é ilegal. Assim, pedem que as organizações humanitárias ao desenvolver seus projetos considerem ações voltadas a essa finalidade de cuidados com a manutenção de sua cultura. Considerarei isso mais adiante e levarei ao grupo de trabalho de educação (GT/Edu) para discussões futuras (Diário de Campo, 2018).

Essa preocupação não é nova. Guimarães (2001) menciona a possibilidade do apagamento da diversidade cultural junto aos povos indígenas devido às dificuldades encontradas no processo de ensino e aprendizagem de povos indígenas ao tentar implementar uma forma de abordagem multicultural em suas escolas. Ela inclusive apontará que "a nossa história de educação tem uma história homogeneizadora, é uma história

DOI: 10.24979/uerr.edicoes.149

de apagamento de diversidade cultural" (Guimarães, 2001, p. 107). Naquele estudo, a pesquisadora identifica negligências e necessidades no processo de formação tanto dos indivíduos quanto do corpo técnico, fazendo com que esse esquecimento cultural seja pauta identificada anteriormente no Brasil e que leva a uma recorrente preocupação.

Em outros momentos é possível perceber que o enunciado de 'perda de cultura' caminha em uma direção de discurso colonial por parte de não indígenas ao apontar que o lugar de indígenas não é na cidade, mas na floresta. É o que mostra Oliveira e Vieira (2019) sobre alguns fatores que envolvem a migração de indígenas da etnia Kaingang para as cidades no Paraná em busca de subsídios financeiros necessários, como a venda de artesanato aos fóg ("não indígenas"). Ademais, ao se justificarem ao Ministério Público do porquê de suas crianças não estarem matriculadas na escola, uma vez que estão vivendo na cidade, os pais Kaingang apontam o seguinte:

> Os indígenas, no discurso, reconheceram a importância da escola, mas enfatizaram muito mais o conhecimento a ser adquirido fora dela para a formação da pessoa Kaingang, no sentido de aprender e ser reconhecido como um artesão, pois fazer artesanato é uma tradição passada de geração em geração e essa arte é o patrimônio que os pais têm a deixar aos seus filhos (Oliveira; Vieira, 2019, p. 211).

É novamente evidenciada aqui a preocupação com a permanência de elementos simbólicos da cultura indígena por parte de um determinado grupo, mesmo em reconhecimento de outros mecanismos que possam contribuir para outras aquisições culturais (como a escola na cidade, nesse caso). Isso também é evidenciado em outro momento, ao explicar que é a família indígena e não a 'instituição dos brancos' é que é responsável pela educação da criança: "(...) a aprendizagem da (e do tornar-se a) pessoa Kaingang se faz no contato, na relação e na prática, nunca na separação do sujeito-criança de seu grupo de pertença cultural" (Oliveira; Vieira, 2019, p. 212).

1.1 Entre Histórias, Canoas e Florestas: afinal, quem são os Warao?

A dinâmica de configuração e reconfiguração dos territórios Warao mostra uma população que se estende do estado de Delta Amacuro, Monagas e Sucre, na Venezuela, distribuídos em centenas de comunidades, espalhadas entre áreas rurais, urbanas, ribeirinhas e litorâneas, constituindo-se na segunda maior população indígena da Venezuela. São povos indígenas venezuelanos possuidores de sua própria história, cultura, idioma e formas de ver e interpretar o mundo. São considerados bilíngues, falantes das línguas Warao, espanhol e por vezes até mesmo o português.

Uma questão importante é que apesar de serem povos que possuem o histórico de viverem perto dos rios e florestas, estudos apontam que atualmente uma proporção de cada dez indígenas, sete vivem em zonas urbanas, revelando assim uma significativa pre-

DOI: 10.24979/uerr.edicoes.149

sença Warao em contextos urbanos (García Castro, 2000). Um levantamento recente realizado pelo Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR) identificou que os deslocamentos dos Warao para os centros urbanos da Venezuela "(...) gerou mudanças profundas em seu modo de vida, induzindo-os ao trabalho assalariado e à substituição da alimentação tradicional por uma dieta nutricionalmente mais pobre" (ACNUR, 2021c, p. 15).

De maneira geral, nas comunidades Warao inseridas em contextos urbanos, grande parte das famílias retornava periodicamente às suas comunidades de origem, bem como famílias que ainda residiam nos igarapés e eventualmente visitavam as cidades para venda de produtos, como o pescado, e compra de bens, como roupas e calçados. De fato, uma das características dessa etnia é o deslocamento, em alguns períodos do ano, entre comunidades, regiões e cidades, o que faziam via fluvial pelo Rio Orinoco, na Venezuela, e também a pé, com o objetivo de complementar os recursos necessários para subsistência do grupo. Um fluxo definido pelos próprios Warao, através dos seus mecanismos de ir e vir.

> (...) alguns vivem em comunidades situadas nas beiradas dos rios, mas praticam um ir-e-vir entre estas e as cidades, em viagens para vendas, trocas, trabalhos temporários, obtenção de dinheiro de doações nas ruas e acesso a serviços públicos de saúde, dentre outros motivos. Muitos dos que já vivem em bairros urbanos das cidades em Delta Amacuro e Monagas, de acordo com o que nos relataram, mantém vínculos sociais com suas comunidades ribeirinhas. Assim, os recursos conseguidos nas cidades, seja quando se deslocam temporariamente ou se nelas vivem, podem ser compartilhados nas comunidades (MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL, 2017, p. 14).

Ainda nos estudos de García Castro (2000) e também apoiado em Heinen (2011), é possível perceber que os Warao possuem clara divisão sexual do trabalho. Nas atividades cotidianas, os homens e as mulheres cooperam, conjuntamente, nas atividades produtivas, no entanto, algumas delas são rigidamente de um dos sexos: a fabricação de canoas é exclusivamente do homem, assim como a construção de casas. Já as mulheres são responsáveis por cozinhar, produzir artesanatos, preparar farinha, cuidar das crianças e dos idosos, bem como participar da colheita do ocumo chino, um tubérculo muito importante para a alimentação dos Warao, que apenas pode ser colhido e preparado pelas mulheres [18].

Quando em movimentos pelas cidades, algumas regras sobre divisão sexual podem se apresentar invertidas do padrão estabelecido, com os homens cozinhando enquanto as mulheres 'trabalham fora' pedindo dinheiro, em vias públicas. Assim, costumam formar comunidades com estrutura social relativamente igualitária, sendo a liderança exercida pelos mais velhos, homens e também mulheres, denominados aidamo ('chefe',

18 Seu correspondente em português seria o Inhame preparado a partir da Colocasia Esculenta, uma espécie vegetal comestível da família Araceae. Para um estudo aprofundado ver Heinen e Ruddle (1974).

DOI: 10.24979/uerr.edicoes.149

'cacique' ou 'líder de um grupo familiar') A quantidade de aidamo por comunidade não encontra nenhuma simetria com o contingente populacional local.

Na cultura Warao há um respeito grande pelos mais velhos, haja vista que uma de suas tarefas é ser o representante do seu grupo na relação com outros grupos, com parentes, com outros povos indígenas e com criollos ('não-indígenas'). A projeção de um Warao como líder é respaldada no conhecimento que demonstra ao longo de seu processo de socialização, percurso que evidencia sua sabedoria e qualidades reconhecidas pelo grupo. A emergência e legitimidade de uma liderança se respaldam no conhecimento que é posto a serviço da coletividade (Ramos, 1995, p. 67).

1.2 Deixa-me te contar: *Ine Venezolano Yatamo*[19]! Alguns aspectos da língua Warao

Os Warao são falantes de uma língua homônima [20] que recebe o mesmo nome de sua etnia. A respeito do grupo linguístico a qual o idioma Warao está inserido, há divergências entre alguns pesquisadores. Mosony (1987) os classificará como pertencentes à família chibcha, já para Romero-Figeroa (2003) e Granados (1991) será um idioma isolado. Essa é a corrente mais aceita, de que são de um grupo linguístico isolado (ACNUR, 2021c). Romero-Figueroa (2020) apontará ainda alguns aspectos relacionados ao idioma Warao: empréstimos novos sem equivalência completa na língua indígena, empréstimos novos que coexistem com palavras na língua autóctone, calques, traduções literais dos empréstimos, extensões semânticas de palavras nativas, e, por fim, descrições transculturais (ROMERO-FIGUEROA, 2020, p. 32 *apud* Corbeta Mori; Miranda, 2020, p. 05). Ademais, os Warao também são falantes de outras línguas em vários níveis de fluência, como o espanhol e até mesmo o português. ACNUR (2021c) apontará o seguinte:

> Os Warao, como sabemos, falam língua indígena e níveis variados de espanhol, estando inseridos também em processos variados de aprendizado de português, de modo que o contexto de deslocamento coloca em risco a continuidade da língua materna (ACNUR, 2021c, p. 57).

A fala, no sentido de discurso público, tem um papel importante na cultura Warao, bem como se estabelece como uma característica fundamental das comunidades indígenas que encontram na tradição oral a sua forma de desenvolvimento e perpetuação cultural. É uma forma de linguagem de expressão, de autoridade, de mostrar conhecimentos, de comunicar outros sentimentos, vontades, reconhecimentos, de

19 Na cartilha multilíngue elaborada por FFHI (2022), essa frase em Warao significa 'Eu sou Venezuelano' no idioma português.

20 No campo das linguagens, especificamente a semântica, uma língua homônima é, basicamente, aquela com palavras que possuem diferentes significados dentro de uma mesma grafia/pronúncia (Zavaglia, 2003).

DOI: 10.24979/uerr.edicoes.149

gerar representações sociais importantes. Santos (2020) ao realizar uma pesquisa de campo no município de Pacaraima, em Roraima, menciona que "outro fato que nos chama a atenção é que os Warao sempre têm um líder, uma espécie de interlocutor" (Santos, 2020, p. 155).

Para ser um *aidamo* respeitado, a comunidade considera sua capacidade retórica, tanto no conteúdo quanto na forma. Ou seja, é preciso saber falar bem, saber o que falar, falar forte, falar bastante. A importância do bem falar só pode ser bem dimensionada na percepção de que não se trata apenas de uma habilidade linguística, mas de saber como se comportar moralmente. Um Warao que não fala bem ou que não sabe fazer pedidos de uma maneira apropriada não é considerado como apto a mediar processos interétnicos, seja no seio de sua comunidade, seja com outros povos e culturas.

Em minhas percepções advindas das idas pré-pandêmicas aos abrigos, notei que as tomadas de decisão envolvem grande parte das vezes a comunidade acolhida através das rodas de conversa com os *aidamos*. O *aidamo* é, portanto, um líder tanto de seu grupo familiar quanto de sua comunidade, participando ativamente no que considera importante aos seus. Essa habilidade de participação política e discurso público não é limitada apenas aos seus representantes, mas todo Warao deve ser versado nessa dinâmica a ponto de vir exercê-la caso seja necessário. Entretanto, a autoridade de um líder aidamo emana, mais do que tudo, do seu talento político para colocar conhecimento e experiência adquiridos a serviço de seu grupo.

1.3 Migrações Urbanas e a Escola: Movimentos de ir e vir

Na Venezuela, a migração dos Warao do campo para a cidade começou em decorrência do barramento do Rio Manamo (um braço ou afluente do Rio Orinoco) por um dique/estrada pela Corporación Venezolana de Guayana. Embora protegido pela legislação ambiental da Venezuela, a partir dos anos 1960, o território Warao sofreu intervenções externas de exploração de petróleo e que teve como desdobramento a construção da barragem. Em 1960, uma barragem construída no Caño Manamo, afluente do Orinoco, causou impactos ambientais diretos nos canais do delta, onde a salinização da água e do solo trouxeram consequências para as atividades tradicionais de subsistência, limitando o uso de recursos naturais, entre elas, a pesca, além da agricultura, levando-os a buscarem alternativas de vida em centros urbanos da região (Simões, 2017).

Segundo García Castro (2000) e Heinen (2011), apesar da presença massiva dos Warao nesta região próxima do rio Orinoco, eles não foram ouvidos ou consultados sobre este projeto de construção de barragem que, no entanto, gerou de imediato a remoção

forçada de parcialidades do povo e o impedimento de acesso às áreas anteriormente em uso, além de passar suas áreas para populações não indígenas, incentivando estas a empreender em agricultura familiar ou empresa agrícola. Assim, se por um lado essa barragem promoveu o crescimento regional da cidade de Tucupita, na Venezuela, por outro lado afetou negativamente e de modo decisivo as populações Warao do oeste do Baixo Delta, também na Venezuela, de modo que muitas das comunidades da região viram seus membros partirem para os centros urbanos próximos (em especial para as cidades venezuelanas de Tucupita, La Horqueta, San Félix, Barrancas, Maturín, Valência e Maracaibo), onde se instalaram em busca de recursos adicionais em substituição às atividades anteriores, como pesca, coleta e horticultura.

Também segundo García Castro (2000) e Heinen (2011), como consequência dos danos posteriores do projeto constava a necessidade de realocar mais habitantes no Baixo Delta. Nesses assentamentos, o padrão habitacional imposto foi o da família nuclear [21], sendo que cada povoado contava com galpão comunal e terras comunais para cultivo familiar. Também é possível identificar aqui uma escola onde as crianças passavam a ter acesso à educação no formato tradicional, ou seja, aquela onde são inseridas em um espaço físico com vistas à socialização e aprendizagem, ensinadas a respeito das linguagens, ciências e matemáticas através de um currículo educacional pré-estabelecido.

É dessa época até o final do século XX que diversos acontecimentos influenciaram no surgimento de novas grandes necessidades e contextos sociais. A introdução de atividades comerciais e do trabalho assalariado minou o sistema tradicional Warao, pois as equipes de trabalho se constituíam com base em contratos comerciais em curto prazo que substituem os contratos sociais em longo prazo, antes baseados no parentesco e alianças. As relações que se estabeleciam com os casamentos são fortemente abaladas na cultura Warao com as mudanças advindas do contato. A dieta alimentar, em grande parte, foi sendo substituída por alimentos industrializados. Outro elemento impulsionador dessa mudança foi o uso da força de trabalho indígena de baixo custo nas atividades madeireiras e na plantação comercial do arroz. Todo esse contexto impactava diretamente nas atividades escolares que não tinham uma especificidade tecnicista e profissionalizante e logo eram vistas como pouco relevantes.

As perdas de territórios e recursos, forçadas por agentes externos, levaram os Warao a depender da 'mendicância' em contextos urbanos na Venezuela, como atividade complementar, no qual as mulheres respondiam pelas atividades de coleta, cabendo a elas também um papel importante na repartição e distribuição dos alimentos e demais produtos. Nessa atividade, as crianças as acompanham e aos homens ficava incumbida

21 Família Nuclear aqui é um termo que inclui pais e filhos. O mais próximo desse conceito é encontrado em Piato *et al*. (2012) que o divide em três subsistemas: "(...) sistema conjugal, que se constitui no casal da família; o sistema parental, sendo os pais em sua relação com os filhos e o sistema fraternal, que se faz na relação dos irmãos da família" (Piato *et al*., 2012, p. 4).

DOI: 10.24979/uerr.edicoes.149

a missão de cuidar dos pertences, de outras crianças que não puderam acompanhar as mulheres e até mesmo de fazer a comida (García Castro, 2000).

Nesse sentido, o deslocamento dos Warao está relacionado com a prática de pedir esmolas como uma estratégia de sobrevivência financeira, um contexto que emerge por conta dessas vulnerabilidades. Para os Warao, o ato de pedir não adquire o significado negativo da esmola. Pelo contrário, o pedido de doação é entendido por eles como um tipo de trabalho que passou a ser exercido após as intervenções sofridas no seu território de origem para que fosse possível manter sua autonomia. É muito delicado falar nesse termo apenas como uma forma de adaptação a qual os Warao tiveram que passar, principalmente considerando que essa ação emerge em um contexto de vulnerabilidade em decorrência de suas condições econômicas. Talvez foi sob a perspectiva da mendicância como um problema social que os moradores das cidades de Pacaraima e Boa Vista passaram a exigir providências aos agentes públicos locais, via imprensa e redes sociais, em relação a esse comportamento (MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL, 2017).

É importante considerar a mobilidade Warao como característica cultural. Porém, é igualmente importante também perceber que o processo de deslocamento interno na Venezuela para os centros urbanos foi uma estratégia adotada para captar recursos financeiros e suprir necessidades não mais cobertas com os recursos naturais disponíveis nos territórios de origem, principalmente relacionados à pesca, esgotados em consequência dos impactos socioambientais promovidos por grandes projetos que atingiram os territórios tradicionais que ocupavam e que poluiu os rios e a terra, gerando doenças e outras mazelas de impactos sociais profundos no seio da comunidade.

Até esse momento, os deslocamentos estiveram restritos ao território nacional venezuelano, não experimentando ainda de um fluxo de migração internacional para outra nação. Porém, com o advento da crise socioeconômica da nação, bem como com as já identificadas graves violações de direitos humanos, os Warao passaram a fazer um novo movimento em busca de sobrevivência: o deslocamento migratório forçado. Hannerz (1997) falará que as migrações que se encaixam nessa perspectiva são movimentos mais amplos, ligando e transcendendo questões de ordem locais e perpassando aspectos de diversas ordens: econômicas, sociais, simbólicas e culturais, não significando quebra de vínculos com seu local de origem e nem com as suas tradições.

1.4 Operação Acolhida: O acolhimento em abrigos urbanos em Roraima

Na caminhada para o Brasil, a primeira parada é no município brasileiro de Pacaraima, em Roraima, depois de transpor a cidade de Santa Elena de Uairén, na Venezuela. Muitos fazem esse trajeto a pé em caminhadas que duram dias, outros pedem

carona ou seguem até Boa Vista através de transporte alternativo, pagando pelo percurso.

Após a intervenção federal criar a Operação Acolhida em março de 2018, os extensos grupos familiares de indígenas que já recebiam o acolhimento através da defesa civil do governo de Roraima desde 2016, agora passariam a ser incorporados no processo de resposta humanitária brasileira a um nível nacional, uma resposta federal. Ao justificar a criação dessa operação, Brasil (2018) apontará o seguinte:

> Não vejo outro modo de enfrentarmos a situação que não seja o de criarmos espaços de solidariedade, harmonia e paz. Essa é a nossa forma de dizer ao mundo o que defendemos e, com ações práticas, rejeitarmos a famigerada segregação e todas as crenças e atitudes que negam a própria condição humana ao outro. Espaços que permitam a convivência entre diferentes, o reconhecimento e o acolhimento ao estrangeiro e sua plena integração à sociedade, sem obriga-lo a romper com aquilo que o difere de nós. Lugares que possam garantir o direito dos refugiados e o compromisso dos países em acolhê-los. No Brasil, respeitando nossa tradição e legislação, seguimos com firmeza nessa direção (BRASIL, 2018, p. 12).

Ao ingressar no Brasil, são encaminhados ao Posto de Registro e Identificação (PRI) da Polícia Federal (PF) em Pacaraima, Roraima, para verificação de sua situação e regularização documental e providências quanto à exigência da vacina de febre amarela e tríplice viral, obrigatórias no acolhimento internacional no Brasil. O município de Pacaraima está localizado no estado de Roraima, no extremo norte do Brasil, bem na fronteira com a República Bolivariana da Venezuela em uma distância aproximada de 213 km da capital do Estado, Boa Vista. Seu acesso se dá principalmente pela BR-174, uma extensa estrada que liga a capital ao município. Santos (2020) conta que muitos moradores de Boa Vista e também turistas de outras cidades do Brasil já eram atraídos à Pacaraima muito antes da crise econômica que assolou a Venezuela, e isso se deu basicamente por conta do comércio mais barato em relação aos demais Estados no Brasil. O autor dirá que o seguinte:

> O município foi criado em 1995, cujo espaço físico da sede era conhecido como BV8 (também chamado de Vila de Pacaraima), por causa dos marcos que passam na área que demarca as fronteiras com o país vizinho (Santos, 2000, p. 140).

Antes de sua regularização documental acontecer, são, sobretudo, estrangeiros [22]. Passam então pelo registro documental que envolve dois momentos: o processo de refúgio, feito através da parceria com a ACNUR, ou o de residência temporária, feito

22 Faço aqui referência ao ensaio 'O Estrangeiro' do sociólogo alemão Georg Simmel (1983). Em uma Berlim cosmopolita e sob a égide do capitalismo (entre outros aspectos), essa figura do estrangeiro ora é aceita, ora se sente deslocada, em alguns momentos se aproxima, e outros se distancia. É alguém que deverá decidir e definir onde pertence, sua identidade móvel, mesmo considerando sua tendência a viver nas margens. Por fim, autor apresenta o estrangeiro como alguém que deve considerar seus aspectos físicos (relacionados ao ambiente), social (no sentido da vida em sociedade) e simbólico (representações).

DOI: 10.24979/uerr.edicoes.149

através da parceria com a OIM. Esse processo documental envolve reconhecimento e identificação com aquele status, seja o de refugiado ou o de residente temporário. A respeito do refúgio, Jubilut (2007) dirá que refugiados são:

> (...) seres humanos que precisam buscar proteção em outro território que não o de sua origem ou residência habitual, em função de perseguições que sofrem (Jubilut, 2007, p. 23).

Nesse caso, os Warao são encaminhados aos funcionários humanitários da ACNUR e também à PF responsáveis pela análise de pré-documentação e preenchimento do protocolo administrativo que caberá ao Comitê Nacional para Refugiados (CONARE) a decisão final a respeito da aprovação desse status de refugiado no Brasil. Já no caso da solicitação de residência temporária, os agentes de proteção da Organização Internacional das Migrações (OIM) orientam o imigrante no preenchimento dos dados cadastrais no Sistema de Registro Nacional Migratório (SISMIGRA). Seja através de refúgio ou residência temporária, os solicitantes podem tirar outras documentações como o Cadastro de Pessoas Físicas (CPF) e Carteira de Trabalho, além de ter acesso à escola e também o mercado de trabalho.

Após esse atendimento inicial, é verificada a possibilidade de inserir os Warao em um dos abrigos institucionais da Operação Acolhida, seja no de fronteira, Janokoida (que na língua Warao significa 'Casa Grande') (Dos Santos; Zambrano, 2019, p. 181), seja um dos quatro em Boa Vista: Jardim Floresta, Nova Canaã, Tancredo Neves e Pintolândia, nomes dos bairros onde se localizam. Passam então de estrangeiros em uma terra estranha à acolhidos. São nesses abrigos que os novos capítulos da história dos povos Warao serão vivenciados, agora como povos indígenas em Roraima.

Nessas idas e vindas : Os processos de aprendizagem de crianças indígenas venezuelanas Warao refugiadas e migrantes em Roraima, na Amazônia
1ª Edição, 2026 UERR Edições
DOI: 10.24979/uerr.edicoes.149

2

Nascida lá, criada aqui: O desenvolvimento da infância em emergências humanitárias

A história do mundo tem sido pensada e repensada com o passar dos anos e os diversos acontecimentos que circundam o ser humano. Grande parte da origem do pensamento ocidental foi inspirada e implementada pelo pensamento grego a respeito de apontamentos filosóficos, morais e éticos da vida em sociedade (*polis*) e da constituição do homem, pensamentos romanos a respeito da religião católica e suas vertentes protestantes que surgiriam nos séculos seguintes e aprimoramentos europeus de ideias e tecnologias que impactaram todo o mundo nos demais anos.

É visto em Löwy (2005) que "durante séculos, a história 'oficial' da descoberta, da conquista e da evangelização não só foi hegemônica, como também praticamente a única a ocupar o cenário político e cultural" (Löwy, 2005, p. 80-81). Assim, as sociedades foram evoluindo e se aprimorando, visto também que a modernidade e pós-modernidade trouxeram consigo avanços de natureza industrial, técnica e progressista nas ciências e filosofias. Os custos de tantos aprimoramentos apontaram consequências catastróficas, como menciona Pecoraro (2009):

> O suicídio da Europa, a catástrofe da Segunda Guerra, o horror de Auschwitz, da Shoah, de Hiroshima e Nagasaki arrastam ao banco dos réus a Razão ocidental e, por conseguinte, a própria ideia de uma racionalidade na história. São décadas de crises, revoltas, tentativas de emancipação; o boom econômico, Maio de 1968, a Guerra Fria; os avanços da ciência e da técnica, o niilismo, os discursos sobre o fim (da razão, da filosofia, do sujeito, da tradição etc.) (Pecoraro, 2009, p. 51-52).

É desse cenário que resultará o que Boaventura (2021) chamará de *reino das causas e consequências*. Para esse autor, a dupla tríade dos deuses desse mundo pode ser representada primeiramente pelos deuses religiosos que habitam os templos e que trazem a religião que dita guerras, costumes e regras engessadas, os vírus que emergem a cada temporada evocando epidemias e pandemias que desolam o mundo, e também os mercados que ditam a economia mundial através de inflações e regimentos capitalistas. Em segundo lugar é representada pelo capitalismo, colonialismo e patriarcado. Os três 'deuses' consideram que a igualdade entre inferiores não pode coincidir com a igualdade entre superiores. O autor dirá que esses sistemas se camuflam ao longo dos séculos, mas sobrevivem através da segregação e dissimulação de governos. Esse reino das causas tem atraído e criado o reino das consequências, formados pela concentra-

DOI: 10.24979/uerr.edicoes.149

ção de riqueza, desigualdade social e destruição de vida no planeta com a iminente catástrofe ecológica. E assim, em face desse contexto, surgem as calamidades globais, os conflitos, as guerras e violações de direitos humanos e difusos que tem provocado migrações internacionais de refugiados para outras nações em busca de sobrevivência.

E é aqui que se encaixa a situação da Venezuela em contraste a esse cenário de conflitos que são válvulas motivadoras para os deslocamentos forçados de indígenas Warao. Conforme já mencionado anteriormente, essa migração forçada de venezuelanos indígenas a Roraima se deu por conta da situação grave de violações de direitos humanos na Venezuela, bem como o contexto social, político e econômico presente nos primeiros anos de Nicolás Maduro na República Bolivariana da Venezuela, conforme visto em Vaz (2017), Rocha e Ribeiro (2018), Andrade e Solek (2020) e outros. Maduro assumiu a presidência ainda em 2012, de forma interina, e foi eleito em 2013 para outros anos de mandato governamental. De acordo com Bastos e Obregón (2018), a situação da Venezuela em 2013 já seria complicada, representando seus primeiros anos de crise. Segundo esses autores:

> No entanto, as condições materiais do país em 2013 eram de escassez de produtos básicos de subsistência, crise no setor elétrico, inflação alta, desvalorização do câmbio e queda no PIB. Além disso, em novembro de 2013, Maduro adotou medidas demasiadamente intervencionistas ao reduzir preços de mercadorias por ordem presidencial, limitando, dessa maneira, a margem de lucro do setor privado, o que acarretou no fechamento de várias lojas. No mesmo mês, consegue aprovar a "Lei Habitante", usada por Chávez anteriormente, que deu a Maduro poderes especiais para legislar por decreto por um ano. Através do mecanismo jurídico, limitou em 30% o lucro do empresariado venezuelano, estabeleceu um teto máximo para os valores dos alugueis e fixou os preços dos automóveis, cuja produção passa a ser submetida ao controle do Estado. Não obstante à crise econômica, Maduro concede muitas promoções às Forças Armadas, elevando o salário dos militares em 60% se comparado com o Governo Chávez, a fim de resguardar o apoio do setor (Bastos; Obregón, 2018, p. 10-11).

Essas condições, continuam os autores, seriam responsáveis para sustentar um ambiente envolvido em conflitos entre chavistas e opositores que levaria a nação a uma crise de grandes proporções. Eles finalizam apontando três causas desencadeadoras dessa crise: "(...) a morte de Hugo Chávez em 2013, a queda do preço do barril de petróleo em 2014 e a estratégia chavista em relação à vitória da oposição nas eleições parlamentares de 2015" (Bastos; Obregón, 2018, p. 11).

O fato é que ao migrar, os refugiados e migrantes passam por um processo de desvinculo com sua rede de relações e locais de referências para tratamentos de saúde, locais de lazer, moradias, aquisição de bens e alimentos, locais religiosos, educacionais e outros. E isso inclui as crianças.

Diante disso, questiona-se: Como se dão os processos de aprendizagem de crianças refugiadas e migrantes em emergências humanitárias? Para isso, busquei identificar

os sujeitos e lugares que fazem parte da infância que emerge nesse contexto, considerando apontamentos sobre a infância, estudos sobre a escola e os processos de aprendizagem em emergências humanitárias. É importante mencionar que existem diferenças conceituais que irão melhor definir o que é exatamente o estudo de um 'lugar' na perspectiva das pesquisas qualitativas em educação, e sobre isso Cunha (2008) falará bem da diferença entre 'espaço', 'lugar' e 'território'. Para a autora, o espaço é aquele ponto que se localiza entre determinadas situações, volumes e limites, o lugar é aquele ocupado, utilizado para determinado fim, e o território diz respeito às questões físicas, no sentido de soberania, mas também pode implicar em um sentido mais filosófico, no sentido de preenchimento de espaços através de escolhas não neutras que resultarão nos territórios conquistados. Para a autora:

> Os lugares – constituir-se-ão na medida em que os interlocutores os nomearem e expressarem os significados da experiência de formação que vivenciaram, nos espaços mencionados. Para se constituir em lugar é preciso que fique evidente a legitimidade dessa proposição formativa, que será percebida através de reconhecimento de sua pertinência e validade (Cunha, 2008, p. 186).

Nesse sentido, a primeira seção 'Apontamentos sobre a Infância' trago a evolução das compreensões a respeito dessa fase significativa. Na segunda seção 'A Infância Indígena Warao', os apontamentos da infância se especificam nas crianças Warao, entendendo-as como seres que possuem sua forma de ver o mundo e vivenciá-lo. Na terceira seção 'A Escola como Espaço Social', tomo como consideração que a educação e a escola são partes fundamentais no ser criança. É visto tanto aquela escola institucionalizada nos moldes governamentais, com sistemas que a estruturam, como também aqueles processos de aprendizagem fora desses moldes, sejam eles familiares, sociais e outros. Na quarta seção 'Negociando sentidos: identificando os diferentes tipos de Educação', apresento a educação formal, informal e não formal, além da educação institucionalizada e não institucionalizada, para uma melhor compreensão dos termos que tenho utilizado ao longo do trabalho.

Por fim, na quinta seção 'Além dos Muros: Processos de Aprendizagem em Emergências Humanitárias' os desdobramentos culminam com a definição de uma emergência humanitária, diferenciando uma operação de paz de operação humanitária nos moles da ONU. É visto também que os processos de aprendizagem acontecem simultaneamente à situação de emergência humanitária, seja ela oriunda de uma questão de migrações internacionais (refúgio), desastres naturais ou outros fatores. Esses conteúdos presentes nesse capítulo são a base para a parte final desta obra, servindo como orientação bibliográfica referencial para as considerações finais da pesquisa.

DOI: 10.24979/uerr.edicoes.149

2.1 Apontamentos sobre a Infância

Os estudos da infância foram se estabelecendo com o passar do tempo desde definições a seu respeito como um ser de contribuições passivas até ser vista como o agente protagonista de sua própria história, no sentido de ter sua própria visão de mundo e interpretações significativas. Ao efetuar uma pesquisa bibliográfica a respeito dos *Zeitgeist* [23] em torno da infância, levantei as principais direções as quais caminharam os pensamentos ocidentais, com base em autores selecionados nas áreas de ciências humanas e sociais. Isso porque as considerações eurocêntricas em muito influenciaram em nosso sistema educacional e constitucional brasileiro.

Locke (1632-1704) dizia que a criança era uma tabula rasa, sendo escrita pelos adultos com o que achavam relevante para essa construção de si projetado nela. Rousseau (1712-1778) mais adiante dizia que a criança nasce boa e pura e merece ser privada da verdade a fim de preservar sua inocência. Freud (1856-1939) por sua vez dizia que a criança é dotada de um aparelho psíquico que a ajuda a superar obstáculos como o medo, ansiedade, separação, entre outros. Assim, os estudos relacionados à infância, e consequentemente a criança, foram adquirindo forma e se expandindo. Piaget (1896-1980) ao desenvolver teorias do desenvolvimento humano, dizia que a partir do estabelecimento de grupos infantis, criam-se categorias sociais próprias dessa fase. Portanto, a infância deixou de ser entendida apenas como uma simples faixa etária para ser entendida como fundamental no processo de constituição do ser humano. Uma fase que não deve ser negligenciada ou invisibilizada. Oliveira (2011) afirmará que "A infância é construção histórica que revela concepções e representações sobre o que significa ser criança, o lugar social que ela ocupa, como vive e interage" (Oliveira, 2011, p. 20). Assim, a infância ocupa um espaço significativo, simbólico e que pode dizer muito a respeito da construção de seus mundos, ou seja, o que pensam do adulto, de outras crianças, de sua comunidade, de sua escola, de seu processo de vida, dos locais que visitam e moram, dos ritos e religiosidades, entre outros.

Definir o que é infância é uma tarefa complexa e multidisciplinar. Nessas análises entendo-a como uma construção social, conforme apontam Rodriguez e Demisu (2018). Ou seja, aquela onde a criança é o agente ativo na construção e determinação de sua vida social. Sua conceituação na sociedade contemporânea é orientada para ser colocada em um lugar histórico. Ariès (2006) esclareceu através da análise de obras de arte:

> A arte medieval ignorou a infância ou não tentou expressá-la. É difícil acreditar que essa ausência seja decorrente de incompetência ou falta de habilidade. Mais provavelmente um lugar onde não há infância neste mundo (Ariès, 2006, p. 17).

23 Pensamento Intelectual de um determinado período ou localização geográfica (Wagner, 2014).

DOI: 10.24979/uerr.edicoes.149

O autor enfatiza que a idade é considerada um inevitável minúsculo, agora que a vida é considerada um fenômeno na biologia e como situação na sociedade. Nessa direção, essas idades começam com brinquedos e depois vão para a escola, os meninos aprenderão a ler, as meninas aprenderão a girar, em seguida, vem a idade do amor, as saídas dos meninos e meninas, e então a era da guerra, onde os meninos estão totalmente armados de acordo com sua experiência física (Ariès, 2006).

Ao contrário de Ariès, Postman (1999) descreveu o conceito de permear a infância considerando o aspecto socioeconômico, político e de cultura social ao longo dos anos. O autor menciona que as crianças foram a representação social entre a Grécia antiga e os romanos, percebendo uma evolução nos conceitos de criança ao dizer que elas "(...) precisam de proteção, cuidado, educação escolar e se manter longe dos segredos dos adultos" (Postman, 1999, p. 24). Com base nesses apontamentos é possível dizer que a infância que se baseia esse autor passou a ser analisada como tendo uma participação social significante. Séculos depois, os fatos mudaram e tornaram visíveis as diferenças e até as separações entre as crianças. Isto é, roupas, linguagens e outros começaram a distinguir as crianças de adulto. Isso é visível ao analisar os estudos presentes no fim do século medieval ainda no século XIII, no qual a infância era vista como inserida na vida dos adultos e até mesmo no período moderno, compreendendo o século XVII onde as considerações feitas sobre a infância eram inseridas nos estudos sobre a família (Postman, 1999).

Educação e idade flertam com o tempo, no sentido histórico e social, e assim caminham juntas. Para Postman (1999) "(...) a primeira etapa da infância termina quando você domina o idioma. O segundo começo é a tarefa de aprender a ler" (Postman, 1999, p. 56). A primeira tentativa de criar uma série escolar foi baseada na capacidade dos alunos lerem, não na sua idade. Criou-se uma estrutura de desenvolvimento infantil e currículo. Assim, as primeiras escolas foram projetadas para atender aos requisitos de alfabetização e letramento (Postman, 1999). O autor apontará o seguinte:

> A mentalidade das crianças não deve ser mais como a dos adultos, não. Se as línguas obscenas não são mais permitidas assim como os segredos revelados a eles pelos livros didáticos do conhecimento. O manual de etiqueta revelará os segredos do comportamento público (Ibidem, p. 64).

Na primeira infância, a educação infantil foi pensada para desempenhar um papel complementar à educação familiar. A escola tornou-se o espaço onde a cultura é produzida e continuada. Uma criança pode aprender a andar em qualquer lugar, mas na escola ela aprende a andar com habilidades específicas. Por exemplo, uma atividade de pular corda incentivará uma habilidade motora. As habilidades para a vida social ensinadas na escola são diferentes daquelas que as crianças aprendem em casa. É importante que todas as experiências proporcionadas sejam pautadas na situação de segurança, conexão e carinho (Yamada; Torrelli, 2018).

DOI: 10.24979/uerr.edicoes.149

É nesse sentido que a infância hoje é matéria acadêmica em cursos de nível superior, é tema de políticas públicas, é pensada, dialogada e articulada como fase fundamental de aprendizagem e valor social. A Infância é arte, é conhecimento, aprendizagem, diálogo, saberes, vivências, olhares, oportunidades, brincadeiras, cores, linguagens e significados. Ela ocupa não mais um lugar marginal, mas um saber-fazer-aprender central que se articula com diferentes fases. Assim, uma infância que se desenvolve de forma apropriada, digna e humana é essencial no ser criança.

Esse pensamento é interessante, mas apenas uma conceituação variante do que de fato representa a visão da infância no mundo ocidental, sobretudo a visão não indígena. Há, inclusive, outros pensamentos mais alarmantes no que concerne à infância, nesse caso de indígenas venezuelanos refugiados e migrantes no Brasil. Dantas (2021) ao pesquisar a situação da migração e acolhimento de crianças Warao em Recife-PE, no Brasil, aponta as idiossincrasias que fazem parte dessa visão, a saber:

> (...) o mesmo Estado que trata a criança como "vulnerável" reconhece sua "exclusão", sua condição de subalternidade e pobreza, contudo, não admite que tal condição é provocada e potencializada pela lógica de produção e reprodução capitalista. Isto é, trata-se de uma exclusão-inclusiva, pois é funcional dentro dos tramites do sistema. E quando se refere ao "outro", o Estado muitas vezes coloca em voga seu pensamento racista para legitimar a gestão de território (...) (Dantas, 2021, p. 08).

Obviamente que a autora percorre um caminho a partir da ótica da reprodução social capitalista. Através dessa perspectiva, essas crianças são vistas então como possuidoras de uma dupla vulnerabilidade: por ser criança e por ser refugiada/migrante.

2.2 A Infância Indígena Warao

Como já apontado, os Warao são uma etnia muito diversa em termos de organização social e costumes. Sua migração ao Brasil se expandiu rapidamente da porta de entrada, no norte do Brasil, para outras capitais do Nordeste, como os estados do Maranhão, Piauí e Ceará e, mais recentemente, Rio Grande do Norte, Paraíba e Pernambuco (Bastos, 2020). De acordo com o parecer antropológico do Ministério Público Federal (MPF) de Assuntos Públicos, existem indícios de coexistência pré-colonial entre diferentes sistemas interétnicos no Delta do Orinoco, na Venezuela (Ministério Público Federal, 2017).] Com a chegada dos europeus e sua abordagem missionária, esses sistemas se complicaram porque incluíram novas relações sociais criadas pelas invasões coloniais. De acordo com Yamada e Torrelli (2008), esse fato proporcionou aos indígenas novas condições de vida e a necessidade de desenvolver outras estratégias de sobrevivência, resistência e convivência com o sistema de expansão colonial. Portanto a heterogeneidade cultural do povo Warao, que é causada pela diversidade étnica do Delta do Orinoco na Venezuela e seus arredores durante o período pré-colonial, e o

DOI: 10.24979/uerr.edicoes.149

agrupamento em torno de uma unidade linguística é uma diferença significativa deste povo indígena (Yamada; Torrelli, 2018).

A infância indígena Warao sempre acompanhou os ritos sociais e as dinâmicas de seu povo. Entendo que certos grupos Warao na Venezuela habitam as zonas urbanas e outros habitam as zonas rurais, resultando em dinâmicas diferentes em relação a seus processos e resultados. A respeito do grupo Warao que vive nas zonas rurais na Venezuela (matas, florestas e rios), seu processo educacional consistia em aprender sobre a vida na floresta que inclui identificar e acompanhar as mudanças das estações, estiagem e nível dos rios, desenvolver produtos com itens da floresta, como palha de buriti, madeira, técnicas de pesca, artesanato, culinária, técnicas de sobrevivência, ritos religiosos e perpetuamento da história e memória cultural de seu povo. Tudo se converte em um aparato de aprendizagem com serventia para inúmeras oportunidades, ocasiões e situações. O ato de construir a canoa, de aprender a remar, de aprender a nadar, de aprender os idiomas Warao e Espanhol, e muitos outros. A respeito do grupo Warao que vive em zonas urbanas na Venezuela, estes acompanhavam o processo econômico e social de mobilidade de suas famílias, o que incluía a prática de pedir nas ruas, venda de artesanato, as dificuldades no processo de inserção na vida laboral, técnica e profissionalizante, a busca por moradias e sistemas públicos de qualidade, e as lutas por seus direitos fundamentais enquanto povos indígenas (García Castro, 2000).

2.3 A Escola como Espaço Social

Aqui é necessário fazer um contraponto, uma parada no caminho. A escola, como é conhecida, pensada e idealizada por não-indígenas urbanos e eurocêntricos, é um elemento institucional de qualidade social fruto de uma sociedade tecnológica que pensa os conteúdos que serão transmitidos através de seus currículos pedagógicos (Eyng, 2013). Ela tem uma estrutura, horários, um corpo docente, um sistema. Seja em zonas urbanas ou rurais, em contextos adaptados ou modelos padrão, é uma instituição que tem valor e importância social.

Essa parada é fundamental para que seja necessário entender a escola como dentro de um molde institucional e governamental pensado para atender as demandas sociais de uma determinada comunidade e assim refletir sobre os contextos onde esse sistema não é instituído, como em operações de emergências humanitárias, uma vez que este é meu cenário de pesquisa. Fazer desvios necessários na pesquisa é tarefa do pesquisador comprometido com as diferentes visões de mundo e que busca nos dados marginais a tarefa de escavar perspectivas outras que se somam à proposta da pesquisa. É possível concordar com Connelly e Clandinin (1995) que dizem que: "O pesquisador deve buscar e defender os critérios que melhor se aplicam ao seu trabalho" (Connelly; Clandinin, 1995, p. 32).

DOI: 10.24979/uerr.edicoes.149

No contexto brasileiro, para que se possa ter uma escola oficialmente reconhecida e em pleno funcionamento, são necessárias burocracias normativas promulgadas pelo Ministério da Educação (MEC) e em parceria com os governos estaduais e municipais. A escola é uma instituição social que se mostra um importante local de troca de saberes e conhecimentos diversos, aprendizagem, desenvolvimento e reprodução da cultura, conscientização política, social e ambiental, além de ser uma das responsáveis pelo aprimoramento de habilidades cognitivas, motoras, lúdicas e sociais.

Esses são alguns aspectos que compõe a identidade da Escola no Brasil, ou seja, normativa, institucionalizada, social e por vezes pragmática, onde muitas dessas crianças Warao irão estudar em um futuro próximo. Segundo minhas notas de campo ainda em 2018, a preocupação com a Escola se deriva do contexto o qual estão inseridos, a saber:

> Ainda são poucas as iniciativas de acolhimento acontecendo ao receber os venezuelanos na cidade. Percebi que o foco tem sido o recebimento dessa população nos abrigos, entregando kits de higiene pessoal e também cuidando da alimentação, além do processo de documentação que se inicia lá em Pacaraima. A comunidade me fala que quer ficar aqui até que a situação na Venezuela melhore, para depois voltar para sua terra e seus parentes, mas acredito que ficarão aqui muito tempo. Por isso, é preciso pensar em projetos de permanência que facilitem suas condições de vida aqui, como o ensino do nosso idioma, cursos profissionalizantes e a inserção de suas crianças na escola. Elas perambulam pelo abrigo o tempo todo, procurando coisas novas, descobrindo seu espaço e brincando com qualquer coisa que encontrem pelo caminho. Penso, porém, que essa ociosidade pode ser prejudicial em longo prazo, tanto para os adultos quanto para as crianças (Diário de Campo, 2018).

Gadotti (2007) identificará a Escola como uma instituição social e que executa um projeto de aprendizado em rede (outras escolas, famílias e sociedade em geral) resultando em alianças com a sociedade e com a população em geral. Sob essa perspectiva, então, a Escola ultrapassa o âmbito da Educação, se tornando um agente fundamental de transformação social. Penso que essa é a Escola que deve receber esses venezuelanos, se valendo de uma rede de atores governamentais, sociais e humanitários para acolher apropriadamente os Warao. Gadotti (2007) dirá o seguinte:

> A escola é um espaço de relações. Neste sentido, cada escola é única, fruto de sua história particular, de seu projeto e de seus agentes. Como lugar de pessoas e de relações, é também um lugar de representações sociais. Como instituição social ela tem contribuído tanto para a manutenção quanto para a transformação social. Numa visão transformadora ela tem um papel essencialmente crítico e criativo (Gadotti, 2007, p. 11).

Sacristán e Goméz (2000) falam que a escola possui quatro funções primordiais, sendo duas educativas, uma reprodutora e a outra compensatória. Essas funções tornam a escola um elemento essencial de qualquer comunidade. Waller (1967) dirá ainda

DOI: 10.24979/uerr.edicoes.149

que a escola é um mundo social. Ele também mostra que o que a compõe são significados construídos nas relações estabelecidas em seu cotidiano.

A escola deve ser ética, de forma que promova a construção do conhecimento, indo ao encontro da enorme diversidade e particularidade da sociedade, olhando para os problemas sob diferentes perspectivas de forma a trazer contribuições e vivências na prática educativa, esclarecer conhecimentos, e torná-lo relevante.

A visão da escola enquanto instituição social permite entender alunos como sujeitos históricos ativos no processo de compreensão e intervenção do/no mundo. O foco da educação não deve ser apenas o de preparar o ser humano para experiências novas, mas para conformar-se ao outro, ao diferente, reconhecendo a diferença (consciência da alteridade). Além de converter o indivíduo em ser social, deve-se incentivar a formação de aptidões orientadas no mesmo sentido (Fernandes, 1964). Com base nisso, a educação 'ideal' seria aquela que preparasse os indivíduos para as escolhas que respondessem em termos da dinâmica do sistema social de reintegração do padrão da existência da ordem e justiça social.

Esse tipo de escola tal como está sendo aqui apresentada, ou seja, institucionalizada, normativa e com modelos pedagógicos pré-estabelecidos, encontra em alguns estudiosos da educação algumas considerações: Saviani (2018) a aponta como constituinte de fundamentos epistemológicos e políticos, Cortella (2017) dizendo que ela pode ser elemento de inclusão ou de exclusão e Dubet (2003) mencionando que esses mesmos processos de exclusão escolar podem resultar nas desigualdades e desemprego dessa geração em um futuro próximo. Ou seja, a escola tem a possibilidade de ser um instrumento pulverizador de questões sociais positivas, mas também reproduzir discursos colonialistas de exclusão, meritocracia e tantos outros negativos.

Todos esses conceitos da educação escolar são deveras importantes e significativos, no entanto, o que dizer a respeito da escola indígena? A resposta a esse questionamento varia de acordo com os diferentes ambientes, etnias e regulamentações governamentais de cada nação. Ao pesquisar a respeito do sentido da escola presente em narrativas de crianças e professoras em três etnias em Roraima, Gabriel (2016) mostra três elementos que compõem a dinâmica educacional da comunidade Boca da Mata, em Roraima, na Amazônia. O primeiro elemento é o grupo familiar, considerado importante no convívio social trazendo à criança "(...) liberdade e autonomia necessárias para que ela tenha a experiência de criação infantil" (Gabriel, 2016, p. 119). O segundo elemento é a importância da educação formal, aquela presente nas quatro paredes da escola, mas, sobretudo, da educação informal, aquela fora dessas paredes e presentes no seio da comunidade e vida em natureza. O terceiro elemento é a preocupação dos professores com essa interação entre escola e natureza, considerando que o tema de sobrevivência na selva é recorrente não apenas no ambiente familiar, mas escolar tam-

DOI: 10.24979/uerr.edicoes.149

bém, se tornando um processo formativo fundamental no desenvolvimento da vida nessa geografia. Por fim, a autora apontará o seguinte:

> Desse modo, a aprendizagem na pedagogia indígena se caracteriza pela coparticipação, cooperação, liberdade, experimentação e a autonomia como princípios fundamentais (Gabriel, 2016, p. 120).

Desse modo, é amplo o debate em torno da educação escolar indígena, e considerando que todo processo de educação envolve uma relação conjunta entre os educadores e educandos, deve-se verificar de quais formas se pode demonstrar a importância de um processo educacional para seu próprio desenvolvimento, comprovando que essa ação não desvaloriza seus costumes ou ofende suas crenças (Yamada; Torrelli, 2018).

Penso que aqui devo considerar outro fenômeno importante e que acaba por se relacionar com esse contexto de indígenas venezuelanos em Roraima e a Escola por proporcionar um meio conceitual de análise dos fenômenos sociais presentes no diálogo entre a família e a escola, alunos e professores e indígenas e não indígenas em um mesmo movimento: o multiculturalismo.

O multiculturalismo é um tema complexo das ciências sociais que está estritamente relacionado à educação, pois se tornou um desafio atual que possibilita a desconstrução de pensamentos passados, o relacionamento integrativo entre culturas e a compreensão da diversidade humana. Tem um sentido polissêmico, ou seja, uma pluralidade de significados (Candau, 2012) [24]. Candau (2000) compreende o multiculturalismo como uma realidade social, isto é, a presença de diferentes grupos culturais numa mesma sociedade. A tomada de consciência desta realidade é movida por diferentes interesses que apontam discriminações e preconceitos presentes no tecido social. Os 'outros', os diferentes, revelam-se em toda sua concretude. Esta realidade pode ocasionar comportamentos e dinâmicas sociais que constroem muros de forma física, afetiva e ideológica, mas também podem proporcionar a percepção das distâncias que separam os diferentes grupos para que soluções sejam levantadas, criando pontes.

Mais adiante, Candau (2012) falará de algumas divisões no termo multiculturalismo. O multiculturalismo assimilacionista menciona que o direito à diferença é inexistente e que a sociedade deve ser hegemônica. Reflito com a autora, entretanto, que essa concepção é crítica, conservadora e partidária, no sentido de desconsiderar as diferenças

24 Existe um universo de conceitos sobre o multicultural e o intercultural que incluem expressões de tipos como conservador, liberal, celebratório, crítico, emancipador e revolucionário. Candau (2012) construiu um mapa conceitual relacionado à educação intercultural e apresenta algumas questões que me são interessantes. A principal diferença entre o multi e o inter, segundo a autora, é o seguinte: "(...) o termo multiculturalismo sendo mais próprio da produção acadêmica do mundo anglo-saxão e a interculturalidade da dos países de línguas neolatinas, particularmente o espanhol e o francês" (Candau, 2012, p. 242). Assim, admito logo mais adiante que a concepção que adoto aqui é o multiculturalismo interativo, pois além de inclusivo, ele abarca a interculturalidade de uma maneira mais próxima ao meu cenário de pesquisa.

que compõe grupos específicos de um mesmo povo, como indígenas, quilombolas, homossexuais, negros e outros. Assim, à minha proposta de pesquisa sobre indígenas que ao mesmo tempo são refugiados e migrantes, esse viés não terá validade, pois essas pessoas não se encontram na mesma condição de acesso aos bens e serviços que outros grupos possam ter.

O multiculturalismo diferencialista, também conhecido por monocultura plural (Sen, 2006) propõe colocar ênfase no reconhecimento da diferença para promover a expressão das diversas identidades culturais presentes num determinado contexto, garantindo assim espaços em que estas possam se expressar (Candau, 2012). No entanto, acredito que não se trata apenas de reconhecer que a diferença existe, mas nas condições em que esse reconhecimento aconteça de forma não discriminatória e que não privilegie grupos específicos e sem o fundamento da meritocracia ao redor.] Por fim, o multiculturalismo interativo é o resultado positivo da interação entre culturas. É uma política de enfoque sociocultural e identitário de diferentes grupos e de onde emergirão ideias, práticas e oportunidades de diálogo, inclusão e acessibilidade. De todas as abordagens apresentadas por Candau (2012), acredito que o mais pertinente a este trabalho é este, o multiculturalismo interativo, que entre essas múltiplas representações pode ser definido da seguinte forma:

> No entanto, situo-me na terceira perspectiva, que propõe um multiculturalismo aberto e interativo, que acentua a interculturalidade, por considerá-la a mais adequada para a construção de sociedades democráticas que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade e reconhecimento dos diferentes grupos culturais (Candau, 2012, p. 243) [25].

Assim, compreender o multiculturalismo é perceber que existe o outro e muitos outros dentro de uma sociedade, isto é, culturas, vocábulos e identidades variadas que contribuem para a formação de várias comunidades.

2.4 Negociando sentidos: identificando os diferentes tipos de Educação

No percurso de analisar a infância (sobretudo Warao) e como a Escola se constitui fundamental no processo educacional desses sujeitos, outra necessidade de contraponto emerge no exercício de compreender os tipos de educação que são apontados em algumas partes dessa pesquisa: educação formal, informal e não formal. Gohn (2006) mostra quais são os elementos considerados importantes ao se pensar atividades significativas da aprendizagem ao longo da vida. De acordo com a autora:

25 A autora dirá ainda que um multiculturalismo aberto e interativo é aquele que acentua a interculturalidade por considerá-la a mais adequada para a construção de sociedades democráticas e inclusivas que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade (Candau, 2008).

DOI: 10.24979/uerr.edicoes.149

> A educação formal é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados; a informal como aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização - na família, bairro, clube, amigos, etc., carregada de valores e cultura própria, de pertencimento e sentimentos herdados; e a educação não formal é aquela que se aprende "no mundo da vida", via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivas cotidianas (Gohn, 2006, p. 28).

Nosso histórico ocidental encontra no mundo pós Segunda Guerra Mundial seu contexto de onde emergiram necessidades específicas voltadas à educação e que incluía um remodelamento no planejamento educacional e na valorização de experiências não escolares, sejam elas de formação profissional ou questões mais gerais (Cascais; Fachín-Terán, 2014) [26]. Esse 'repensar a educação' levou à compreensão de que existem outros processos educacionais que ocorrem não limitados àqueles espaços próprios, como a escola, mas de uma infinidade de outras formas, inclusive dentro de espaços não físicos. De acordo com Cascais e Fachín-Terán (2014):

> Sendo assim, a educação formal tem um espaço próprio para ocorrer, ou seja, é institucionalizada e prevê conteúdos, enquanto a educação informal pode ocorrer em vários espaços, envolve valores e a cultura própria de cada lugar. Já a educação não formal ocorre a partir da troca de experiências entre os indivíduos, sendo promovida em espaços coletivos (Cascais; Fachín-Terán, 2014, p. 03).

Importante dizer que os termos 'informal' ou 'não formal' não significam que são ilegais, no sentido de ser proibido, nocivo ou abominável, mas apenas diferentes daqueles que acontecem dentro da Escola [27]. Cascais e Fachín-Terán (2014) ainda dirão que a educação informal se constitui em processos de aprendizagens educacionais que acontecem fora da escola, como em centros culturais, museus e ONGs, enquanto que a educação não formal considera a cultura própria de cada lugar e se constitui a partir da troca de experiências entre os indivíduos dentro de espaços e ações coletivas, incluindo as mídias (Cascais; Fachín-Teran, 2014).

Pois bem. No tópico anterior apresentei a escola como uma instituição social. E enquanto instituição, ela tem suas próprias regras, moldes e normas específicas. Depois disso, pontuei que os processos de aprendizagem podem acontecer em diferentes espaços/formas, ou seja, na educação formal, informal e não formal. Isso me leva então a entender que a educação acontece em duas instâncias principais: Educação Institucionalizada (EI) e Educação Não Institucionalizada (ENI). É com base nos autores

26 Esses autores também irão apontar algumas características desse mundo pós-guerra que fundamentam tal necessidade de ajustes na educação: "a) os sistemas escolares não conseguiam atender à grande demanda escolar, b) os sistemas escolares não cumpriam seu papel em relação à promoção social e, c) a não formação de recursos humanos para as novas tarefas que surgiam com a transformação industrial" (Cascais; Fachín-Terán, 2014, p.02).

27 O debate é, entretanto, amplo. Para um maior aprofundamento, ver: Felício (2011), Silva (2011), Lopes*et al*., (2017) e Quintero-Echeverri *et al*., (2018).

já referenciados na seção da escola e no início desta seção sobre os diferentes tipos de educação que chegarei às considerações a seguir.

Ao pensar Educação Institucionalizada (EI), logo somos levados a pensar na Escola, pois afinal de contas, a escola é uma instituição [28]. No entanto, ela também pode acontecer em outros espaços institucionalizados da sociedade civil (como instituições filantrópicas, ONGs, organizações privadas e até mesmo igrejas), não necessariamente restrita aos muros da escola. Assim, penso que a EI pode ser dividida em: Educação Institucionalizada formal (na escola regulamentada pelo governo) e Educação Institucionalizada informal (com conteúdos específicos escolhidos com base no contexto, recursos ou mandados, porém ainda desenvolvidos por instituições [29]). Essas organizações não são necessariamente governamentais ou que seguem à risca um currículo educacional promulgado pelo governo, no entanto, são fundamentais no cotidiano de certas comunidades (Lopes *et al*., 2017).

A Educação Não Institucionalizada (ENI) se baseará nas diferentes ações educacionais que acontecerão fora do aporte das instituições e que são voltados à promoção de direitos humanos fundamentais e desenvolvimento, como aulas de reforço em favelas, ensino do português para refugiados, educação empreendedora para comunidades quilombolas, entre outras. A ENI é, sobretudo, não formal, pois considera o envolvimento com o meio ambiente, com o outro em seus espaços coletivos e com a cultura de cada local, sendo construída nas tessituras das experiências e do cotidiano (Oliveira, 2011).

Penso que os abrigos são espaços onde essas formas de educação estão a todo o momento disputando território, pois algumas delas acontecem simultaneamente. Enquanto as ONGs, na perspectiva da Educação Institucionalizada Informal, desenvolvem seus projetos dentro dos abrigos, fora dele grande parte das crianças também está inserida na escola (Educação Institucionalizada Formal) ao mesmo tempo em que adquirem, desenvolvem e compartilham conhecimentos culturais de seu povo (Educação Não Institucionalizada e não formal). Veremos mais adiante como isso ocorrerá [30].

28 Mas o que são, afinal de contas, as instituições? Aconselho o leitor a aprofundar-se no estudo sistêmico feito por Conceição (2002) sob uma perspectiva sociológica. Ali o autor apresentará as diferenças teóricas conceituais e analíticas das modernas abordagens institucionalistas.

29 Tolbert e Zucker (1999) falarão que a institucionalização de organizações ocorre em três estágios: "(i) pré-institucional ou de habitualização (desenvolvimento de comportamentos e geração de arranjos estruturais); (ii) semi-institucional ou de objetificação (promoção de consenso sobre valores e a legitimação por meio da teorização); e (iii) de total institucionalização ou de sedimentação (continuação histórica das estruturas e dos valores, marcada pela sobrevivência de gerações institucionais que os compartilham e defendem)" (Tolbert; Zucker, 1999 *apud* Ferreira; Carneiro, 2015).

30 Falarei sobre isso no capítulo 3, seção 3.2: 'Os Processos de Aprendizagem de Crianças Indígenas Warao nos Abrigos'.

DOI: 10.24979/uerr.edicoes.149

2.5 Além dos muros: Processos de Aprendizagem em Emergências Humanitárias

Conforme narram Santos e Delicato (2021), os acontecimentos decorrentes como consequência de graves violações de direitos humanos já estão presentes na história da humanidade. Desde a antiguidade se pode perceber o grande fluxo de judeus migrando para diferentes regiões do mundo em decorrência do holocausto e outras situações políticas e religiosas, o genocídio armênio em decorrência da ofensiva da Tríplice Entente e também a grande crise de refugiados na Europa devido às duas grandes guerras, ocorridas entre o período de 1914 a 1918 e 1939 a 1945, entre outros povos e conflitos.

Nos anos seguintes seriam criados mecanismos internacionais de suporte ao exercício e garantia desses direitos, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, bem como do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR) com o mandato de garantia e proteção de refugiados e também a incorporação da Organização Internacional das Migrações (OIM) às Nações Unidas com um mandato de garantia da assistência a pessoas em situação de migração motivada por interesses econômicos, conflitos e instabilidades na nação de origem ou de acolhimento (Santos; Delicato, 2021).

Ainda diante da criação de tantos mecanismos, órgãos e demais instrumentos de ação pacificadora, as operações de emergências humanitárias têm aumentado com o passar dos anos. Emergências humanitárias são aqueles locais e cenários onde um grande número de pessoas precisa de assistência social e outras formas humanas de sobrevivência, acolhimento e dignidade, não possuindo ajuda governamental daquela nação, ou com ajuda limitada a ponto de diversas mazelas sociais surgirem, como desemprego, falta de moradia, fome, desnutrição, suprimento de necessidades humanas básicas como água, saneamento, higiene e educação (entre outras).

Há de se considerar também outros fatores, como a liberdade religiosa e de expressão, de ir e vir, de acessar os serviços públicos de qualidade, como saúde, educação e espaços sociais. Assim, e na deficiência de um aporte governamental para assistir a essas pessoas nas margens, alguns atores se mobilizam para ajudar a minimizar o impacto causado pelas emergências humanitárias, são eles atores militares, da ONU e também da sociedade civil, como instituições, organizações independentes, organizações não governamentais, igrejas e até mesmo pessoas físicas.

Através de uma mobilização interna na ONU, é definido então o tipo de operação em questão, se é humanitária ou de paz. A diferença entre elas é feita após a avaliação de indicadores baseados nos níveis de violência, possibilidade de envolvimento e resposta dos governos daquela nação, números de pessoas em mobilidade e capacidade local de diferentes atores em responder às demandas no campo. O órgão que desenvolve essa

avaliação é o conselho de segurança da ONU. Ao decidir instituir uma operação de resposta emergencial às diferentes situações, é disponibilizado também a quantidade de recursos e agências da ONU que irão responder ao chamado.

Se uma operação de paz é estabelecida, é verificada a possibilidade do envio de tropas militares e policiais da ONU, além de agências com mandatos específicos que atuarão em temas específicos em forma de Clusters ("grupos"), ou seja, grupos temáticos como Proteção, liderado pela ACNUR, Educação, liderado pelo UNICEF, entre outros, todos estando sob a coordenação do Escritório das Nações Unidas para a Coordenação de Assuntos Humanitários (OCHA, na sigla em inglês).

Se uma operação humanitária é estabelecida, geralmente não é considerado o envio de tropas militares ou policiais da ONU, mas é comum a participação militar acontecer sob a aprovação do governo federal local. Ademais, outros mecanismos, semelhantes aos clusters são instituídos, como grupos de trabalhos temáticos que são coordenados por diferentes atores, como organizações da sociedade civil que já trabalham com uma abordagem humanitária (Visão Mundial, Médicos sem Fronteiras, entre outros) e governos municipais através de suas representações, como secretarias de educação, segurança e outras. Esse é o caso da Operação Acolhida, no Brasil e em Roraima.

Pensando nessas diferentes abordagens de como definir e atuar em uma emergência humanitária, a Organização das Nações Unidas (ONU) instituiu os princípios humanitários que devem reger as emergências humanitárias. De acordo com Costa *et al*. (2012):

> A Resolução 46/182 (ONU, 1991) define cinco principais tópicos que compõe os valores e concepções fundamentais do sistema humanitário. Ela reconhece os princípios de humanidade, neutralidade e imparcialidade como necessários para o provimento de ajuda humanitária e define a obrigatoriedade do respeito a soberania nacional, a integridade territorial dos estados afetados e, consequentemente, a responsabilidade primária destes na mitigação dos riscos gerados por desastres ocorridos em seu território (Costa *et al*., 2012, p. 0638).

Além disso, foi incorporada a Independência como um dos princípios humanitários através da resolução 58/114 da assembleia geral da ONU de 2004. Esses princípios, que foram definidos pelo Movimento Internacional da Cruz Vermelha e do Crescente Vermelho (MICVCV) e incorporados à ONU nos anos seguintes, dizem respeito a não causar mais dano, agir em favor de aliviar o sofrimento humano, ser imparcial em relação ao mandato de atuação e neutro em questões ideológicas, políticas, religiosas ou outras que possam causar verberações negativas.

A educação é um processo vivenciado por todas as sociedades humanas, cada uma em seus processos educativos de acordo com sua concepção de mundo, vida política, normas morais e formas de organização social. Algumas sociedades a realizam através de métodos formais, com a escola como instrumento institucional de formação aliado

DOI: 10.24979/uerr.edicoes.149

com as outras formas (educação familiar, religiosa e outras), com um currículo educacional estruturado nos moldes nacionais daquela nação e acordados com os ministérios da educação ou órgãos governamentais semelhantes (Bastos, 2020), conforme visto anteriormente, e outras através da ausência de sistemas sociais ou limitações geográficas onde é impossível instituir uma escola (por exemplo, locais onde povos vivem isolados nas florestas, campos de refugiados ou abrigos institucionais de emergência, entre outros), os processos de aprendizagem ainda são possíveis de serem desenvolvidos, porém de maneira informal e não formal [31] em relação àquele dentro das escolas com horários e conteúdos pré-definidos.

Durante conflitos, desastres naturais, deslocamento forçado e outras crises, a vida se desenvolve. Nesses ambientes, sejam abrigos institucionais de acolhimento, sejam em campos de refugiados, diferentes iniciativas desenvolvem projetos de assistência, inclusive de aprendizagem. No entanto, o fator da vulnerabilidade ainda torna insalubre e difícil às condições de desenvolvimento nesses locais. Sobre as crianças que desenvolvem suas infâncias e vivências nesses ambientes, Santos (2020) dirá que:

> Privadas de uma infância rodeada de saberes escolares; da convivência familiar com parentes; de viver em sua nação de origem; de oportunidades de lazer; de tecnologias de informação, como bibliotecas e cinemas; e de lugares seguros, essas crianças tiveram intervenções profundas em suas vidas, através do percurso de fuga e passando por necessidades extremas quando atravessaram montanhas, mares, desertos e fronteiras. Muitas delas presenciaram mortes, correram pela vida ouvindo o som de bombas. Caminharam por longos dias, tiveram frio ou calor extremo, sede. Graças a esses fatores, tornaram-se crianças em situação de risco social, vivendo à margem da sociedade, à mercê de fatores como fome, guerras, orfandade e todo tipo de calamidade. São crianças refugiadas (Santos, 2020, p. 73).

A ação humanitária de resposta a essas crises é uma oportunidade de trabalho e aprendizagem pessoal, onde profissionais de todas as áreas contribuem com seus conhecimentos. Uma das principais variáveis para reduzir o impacto negativo das emergências humanitárias na educação é a identificação de grupos vulneráveis e desenvolver ações de atuação constante. É importante compreender totalmente as medidas básicas de resposta, como fornecimento de água potável, saneamento adequado, nutrição básica e, às vezes, vacinação, e fornecimento de atendimento médico básico (de emergência) também é essencial (ACNUR, 2019).

Em situações de instabilidade econômica, desastres naturais, colapso de estruturas políticas, fome e instabilidade geral, os profissionais responsáveis pela tomada de decisões no setor humanitário devem ter conhecimento suficiente para usar, implementar e gerenciar a tecnologia apropriada para lidar com o impacto. Nos anos de experiência em emergências humanitárias, percebe-se a necessidade de formação de

31 Conforme expliquei na seção 2.4: 'Negociando sentidos: apontamentos sobre os diferentes tipos de Educação'.

DOI: 10.24979/uerr.edicoes.149

profissionais, que geralmente atuam como voluntários, mas que não possuem conhecimentos específicos para atender de forma adequada as necessidades dessas pessoas (Bastos, 2020).

A assistência humanitária é a assistência educacional, material, espiritual e/ou jurídica fornecida para garantir o suporte de vida e ajuda para problemas acidentais ou de longo prazo causados por desastres naturais ou provocados pelo homem. O principal objetivo da assistência humanitária é aliviar o sofrimento das pessoas afetadas, que quase sempre sofreram com a pobreza e a marginalização e se tornaram ainda mais vulneráveis. A assistência humanitária inclui todas as formas de atividades para prevenir, manter, restaurar e consolidar a dignidade humana, e, por extensão, a paz. Também inclui a mitigação do impacto negativo dos conflitos violentos sobre a população, especialmente quando a autoridade responsável não pode ou não quer fornecer uma resposta de modo a ajudar o interesse das pessoas a serem assistidas (ACNUR, 2019).

Nessas emergências, a família, apesar de importante nesse processo, é uma instituição cansada e sobrecarregada. Os pais ou responsáveis encontram dificuldade na constância de manter a tarefa de orientar e a formar seus filhos e/ou responsáveis por conta da necessidade de buscar recursos econômicos e não ter com quem os deixar, além da negligência que se origina na mazela do deslocamento, desesperança e falta de uma rede de apoio a ser implementada pelos órgãos públicos e governos.

Nota-se que a ausência da família na vida da criança ainda confirma o destino de muitas delas na sociedade, o círculo vicioso e triste de rejeição, dor e desilusão. A sociedade recebe essas crianças, perpetuando a pobreza, a ignorância e outras formas de violências e mazelas. A estratégia que muitos governos adotam no sentido de reduzir a pobreza, xenofobia e inclusão de oportunidades é através da criação de programas sociais, dando um lugar a essas pessoas em suas comunidades.

Assim, diferentes processos de aprendizagem ainda podem acontecer nesses ambientes, mesmo em meio a dificuldades. Os processos de aprendizagem familiares são os principalmente aprendidos pelas crianças e desenvolvidos dentro de suas tendas e barracas, ou seja, modos de se vestir, idioma, formas de preparo da alimentação (manejo de alimentos, preparação da comida e forma de se alimentar), valores morais, éticos, religiosos e simbólicos, de relação consigo mesmo e com o outro, de respeito às tradições ou incorporação de novas. Outros processos somam-se a esses, como aqueles de convivência com o outro (vizinhos de nacionalidades iguais ou diferentes), os educacionais em projetos independentes executados dentro dos centros de acolhida (abrigos ou campos de refugiados), que geralmente são adaptados ao contexto social o quão estão inseridas as crianças, e os valores que trazem consigo os trabalhadores humanitários que estarão constantemente em contato com o os assistidos, como professores, voluntários, grupos religiosos, coordenadores de campo e outros que possuem presença constante nesses espaços de acolhida.

Nessas idas e vindas : Os processos de aprendizagem de crianças indígenas venezuelanas Warao refugiadas e migrantes em Roraima, na Amazônia
1ª Edição, 2026 UERR Edições
DOI: 10.24979/uerr.edicoes.149

3

As crianças Warao e as escolas da infância: Vivências e saberes na Amazônia brasileira

O objetivo nesse terceiro capítulo é identificar quais são os processos de aprendizagem e como as crianças indígenas Warao os vivenciam nos abrigos urbanos em Boa Vista, apresentando assim os resultados dessa pesquisa. Dentre as diversas abordagens do que representa ser criança, adota-se aqui a noção de enculturação apresentada por Rivière (1999) no estudo de Passeggi (2014) em sua pesquisa com crianças. Assim, e de acordo com esses autores, enculturação é:

> (...) ao mesmo tempo, a transmissão da cultura de uma geração a outra e a maneira como a identidade pessoal se constrói, assumindo, em grande parte, os traços específicos da sociedade a qual se pertence (Rivière, 1999, p. 183 apud Passeggi, 2014, p. 87).

Em outras palavras, a identidade da criança Warao vai se construindo a partir do reconhecimento de ela pertence à sua comunidade étnica Warao, indígena e venezuelana, mesmo estando no Brasil, em uma zona urbana, em abrigos humanitários e vivenciando uma adaptação em uma nova cultura, a Brasileira, ao mesmo tempo em que recebe conhecimentos de outras gerações, os adultos indígenas venezuelanos, bem como os agentes humanitários e demais atores que compõem a dinâmica dos abrigos, formando assim um processo de várias culturas interagindo simultaneamente.

É nessa direção que fiz a tentativa de cruzar diferentes análises e considerações a respeito dos processos de aprendizagem que acontecem nos abrigos indígenas em Boa Vista, ou seja, assumindo que o processo geral de deslocamento e acolhida o qual vivenciam os Warao é complexo, multicultural, dinâmico. Ao analisar o cotidiano dos abrigos, percebo que certos grupos participativos são fundamentais no processo de definição de si das crianças indígenas Warao. A família é o grupo principal, reforçando nas crianças as questões da cultura Warao como idioma, organização social, vestimenta, história oral, entre outras.

Os demais grupos são secundários, mas igualmente importantes na formação de si. São eles: a participação dos atores humanitários nos abrigos, ajudando na formação pedagógica com conhecimentos transversais, como reforço educacional, aulas de português e outros, as instituições que venham a atuar temporariamente nos abrigos, como voluntários, igrejas ou grupos acadêmicos, responsáveis por atividades de cunho lúdico e lazer, e pôr fim a comunidade externa ao abrigo, ou seja, a população de Boa

Vista, que podem afetar positivamente ou negativamente no que diz respeito a ser um indígena Warao em Boa Vista, em Roraima e no Brasil.

Passo a entender que essa enculturação é um processo resultante desses grupos-referência na vida dessas crianças Warao. Gabriel (2011) apresentou as definições de grupos-referência como àqueles que se relacionam com o desenvolvimento da vida do ser humano, estruturando sua maneira de pensar e agir desde pequenos e constituindo referências que apontam comportamentos diante de diferentes situações. Esses grupos são todos aqueles que fazem parte da vida, seja o familiar, escolar, religioso, pedagógico e outros. Na pesquisa com crianças Warao em Roraima, considera-se o grupo familiar, o escolar, gerado através dos espaços secundários de socialização educacional, a comunidade indígena e os profissionais humanitários e militares de diferentes setores.

3.1 *Yakera Jakitane Saba Nonate* [32]: uma etnografia dos abrigos humanitários em Boa Vista

Conforme mencionado anteriormente, essa pesquisa considerou notas de campo e participação ativa em processos de gestão e coordenação de campo em decorrência de minha lida enquanto trabalhador humanitário, colaborador da ACNUR desde o início da operação humanitária e da implementação dos primeiros abrigos indígenas. Nessas idas pré-pandêmicas até o abrigo, tive contato direto com a população indígena em diferentes momentos exigidos pela profissão em exercício, seja em resoluções de conflito entre etnias e/ou grupos familiares, seja mediando soluções duradouras ou até mesmo recebendo visitas de atores governamentais, personalidades públicas e de interesse para a operação [33]. No entanto, a experiência pré-projeto não apenas conta como vantagem de me aproximar da pesquisa, como também é a justificativa por detrás de toda ela. Como bem aponta Oliveira (2011, p. 105): a experiência produz marcas.

Ainda em 2016 fiz parte do projeto *Casa de los ninhos* ('casa das crianças'), uma iniciativa independente e voluntária que tinha por objetivo promover o acesso à educação de crianças refugiadas através de aulas de português e arte no abrigo indígena Pintolândia. Desde as primeiras reuniões com os voluntários, pensando na estrutura curricular do projeto, indo a lojas pedindo doação de material escolar e até mesmo no desenvolvimento das primeiras aulas para as crianças, o projeto foi inicialmente um sucesso, porém descontinuado nos anos seguintes por falta de participação de voluntários e recursos de doadores. No mesmo ano, a Fraternidade Federação Humanitária Internacional (FFHI) uma Organização Não Governamental (ONG) de assistência

32 Expressão na língua Warao que significa 'Para construir uma vida melhor' (UNFPA, 2021).

33 Ou seja, essas visitas aconteciam no escopo do trabalho com a ACNUR antes da pandemia, não durante o desenvolvimento da pesquisa de mestrado que agora é convertida em livro.

DOI: 10.24979/uerr.edicoes.149

social e humanitária que atua em diferentes países, passou a fazer a gestão direta deste abrigo. Em 2018, a FFHI passou a ser coordenada, por sua vez, pelo ACNUR, no que diz respeito a desenvolvimento de ações, projetos, implementação e monitoramento de recursos e princípios humanitários.

Os procedimentos que norteiam essas análises, ou seja, esse conjunto de minhas interações significativas com o ambiente humanitário e, sobretudo, com povos indígenas, inclusive Warao, não apenas são levados em consideração nesta escrita como apontam outros caminhos, abrindo considerações possíveis. Com Oliveira (2011) é possível refletir que por estar inserido no campo ao longo desses anos, indo aos abrigos e ajudando as pessoas através do trabalho humanitário, o pesquisador não é como um estranho, como alguém que vem de fora, "(...) mas alguém que faz, junto com os outros, parte dos sujeitos que habitam o lugar" (Oliveira, 2011, p. 110).

No que concerne ao desenvolvimento do estudo, e considerando as complexidades burocráticas que envolvem a pesquisa com seres humanos, ou seja, o aval do comitê de ética em pesquisa, e principalmente considerando os avanços da segunda onda de contágio da pandemia global da COVID-19 e suas variantes, as visitas profissionais aos abrigos e a pesquisa de campo foram infelizmente inviabilizadas. No entanto, os profissionais humanitários contratados pelas ONGs de atuação direta nesses abrigos, continuaram diariamente a conduzir suas diferentes formas de assistência, mesmo em meio à pandemia e suas mazelas, o que inclui os projetos educacionais a serem detalhados mais adiante.

Assim, o projeto sofreu modificações. Antes, a intenção era aprender com os sujeitos e escutar suas histórias, percebendo nas encruzilhadas da visão de mundo das crianças os seus processos de aprendizagem. Adaptado, o estudo passou a considerar os projetos que acontecem em campo a partir de notas de meu diário de campo (ou seja, um dos *corpus* dessa pesquisa) aliadas à análise bibliográfica, pesquisa documental e conversas informais com representantes de ONGs locais que atuam diretamente nesses abrigos, por *whatsapp* e/ou ligações, como a FFHI e o Instituto Pirilampos, além de troca de e-mails institucionais e pesquisa bibliográfica nos diferentes informativos de trabalho amplamente divulgados pela ACNUR, Governo Federal e seus parceiros (isto é, os *folders* e demais materiais impressos adquiridos). Dessa forma, as considerações aqui expressas são levantadas considerando o acesso privilegiado a documentos internos e compartilháveis, as comunicações transversais com diferentes atores humanitários no campo e notas pessoais de observação crítica, reflexiva e par-

ticipativa. Com base em todos esses elementos, faço a seguir um texto etnográfico [34] composto de minhas 'andanças' nos abrigos humanitários da Operação Acolhida.

Os abrigos urbanos com população indígena em Boa Vista são quatro: abrigo Pintolândia, Nova Canaã, Tancredo Neves e Jardim Floresta, todos localizados na zona oeste na capital de Roraima e coordenados diretamente pela FFHI em campo, com supervisão hierárquica feita pela ACNUR. Pode-se considerar que se trata de uma comunidade complexa, sendo constituída de três etnias indígenas: Warao, Pemon e Eñepá (ACNUR, 2020).

A população que vive nesses abrigos recebe o nome de comunidade por conta da formação de uma estrutura sociológica de acordos, pactos, normas de convivência e aceitação. Dentro da sociologia, comunidade é um termo que possui múltiplos significados. Aqui nesse estudo, a definição apresentada por Mocellim (2011) me parece a mais adequada [35]. Para o autor, comunidade é:

> 1) estado ou qualidade das coisas materiais ou das noções abstratas comuns a diversos indivíduos, comunhão; 2) concordância, concerto, harmonia; 3) conjunto de indivíduos organizados em um todo ou que manifestam, geralmente de maneira consciente, algum traço de união; 4) conjunto de habitantes de um mesmo Estado ou qualquer grupo social cujos elementos vivam em dada área, sob um governo comum e irmanados por um mesmo legado cultural e histórico (Mocellim, 2011, p. 106).

As idas pré-pandêmicas aos abrigos se mostravam desafiadoras, pois sempre convergiam em uma "aventura" de resolução de problemas diversos. Ao sair de um abrigo e ir a outro, eu percebia as idiossincrasias entre eles que não apenas apontavam caracterís-

34 O programa de mestrado profissional em Segurança Pública, Direitos Humanos e Cidadania da UERR me permitiu explorar e me desafiar em diferentes abordagens interdisciplinares, ao falar de Educação, Direitos Humanos, Sociologia e outras áreas do conhecimento. Tenho visto, inclusive, uma evolução de minha escrita quanto mais passo tempo com a pesquisa. A etnografia está inserida na Antropologia e "(...) é habitada por aspectos comparativos que nascem da inserção densa do pesquisador no compromisso de refletir sobre a vida social, estando antes de mais nada disposto a vivenciar a experiência de inter-subjetividade, sabendo que ele próprio passa a ser objeto de observação" (Lévi-Strauss, 1974, p. 36 *apud* Rocha; Eckert, 2008, p. 02).

35 Importante mencionar que existem muitas concepções de comunidade tanto na sociologia quanto em outras ciências. Aqui escolhi citar Mocellim (2011) pelo que acredito estar mais próximo do cenário de minha pesquisa. Cabe ao pesquisador a seleção minuciosa das partes que irão compor seu trabalho, o que inclui privilegiar certos aspectos em relação a outros. Assim, escolhi não adentrar com profundidade nesse conceito, mas deixo a seguir algumas referências ao leitor ainda com base em Mocellim (2011). Na sociologia, Durkheim (1978) ao falar sobre solidariedade mecânica, fala indiretamente de comunidade ao tratar de aspectos da vida comunitária de pequenas aldeias e identifica que esse tipo de solidariedade pode ser traduzido em forma de códigos morais da vida em grupo. Weber (1987) dirá que comunidade é resultado de ligações emocionais ou tradicionais dos participantes. Tönnies (1995) dirá que comunidade é um grupo social demarcado espacialmente e que se desenvolve em três instâncias: o parentesco, a vizinhança e a amizade. Bauman (2015), por fim, dirá que a comunidade nunca terá seu papel cumprido em plenitude por conta de que seus membros, os indivíduos, possuem identidades que passam por um processo que nunca é fixo ou determinado, mas incompleto, sujeitos às mudanças e aos acontecimentos cotidianos.

DOI: 10.24979/uerr.edicoes.149

ticas específicas de cada abrigo, como também aquelas que os diferenciava, formando assim outras comunidades dentro daquela sociedade:

> Nessa semana, estive no Abrigo Tancredo Neves (ATN) em uma escuta com a comunidade para conhecer seus problemas mais comuns, e descobri que muitas de suas situações estão relacionadas ao desejo de participarem da interiorização ou de conseguirem algum trabalho em Boa Vista. Eles alegam que é talvez pelo fato de serem indígenas que são 'deixados de lado' nesse aspecto da operação. Tomei notas e discutirei com a equipe de proteção de minha organização. Ao sair de lá, parti para o Abrigo Pintolândia (AP) para acompanhar uma visita ministerial. Na ocasião, a comunidade pediu reformas no espaço de redário e outras melhorias estruturais relacionadas à WASH [36]. Atualmente, os problemas do ATN focam em questões sociais e os problemas do AP estão mais voltados a questões de infraestrutura. Assim, a mesma comunidade (de indígenas) possui diferentes aspectos em relação às outras (de diferentes abrigos). Esse movimento de idas e vindas aos janokos ('casas' no idioma Warao, referência aos abrigos) me leva ao seguinte pensamento: quem sou eu nesse universo humanitário? Um transeunte entre realidades culturais específicas? Um flâneur de *Baudelaire* [37] que não é nem eles, nem o "eu" de antes, mas um novo que surge a partir do contato com essas realidades? Ainda não sei. Mas o que sei é que as vezes sou um estranho na comunidade, e em outras sou um pana ('amigo' no idioma Warao). Isso acontece porque a comunidade sempre está mudando e novos rostos logo ocupam o lugar de outros que foram migrar mais adentro pelo Brasil. Assim, para os novos, sou estranho, e para os antigos, sou de casa (Diário de Campo, 2019).

A criação e manutenção de um abrigo é igualmente complexa, pois depende de aporte governamental, recursos, apoio profissional especializado em múltiplas abordagens, sejam elas sociológicas, antropológicas, pedagógicas, psicológicas, legais e outras infinidades. A respeito dessa atuação dos profissionais humanitários, pontuo que é preciso de gente que sonha o mesmo sonho, tal como apontaria Freire (1992), os sonhos são realizáveis quando são coletivos, quando encontram solo fértil nos sujeitos que sonham junto. No entanto, a operação se move muito além desses sonhos, mas no reconhecimento de suas particularidades e necessidades, além do conhecimento específico nessas áreas interdisciplinares que identifiquei. Assim, esse conhecimento vai além de sonhos, mas de questões realizáveis. Descartes falará que o conhecimento do mundo e consequentemente a explicação do universo acontece quando a matéria reduzida à extensão torna-se quantificável e, assim, cognoscível (Krügel, 2009).

Além desse sonho e da vontade de sonhar, é preciso perceber também os abrigos além da identificação como comunidades, como localidades culturais que produzem cultura (indígena e venezuelana) no seio de outras culturas (venezuelana não indígena,

36 Water, Sanitation, and Hygiene (WASH). Sigla em inglês muito utilizada no mundo humanitário que significa Água, Saneamento e Higiene.

37 Refiro-me à concepção apresentada por Carvalho (2015): "Um flâneur é o caminhante sem destino que se entrega às impressões e ao espetáculo do momento que encontra em seu caminho, com tranquilidade e sem se inserir na paisagem; o observador apaixonado. A multidão é o seu domínio, como o ar é o do pássaro e o mar o do peixe. Ele tem uma paixão e um credo: desposar a multidão" (Carvalho, 2015, p. 804).

indígena e brasileira, roraimense não indígena, amazônida, brasileira de outros estados, ocidental). A respeito do conceito de localidade cultural, Bhabha (2007) dirá que:

> Essa localidade está mais em torno da temporalidade do que sobre a historicidade; uma forma de vida que é mais complexa que "comunidade", mais simbólica que "sociedade", mais conotativa que "país" [...], mais coletiva que "o sujeito", mais psíquica do que civilidade, mais híbrida na articulação de diferenças e identificações culturais do que pode ser representado em qualquer estruturação hierárquica ou binária do antagonismo social (Bhabha, 2007, p.199).

Ainda assim, esses abrigos urbanos são pensados desde seu início para serem temporários. No surgimento de um campo de refugiados e/ou outros espaços de acolhida em emergências humanitárias (e que incluem os abrigos urbanos), os abrigos são mecanismos de recepção (chegada) de um refugiado ou migrante na nação, onde recebem alimentos, roupas e outros itens não alimentares, além de abrigo, documentação, orientações jurídicas e capacitação para reinserção social local, através de cursos de idiomas e profissionalizantes, visando sua saída do espaço de acolhimento e inserção na sociedade, com emprego, moradia e acesso aos serviços básicos. É um local que tem um ciclo de vida, que aponta para soluções duradouras que levarão as pessoas a uma inserção na sociedade, conquistando sua própria moradia, emprego e consequentemente saindo do abrigo.

É nesse contexto que adultos e crianças compartilham seus sonhos, medos, anseios, (des)esperança e compartilham a vida. Seus cotidianos são desenvolvidos através de uma linha tênue que mostra as múltiplas culturas nas quais estão inseridos: aquela que trouxeram consigo da Venezuela, a que encontraram em Roraima, e a sua atual, que sofre uma mutação e incorpora elementos das duas, se tornando híbrida, migrante entre culturas, uma terceira [38]. Oliveira (2011) falará que "Os cotidianos são habitados por sujeitos que constroem nos diferentes espaços, maneiras de fazer próprias, constituídas pelas relações sociais" (Oliveira, 2011, p. 50 *apud* Certeau, 2005, p. 38).

3.2 Os processos de Aprendizagem das crianças indígenas Warao nos abrigos

Existem diferentes processos que acontecem simultaneamente ao deslocamento migratório. As crianças Warao estão inseridas em diferentes processos de aprendizagem, como aqueles construídos através da relação familiar, que possui processos próprios no ínterim Venezuela-Brasil, além dos educacionais que acontecem através das ONGs nos abrigos e que reforçam o processo de enculturação migrante, invocando a brasileira sem perder a venezuelana nesse processo. Schaden (1965) ao estudar os fatores e tendências em um processo relativamente familiar, apresentará a complexidade que

38 Apresentei o termo 'culturas híbridas' com base em Canclini (2007) em uma nota de rodapé na introdução desse trabalho

DOI: 10.24979/uerr.edicoes.149

é entender tanto os processos internos quanto externos relacionados a esse fato. O autor apontará o seguinte:

> Os processos de mudança decorrentes dos contatos entre grupos culturalmente diversos desenrolam-se em três planos distintos, embora interdependentes: o cultural, o social e o psíquico. A rigor cumpriria acrescentar a esfera biológica, uma vez que é notória a relação estreita entre a marcha aculturativa dos grupos em contato e o cruzamento racial ou, conforme o caso, os casamentos interétnicos (Schaden, 1965, p. 05).

Em minhas observações pude perceber que o respeito ao meio ambiente é algo recorrente, bem como a conexão com a terra. Trago abaixo trecho de meu diário que aponta bem essa característica.

> No abrigo Pintolândia, a comunidade mantém uma horta comunitária onde plantam banana e alguns tubérculos. Eu já havia percebido isso desde minha inserção pela primeira vez no abrigo, ainda em 2016, mas achei relevante mencionar agora, pois ganhou outra dimensão. Neste ano, a FFHI tem incentivado esse projeto, entendendo que Warao não é apenas gente do rio, mas gente da terra. A organização passa a olhar também não apenas aquela emergência da chegada ao abrigo (procurar um lugar para dormir, algo para comer), mas no que os indígenas irão fazer ali dentro para reduzir os impactos do abrigamento institucionalizado em longo prazo. Essa horta é um espaço pequeno, porém organizado de forma espontânea com cercas, com a terra arada e regada diariamente pelos próprios indígenas. É modesto, não sendo suficiente para alimentar aquela comunidade, mas para reforçar suas habilidades de plantio e, sobretudo, elementos de sua cultura indígena. São signos que os rememoram ao fato de quem são e qual seu lugar no mundo. Para entrar lá precisa de autorização da comunidade, pois se pode danificar alguma planta ou muda ao caminhar ali dentro. Assim, eles mantinham um vínculo com suas práticas ambientais e de agricultura (Diário de campo, 2019) [39].

É visto também em ACNUR (2021c) que é significativa essa relação exercida pelos Warao com o meio ambiente: "É imprescindível lembrar que as populações indígenas têm costumes, línguas, crenças e relações milenares (...) mantendo suas relações com o meio ambiente vivas ao longo dos séculos que viriam" (ACNUR, 2021c, p. 04). Além do fator ambiental, alguns valores familiares que identifiquei também são interessantes: a aprendizagem da língua Warao e também do espanhol (em relação àqueles que passaram a viver em zona urbana), as formas de caça e principalmente pesca, o respeito pelas árvores e, sobretudo, a palha de buriti, usada para fabricação de redes, cordas e artesanatos em geral, a técnica de pintura corporal e costura para as meninas, a prática de acumular objetos, sejam latas, roupas, calçados, utensílios domésticos e demais itens, o aprendizado de músicas na língua Warao, sejam elas cantigas de ninar, sejam músicas de representação simbólica ao povo, a arte de falar bem, liderar e se tornar um

39 Em 2021 o projeto ganhou mais aprimoramentos e incentivos por parte da ACNUR, se tornando a estratégia chamada 'Abrigos Verdes' com o objetivo de "reduzir a degradação ambiental gerada na resposta humanitária às populações deslocadas, beneficiando também as comunidades locais" (ACNUR, 2021b).

aidamo [40], os ritos de nascimento, maturidade, casamento e morte, as crenças sobrenaturais e religiosas, as técnicas de culinária, desde acender o fogo, com a coleta das lenhas e preparo das panelas de barro, até mesmo na arte de servir a comida pronta, em grupo, aguardando todos para comerem juntos, as vestimentas e também celebrações em datas comemorativas.

Ainda considerando a nova nação onde vivem, o Brasil, e a cultura Roraimense, outros aprendizados familiares são levados em consideração, como respeito pelas leis de trânsito, aprendizado do idioma português, modos de se locomover na cidade e até mesmo onde encontrar a palha de buriti e lenha para preparar o fogo. Esses conhecimentos são passados de forma oral simultaneamente a outros processos, em mais um exemplo prático do processo de enculturação migrante Venezuela-Brasil.

Ademais, outros projetos, como aqueles educacionais citados no início desse subtópico acontecem com o apoio da FFHI e seus parceiros dentro dos abrigos. Em um levantamento de informações a respeito de quais atores trabalham com a temática infanto-juvenil indígena nesses abrigos, foi constatado três principais: FFHI, com projeto de proteção que inclui atividades lúdicas como desenho, músicas, dança e aulas de português, a Agência Adventista de Desenvolvimento e Recursos Assistenciais (ADRA) com projetos relacionados aos cuidados de higienização de mãos com álcool em gel, lavagem de mãos e educação sexual e produtiva, e o *Súper Panas* ('Super Amigos'), projeto do Instituto Pirilampos em parceira com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF).

Nos abrigos Jardim Floresta, Pintolandia, Nova Canaã e Tancredo Neves, o projeto *Súper Panas* tem o objetivo de preparar crianças e adolescentes para a vida social e escolar, seja dentro do próprio abrigo, seja na comunidade roraimense. Esse projeto foi pensado em ser uma ponte para a escola formal e ter um currículo educacional adaptado ao contexto, que inclui atividades lúdico-pedagógicas como aulas de português, cultura brasileira, desenhos, danças e brincadeiras, reforçando a importância do grupo referência escolar na vida das crianças. O projeto cria não apenas um tipo de escola que emerge nesse contexto de emergência, como também um espaço seguro para crianças que sofreram com as rupturas de um processo educacional em sua nação. A participação é voluntária, mas promovida constantemente pelos diferentes atores humanitários e militares no terreno a respeito da participação das crianças no projeto. Segundo a descrição do projeto no site do instituto Pirilampos:

> Desenvolvido em Parceria com o UNICEF, essa iniciativa atende crianças e adolescentes refugiadas nos 9 abrigos da Operação Acolhida. Dentro dos Espaços Súper Panas, nossas equipes desenvolvem atividades de educação não formal, apoio psicossocial, proteção e comunicação com crianças e adolescentes. Dessa forma, os Espaços Súper Panas

40 Conforme explicado seção 1.1 'Entre Histórias, Canoas e Florestas: Afinal, quem são os Warao?', o aidamo é uma liderança, seja de seu grupo familiar, seja como um representante do povo.

DOI: 10.24979/uerr.edicoes.149

> asseguram que crianças e adolescentes tenham acesso à momentos de lazer, diversão e aprendizado com segurança e proteção social (Instituto Pirilampos, [s.d.]) [41].

Em conversas com representantes do instituto Pirilampos, foi possível obter dados específicos a respeito do projeto [42]. Ele ocorre em dias úteis das 08:00h às 17:30h, tem como público crianças e adolescentes de 04 a 17 anos de idade além de ter um subprojeto na categoria de primeira infância contemplando crianças de até 03 anos de idade, este sempre com a presença dos responsáveis. A equipe técnica é formada por educadores sociais/multidisciplinares com formação em língua portuguesa, pedagogia, geografia, artes, dança e música. Tem também em sua composição auxiliar os assistentes educacionais que proporcionam suporte aos educadores. Além disso, nos abrigos indígenas é incentivada a participação de representantes da comunidade que exercem profissão remunerada no instituto como assistentes étnicos, auxiliando na tradução tanto do idioma Warao quanto espanhol, além de demais suportes pedagógicos.

O projeto versa sua atuação em duas categorias com base na Educação Institucionalizada Informal [43]: as atividades principais, que focam em um viés educacional e pedagógico, e as atividades complementares, que possuem abordagens mais voltadas à aquisição e desenvolvimento de diferentes habilidades. Indo nessa direção, os principais temas que são ministrados pelo Instituto Pirilampos nos abrigos urbanos indígenas em Boa Vista são os seguintes:

Tabela 3.1: Conteúdos Ministrados pelo projeto Súper Panas.

Projeto Súper Panas Instituto Pirilampos / UNICEF	
Atividades Principais	Língua Portuguesa Alfabetização Reforço Escolar
Atividades Complementares	Aulas de Natação Oficina de Marcenaria Oficina de Xadrez Cultura Indígena: Artesanato, Canto, Danças, Lendas. Oficinas de Habilidades Oficinas de Criatividade

Fonte: Elaboração do autor (2022).

As crianças no abrigo são incentivadas a participar do Projeto, mesmo considerando que sua participação é voluntária. Isso reforça a participação no projeto de mais de 80% (oitenta por cento) das crianças nesses abrigos. Assim, consideram-se os dados

41 Instituto Pirilampos: https://institutopirilampos.org.br/super-panas. acessado em: 28 ago. 2025.

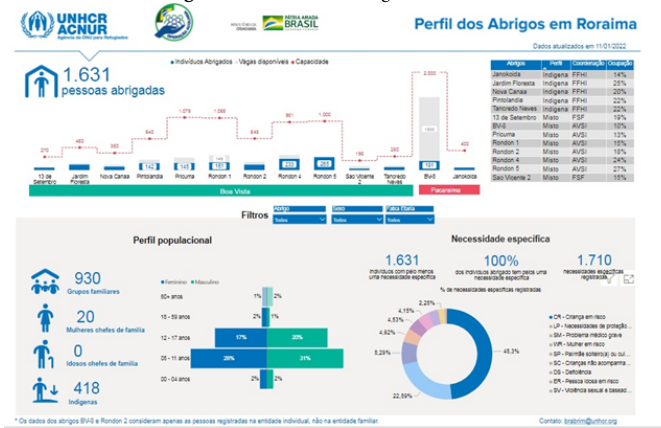
42 Conforme declaração de uso de conteúdo (Anexo 1, página 84).

43 Reforço aqui que o termo 'informal' não adquire um significado negativo, no sentido de ilegal, imoral ou que não deve ter atenção, mas de não seguir um modelo nos moldes que o governo consideraria como padrão, conforme aponta os estudos em educação. Falo mais sobre isso no capítulo 2, seção 2.4: 'Negociando sentidos: identificando os diferentes tipos de Educação'.

DOI: 10.24979/uerr.edicoes.149

qualitativos do infográfico da ACNUR (2021d), em parceria com Governo Federal. Nesse infográfico é mostrado que os abrigos contam com uma população de 1.820 (mil oitocentos e vinte) indígenas, e as crianças representam 48,3%. O infográfico mostra ainda, considerando o percentual total de indígenas nos abrigos, o total de 1.710 (mil setecentos e dez) necessidades específicas encontradas nos abrigos que variam desde necessidades de saúde à proteção e assistência:

Figura 3.2: Perfil dos Abrigos em Roraima



Fonte: ACNUR, 2021d.

Algumas crianças estão inseridas também na educação pública municipal através das matrículas institucionais realizadas nas escolas da Prefeitura Municipal de Boa Vista (PMBV) através da atuação direta da Secretaria Municipal de Educação (SMEC) responsável pela educação nas séries iniciais do Ensino Fundamental na capital, além das políticas públicas voltadas à primeira infância. Uma vez no abrigo, essas crianças recebem o reforço necessário para sua adaptação através do projeto *Súper Panas* ('Super Amigos') Pirilampos/UNICEF, com temas interdisciplinares que visam essa facilitação.

Reforço uma vez mais que aqui faço um apanhado entre o que foi conversado com Gilmara Prado (Instituto Pirilampos) e também minhas considerações enquanto sujeito da pesquisa. Pelo que vim acompanhando, uma vez na sociedade fora dos abrigos, essas crianças se veem inseridas na educação municipal. Aquelas que não são inseridas no ensino público municipal sofrem com a falta de perspectiva de continuidade escolar, que inclui os processos linguísticos de aprendizagem do português, as educacionais, no sentido de aprendizagem das ciências e matemáticas, e pedagógicas, no sentido de socialização e prática desses ensinos educacionais. Incluo a essas análises, minha percepção a respeito dos motivos que fazem com que as crianças não sejam inseridas no ensino municipal: a grande mobilidade diária que os Warao fazem em busca de diferentes situações e que dificultam deixar e buscar as crianças na escola,

DOI: 10.24979/uerr.edicoes.149

a negativa de alguns grupos de inserir os filhos no sistema público pelo medo da incompatibilidade do ensino em relação à perda da cultura Warao e casos de xenofobia dentro ou fora da escola. Além disso, é importante mencionar também que a falta de vagas em escolas municipais próximas aos abrigos é um motivo desafiador e que segundo a coordenadora educacional dos Pirilampos, é um dos principais motivos da não inclusão das crianças nas escolas. Outra questão importante identificada é que muitas famílias se encontram ainda em contextos de mobilidade para outros lugares, inclusive com o aporte da interiorização, que conforme visto no capítulo 1, ocorre simultaneamente aos demais processos de acolhida em solo brasileiro.

Assim, e com base nesse contexto, informações e experiências, divido os grupos de venezuelanos que estão inseridos na Operação Acolhida e no contexto dos abrigos em três: (1) os que decidem permanecer em Roraima, pela proximidade com a Venezuela e facilidade de transitar entre nações, levando alimentos, dinheiro e outros itens a familiares e conhecidos; (2) os que participam da interiorização, sendo levados a outras cidades do Brasil em busca de oportunidades de emprego, moradia e renda; e (3) os que transitam entre Roraima e outros estados em uma base constante, que inclui as saídas voluntárias de abrigos e a composição de novos migrantes internacionais no Brasil, que fazem do movimento de ir e vir, um estilo de vida baseado em diferentes necessidades e especificidades.

3.3 Empreendedorismo Migrante

Muitas crianças também acompanham os pais nas ruas e semáforos em Roraima na prática de pedir dinheiro e até mesmo venda de produtos artesanais feitos através dos conhecimentos tradicionais, chamando atenção do Ministério Público e mídia em geral, conforme visto por Correia (2016), Folha Web (2018), Lauriola (2020) e outros. Segundo Andrade (2021):

> Para os Warao, as ações de abrigamento, através do fornecimento de locais para morar, disponibilização de refeições diárias, não são capazes de suprir a necessidade do povo Warao na obtenção de recursos financeiros, tendo em vista que essas "doações" ou "prática de pedir" são formas de ajudarem seus familiares que permanecem na Venezuela ou nos locais de partida. Essa remessa de dinheiro ocorre de forma regular, uma vez que os recursos obtidos no Brasil não contemplam apenas as pessoas que aqui estão, mas sobretudo os familiares que continuam no país de origem (Andrade, 2021, p. 06).

A autora destacará o protagonismo feminino na ida às ruas e na perpetuação da prática de pedir, que se iniciou na Venezuela com a migração campo-cidade e fez com que eles "(...) passassem a desenvolver formas específicas para garantir a sua sobrevivência, tais como a venda de artesanato, o pescado e a prática de pedir" (*Ibidem*, p. 05). Considerando que as mães andam com os filhos durante grande parte do dia, as crianças as acompanham também nesses momentos. Pensando nisso, a ACNUR e

seus parceiros, através das unidades de temática indígena, meios de vida e proteção, optaram pela criação de diferentes projetos e iniciativas que tinham o objetivo de minimizar essas práticas de ir às ruas e pedir, como o incentivo ao empreendedorismo de refugiados(a), solicitantes da condição de refugiado(a) no Brasil e migrantes venezuelanos(as) também em solo nacional, através do evento *Inspira Boa Vista* (Ferreira, 2019), feira *IntegraArte* (Geraldo; Lima, 2021) e outros que abordavam a independência de povos indígenas e não indígenas na condição de refugiados e migrantes com o objetivo de promover o acesso a renda através da exposição e venda de produtos como camisas, *ecobags* ("Sacolas Ecológicas"), comidas e artesanato indígena.

Indo nessa direção, Barbosa *et al*. (2020) apontam três abordagens que explicam, segundo os autores, o surgimento, a dinâmica e o funcionamento do empreendedorismo migrante. A primeira diz respeito às teorias de caráter étnico-culturais, encontrando no termo "negócio étnico" a representatividade necessária. A segunda considera os fatores contextuais da sociedade receptora e que impulsionam diretamente o sucesso de tais empreendimentos. A terceira abordagem chamada de "modelo integrativo" conjuga aspectos culturais e fatores estruturais como determinantes do sucesso profissional do imigrante. Para as autoras essa abordagem:

> (...) propõe uma interação entre os recursos étnicos dos diferentes grupos e as estruturas externas de oportunidades para poder entender o surgimento, a dinâmica e funcionamento do empresariado refugiado e migrante (Barbosa *et al*., 2020, p. 10-11).

Em todas essas ocasiões, toda a comunidade ganhou. As artesãs com a venda de seus produtos e que ajudou na renda familiar de seu grupo, os saberes tradicionais, através do artesanato, que foi valorizado no processo, o fato de as crianças não acompanharem seus pais em seus trabalhos, mas participarem dos grupos educacionais nos abrigos.

3.4 Uma fronteira, algumas culturas: as dinâmicas sociais em um contexto humanitário

Ainda com base na enculturação, percebo que esses processos de aprendizagem, sejam os familiares (a aquisição dos saberes tradicionais e culturais) ou pedagógicos (através da inserção no *Súper Panas* e/ou educação municipal), possuem na condição *sine qua non* [44] a relação com algumas instâncias para seu pleno desenvolvimento, a saber: (1) do ponto de vista linguístico, onde se alternam as línguas Warao, Espanhol e o Português; (2) do ponto de vista cultural, pelo cruzamento das culturas indíge-

44 Esse sentido aqui é colocado como determinante condição 'Sem a qual não' é possível seguir. Levanto-o com base em Gabriel (2016) em seu estudo com crianças Macuxi na comunidade Boca da Mata, em Roraima. Naquele estudo, a autora apontará as seguintes características que forjam essas crianças enquanto sujeitos: a experiência no cotidiano das aldeias, a mistura das crenças indígenas com as crenças cristãs de seus grupos-referência, as relações de socialização em sua comunidade e outras.

DOI: 10.24979/uerr.edicoes.149

nas com a cultura brasileira de colonização portuguesa; e (3) do ponto de vista dos entrelaçamentos dos saberes indígenas e dos saberes não indígenas.

A manutenção de um projeto educacional, por parte da aceitação da comunidade, diz respeito à preocupação da preservação dos saberes indígenas, a perpetuação da língua materna ao mesmo tempo em que aprendem uma nova, além da cultura como sobrevivência da memória cultural desse povo. Illitch (1977) ao analisar a constituição da sociedade moderna, especificamente as razões da escola existir, apontou para uma abordagem voltada aos processos de industrialização e profissionalização o qual evocam exigências sociais de formação, preocupações outras que não representam coisa alguma aos indígenas Warao.

Gabriel (2016) ao trabalhar com narrativas em uma comunidade indígena brasileira apontou algumas preocupações de indígenas de três etnias, Macuxi, Wapixana e Taurepang, com a entrada precoce de crianças na escola. A autora aponta para o seguinte questionamento:

> (…) caso a criança indígena ainda tenha totalmente desenvolvida e assimilada seu pertencimento sócio-identitário (alteridade), como estará apta para transitar entre fronteiras e participar deste intenso e dinâmico processo de negociação entre diferentes culturas? (Gabriel, 2016, p. 120).

Essas preocupações dão sentido a algumas observações sobre os processos de aprendizagem. A criança é uma agente social, tal como apontará as abordagens da sociologia da infância (Sarmento; Pinto, 1997; Corsaro, 2009). No entanto, ainda diante de seu protagonismo, a criança Warao durante seu processo de deslocamento migratório forçado encontra vulnerabilidades no seu processo de desenvolvimento nas escolas da infância, ou seja, aqueles que envolvem seu desenvolvimento infantil: estudar, brincar, aprender a cultura, viver em comunidade, em família, se alimentar com dignidade, aprender sobre leis, normas e costumes, entre outros. Essas vulnerabilidades encontradas e vividas pelas crianças Warao são: desvinculo com a educação escolar em sua nação de origem, dificuldades alimentares (podendo levar a casos de desnutrição), dificuldades relacionadas à saúde (casos de enfermidades, acesso a medicamentos ou aos serviços públicos de saúde), dificuldades financeiras (podendo levar à pobreza extrema, fome e outras mazelas), dificuldades na adaptação à vida na cidade e no Brasil (que inclui casos de xenofobia, dificuldades em relação a terra e moradia e outras), entre outras. A respeito das vulnerabilidades, Janczura (2012) falará que:

> A palavra vulnerável origina-se do verbo latim vulnerare, que significa ferir, penetrar. Por essas raízes etimológicas, vulnerabilidade é um termo geralmente usado na referência de predisposição a desordens ou de susceptibilidade ao estresse (Janczura, 2012, p. 302).

Ainda segundo a autora, outros agentes sociais também se relacionam e são responsáveis pela condição vulnerável em determinados grupos, dando uma característica não mais passiva ao vulnerável no campo dos direitos, mas como sofredor de determinadas mazelas sociais que o fazem permanecer nessa condição. Fazendo uma interlocução com a ACNUR (2021f), é possível perceber as vulnerabilidades das crianças refugiadas migrantes venezuelanas, sobretudo indígenas, podem se manifestar de muitas formas, inclusive:

Tabela 3.3: Risco de Vulnerabilidades

Risco de Vulnerabilidades	Descrição
Trabalho Infantil	Qualquer trabalho antes dos 16 (dezesseis) anos de idade é proibido no Brasil, salvo na condição de aprendiz e apenas a partir dos 14 (quatorze) anos.
Negligência Infantil	A negligência ocorre deixa-se de atender às necessidades básicas da criança, sejam físicas, médicas, educacionais ou emocionais.
Abandono de Incapaz	Trata-se da recusa ou omissão por parte dos responsáveis em prover as necessidades físicas, de saúde, educacionais ou higiênicas da criança ou do adolescente sob sua guarda, poder ou autoridade, baseada em rejeição, descaso, indiferença, descompromisso, desinteresse e negação da existência do indivíduo.
Violência Física	É o uso da força física para machucar a criança ou o adolescente de forma intencional, não acidental.
Violência Sexual	Consiste na violação dos direitos sexuais, abusando-se e explorando-se o corpo e a sexualidade de crianças e adolescentes, ou no tráfico com essa finalidade. O registro de imagens pornográficas envolvendo crianças e adolescentes também é considerado crime no Brasil, bem como sua oferta, troca, guarda, distribuição, venda, publicação ou divulgação por qualquer meio.
Violência Psicológica	É um conjunto de atitudes, palavras e ações que objetivam constranger, envergonhar, censurar e pressionar a criança ou o adolescente de modo permanente, gerando situações vexatórias que podem prejudicá-los em vários aspectos de sua saúde e desenvolvimento;
Violência Institucional	Trata-se da violência praticada nas instituições prestadoras de serviços públicos, como hospitais, postos de saúde, escolas, delegacias ou instâncias do Judiciário, seja por ação ou omissão.

Fonte: ACNUR (2021f, p. 12) adaptado pelo autor (2022).

Ainda segundo a ACNUR (2021f), caso essas violências e negligências aconteçam, os mecanismos de proteção que devem ser ativados para providências são as autoridades policiais e o conselho tutelar. O Sistema de Garantia de Direitos (SGD), esquema de ações de proteção que envolve múltiplos atores nacionais, será ativado, que garante às crianças e adolescentes no Brasil o acesso à educação básica, saúde, vacinação e viagens em solo nacional.

Walter (2008) apresentará a definição de processos de mobilidade cultural. Antes disso, entretanto, ele fará alguns questionamentos relevantes: "Como é que figura a identidade do sujeito e sua cidadania nessa encruzilhada transcultural? Qual o papel da memória no processo da recriação identitária nessa encruzilhada?" (Walter, 2008, p. 37). O autor dirá que mobilidade cultural é um conceito que está em voga e rela-

DOI: 10.24979/uerr.edicoes.149

cionado a questões de globalização e processos de transculturação que resultam em uma:

> (...) encruzilhada de trocas, lugares caracterizados por múltiplos e complexos processos de continuidade e ruptura, síntese e simbiose, coerência e fragmentação, utopia e distopia, consenso e incomensurabilidade (Walter, 2008, p. 28).

Assim, esse processo se relaciona diretamente com a questão da identidade. Qual será então o lugar das crianças Warao em um mundo globalizado, transcultural e multiétnico? Cabe aqui analisar com Walter a questão das questões identitárias significativas. Para o autor, o que destaca a posição do sujeito em uma comunidade organizada são: fatores determinados socialmente a partir da visão de uma comunidade a respeito de si mesma, o lugar que ocupa no mundo e que resulta na episteme (*ethos*[45] e cosmovisão) de sua organização social identitária e questões de raça, etnicidade, gênero, idade, classe e sexualidade (Walter, 2008).

O autor por fim falará sobre a diáspora no sentido de mostrar o surgimento do *entre-lugar* de onde emergem esses indivíduos. Walter dirá que é a partir das redes de relacionamentos entre povos dispersos que surge uma comunidade baseada em comunicações entre regiões e diferentes nações que resultam em uma forma transnacional *par excellence* 'por excelência' de características únicas, os fluxos *glocais* (junção das palavras globais e locais), que transitam entre o global e o local, gerando um novo lugar.

Essas caraterísticas representam tensão e ambiguidade em uma relação complexa de uma cidadania outra, nem lá e nem cá. O autor apontará que:

> A existência diaspórica, portanto, designa um entre-lugar caracterizado por desterritorialização e reterritorialização e a implícita tensão entre a vida aqui e tanto a memória quanto o desejo por lá. Nesse sentido, os que vivem na diáspora (migrantes, imigrantes, exilados, refugiados, Gastarbeiter, sans papiers, entre outros) compartilham uma dupla – se não múltipla – consciência e perspectiva caracterizadas por um diálogo difícil entre vários costumes e maneiras de pensar, ver e agir. Moram em línguas, histórias e identidades que mudam constantemente. São tradutores culturais cujas passagens fronteiriças minam limites estáveis e fixos e reescrevem o passado e as tradições, num processo de transformação contínua; um recontar que hifeniza autenticidades e problematiza os interstícios ocultados pelo discurso oficial. A casa-lar que a diáspora constrói, além de ser um entre-topos, existe também em um entre-cronos: entre um passado perdido, um presente não-integrado e um futuro desejado e diferido (Walter, 2008, p. 41).

E é aqui que essa definição se relaciona com a pesquisa com as crianças Warao. Esse processo de mobilidade cultural, diaspórico, transnacional e simbólico ocorre no entre-lugar entre Brasil e Venezuela, entre a zona rural e a urbana, entre idas e vindas. Inclui

45 A respeito do significado dessa palavra, utilizo da conceituação de Carneiro *et al*., (2019): "Ethos pode ser definido como um conjunto dos costumes e hábitos fundamentais, no âmbito do comportamento e da cultura, característicos de uma determinada coletividade, época ou região" (Carneiro *et al*., 2019, p. 201).

DOI: 10.24979/uerr.edicoes.149

processos antropológicos de vivências sociais que considera a cultura venezuelana e a cultura brasileira. Ora as crianças venezuelanas tomam café da manhã com arepa, comida típica venezuelana, ora almoçam peixe frito com farinha roraimense, prato típico do norte do Brasil. Ao mesmo tempo em que recebem a educação linguística do idioma Warao no seio familiar, bem como do espanhol, recebem também aulas de noções básicas do português nos projetos educacionais nos abrigos. Ao mesmo tempo em que vivenciam as datas importantes de seu povo [46], aprendem as datas de importância cultural aos povos indígenas no Brasil.

Todos esses elementos apontam para uma identidade baseada no transitar entre culturas e na relação com o meio circundante, que inclui nesse caso o familiar, pedagógico, humanitário (aquele baseado nas diversas formas de assistência recebida nos abrigos) e o social, considerando a vivência com a sua etnia e outras no abrigo.

46 Aprovada em 1999, a Constituição da República Bolivariana da Venezuela consagrou o direito dos povos indígenas. Nesse sentido, todo mês de outubro os povos indígenas venezuelanos celebram o dia da resistência indígena com festejos de grande representatividade ao povo

1ª Edição, 2026 UERR Edições
DOI: 10.24979/uerr.edicoes.149

Considerações finais

Pesquisar é um verbo que remete a muitos outros: descobrir, escrever, desvendar, buscar. Entre todos esses, talvez o mais representativo a essa pesquisa seja o escavar. Ao pesquisar, escava-se o conhecimento de onde estava apenas pensado e verbalizado, mas não escrito.

Escavar a pesquisa é contar uma história. Uma história que talvez já houvesse sido conhecida, mas sem passar pelo crivo do olhar investigativo e interrogador do pesquisador. A tarefa era encontrar algumas respostas, mas no caminho ficaram mais perguntas do que no início dessa proposta de pesquisa. Ao pesquisar crianças indígenas refugiadas e migrantes venezuelanas da etnia Warao, foi-me proporcionado o encontro ao novo, aos achados nos ecos da pesquisa e às minhas lembranças do que representa ser criança. Oliveira (2011) dirá que essa rememoração narrativa "(...) possibilita a expressão de mim mesma a partir do reflexo na consciência que emerge com a distância do meu lugar agora, em relação com o passado vivido" (Oliveira, 2011, p. 32). Ou seja, o ontem e o hoje, o pesquisador e o pesquisado, as narrativas internas e os achados da pesquisa, são elementos fundamentais que compõe o investigador pesquisador.

A geografia do lugar também ajudou na representatividade simbólica de fazer a pesquisa em região amazônica. Por ter nascido no Amazonas e viver em Roraima desde pequeno, busquei nas linhas dos grandes acontecimentos nortistas pós-modernos os objetivos dessa pesquisa, que junto aos achados esperados e inesperados ao longo de sua condução, proporcionou sua finalização. Larossa (2006) diz que esse encontro com o inesperado ao longo da pesquisa é sobre topar com aquilo que não se busca: um achado complementar e deveras fundamental em sua análise final.

Assim, pesquisa e pesquisador se uniram em uma relação nem sempre de amor, mas sempre de respeito ao tempo e às demandas que implicam realizar uma pesquisa de mestrado, agora convertida em obra. Ao escutar as necessidades da pesquisa, mostrou-se importante aquietar outras vozes e aceitar que ela mesma faz de seu roteiro, sua bússola. Das considerações advindas da pesquisa bibliográfica a respeito dos Warao, da Operação Acolhida, dos Processos de Aprendizagem, surgiram as inquietudes e análises da experiência acumulada nesses anos no campo e que culminaram nesse desfecho.

Em quatro anos de trabalho humanitário, escrever não foi o mais difícil, mas conciliar as duas tarefas que pareciam impossíveis a princípio: trabalho e estudo. Nos trilhos da experiência com os indígenas Warao, pesquisa e experiência se juntaram em um hibrido multicultural e multidisciplinar que ultrapassou os côncavos da ex-

DOI: 10.24979/uerr.edicoes.149

periência institucional, seja a experiência de ser um profissional humanitário, seja da tarefa de ser um aluno de curso de mestrado. Aliar as diferentes experiências com a escrita acadêmica me era obrigatório, pois eu tinha a pretensão de ser um pesquisador humanitário que vive a pesquisa conforme a descobre e desenvolve junto dos sujeitos, sabendo de suas histórias e criando conexões de confiança e aprendizagem compartilhada. Murthy (2017) dirá que "conexões sociais fortes são caracterizadas por experiências compartilhadas significativas e relacionamentos mutuamente benéficos" (Murthy, 2017, p. 27).

Perto do fim, foi possível constatar o quão não-pronta a pesquisa estava, abrindo-se a caminhos que não apontam uma conclusão do tema, mas outros desdobramentos possíveis. Com essas palavras, inicio algumas considerações finais dessa obra.

A questão inicial que instigou o desenvolvimento desde o início desta pesquisa foi buscar compreender a ideia de escola que surge pelo olhar e pela vivência das crianças indígenas Warao inseridas em um fenômeno de deslocamento forçado para o Brasil. Isso não me foi possível, pela questão da ausência da pesquisa acadêmica experimental com esses sujeitos por conta da pandemia. Restou-me buscar em minhas experiências, notas de campo (que se converteram em um diário) e análises, as considerações que aqui levantei. Me transformei em um sujeito-autor da pesquisa [47].

de educação dentro dos abrigos através de uma pesquisa documental e bibliográfica e (2) identificando outros processos de aprendizagem que essas crianças estão inseridas nesses espaços (como os familiares, por exemplo), considerando minhas análises em todos esses anos no trabalho humanitário nas idas pré-pandêmicas aos abrigos e assumindo finalmente que sou um sujeito da pesquisa.

O estudo preliminar aqui empreendido não teve por objetivo esgotar todos os aspectos que envolvem a temática, haja vista se tratar de um processo dinâmico, em andamento, em que a cada momento surgem novas indagações e desafios. Contudo, há que se perceber como são colocadas em ação as premissas culturais elaboradas em seu espaço convencional que sinalizam as especificidades que envolvem o grupo étnico e que justificam e demandam uma ação diferenciada por parte dos agentes envolvidos no cotidiano humanitário dos Warao e dos demais migrantes vivendo nos abrigos urbanos em Roraima.

Desse modo, no capítulo 1 (um), apresentei o contexto histórico e cultural do povo Warao divididos em três categorias geográfico-espaciais: (1) Na Venezuela, (2) em pro-

47 Sempre volto a esse ponto porque muito embora eu não tenha passado pelo processo de deslocamento migratório forçado como um refugiado ou migrante, eu passei enquanto profissional humanitário desde a ausência de uma resposta governamental até a criação de abrigos e acolhida dos venezuelanos em solo nacional. Vivi na fronteira a recepção dos refugiados, caminhei nas ocupações espontâneas na cidade, fui para as ruas entender suas necessidades, conversei com governos e organizações da sociedade civil em busca de apoiadores de projetos de inserção local e soluções duradouras, enfim. Aqui, na pesquisa, pude perceber que sou sim um sujeito e ainda tenho muito mais a dizer.

DOI: 10.24979/uerr.edicoes.149

cesso de deslocamento e (3) no Brasil, nos abrigos urbanos em Boa Vista. Também foi discretamente introduzido o tema de educação, especificamente sobre a escola, temperando o que seria aprofundado nos demais capítulos. Percebi inicialmente que a dinâmica de deslocamento desses indígenas muito se relaciona com as questões básicas de sobrevivência e os Warao apresentam um histórico que se origina no descaso da aparelhagem ideológica do Estado quanto ao direito à educação, assim como outros direitos específicos, desde o país de origem.

No capítulo 2 (dois), baseei a abordagem nos estudos sobre a infância, considerando a evolução do pensamento a respeito dessa fase ao longo da história, a infância indígena Warao, a definição de escola como espaço social de vivências, reprodução da cultura e novas aprendizagens, a nomeação de quais processos de aprendizagem geralmente acontecem em situações de emergências humanitárias, mostrando que tais processos não ocorrem somente no ambiente escolar, mas em todo e qualquer ambiente que rodeia os seres humanos em tais configurações.

Chego aqui em uma consideração importante. Percebi nesse capítulo a escola como um universo fundamental na vida de crianças, sejam elas indígenas ou não. Afinal é ali onde aprendem, socializam, brincam, desenvolvem habilidades sociais, cognitivas e lúdicas, passando grande parte do tempo de suas infâncias, e vivenciando processos de aprendizagem significativos ao seu desenvolvimento. Todas minhas análises me levam ao que a história aponta sobre a escola, bem como os estudiosos no tema, as várias referências e a minha percepção enquanto autor e pesquisador. Ficam aqui apontadas as inquietações que não pude pesquisar nesse momento: O que pensam as crianças indígenas refugiadas e migrantes sobre a escola? O que pensam também as crianças não-indígenas refugiadas e migrantes sobre a escola e suas infâncias? O que dizem elas em suas narrativas sobre esse tema, enquanto protagonistas de suas vidas, detentoras de sua própria visão de mundo? Cabe, talvez, a tentativa de compreender esse fenômeno em outro momento, com um aprofundamento acadêmico onde haja a possibilidade de discutir questões de ordem teórica e em circunstâncias em que seja permitido o desenvolvimento da pesquisa de campo com os sujeitos.

No capítulo 3 (três), apresentei resultados baseados em notas de campo e minha participação ativa em processos de gestão e coordenação de campo antes da participação discente no mestrado, bem como nos achados proporcionado pelo levantamento de dados e pesquisa bibliográfica, que inclui comunicações com os agentes humanitários. Esse capítulo identificou ainda quais são os processos de aprendizagem que as crianças indígenas Warao vivenciam nos abrigos urbanos em Boa Vista (e como eles se desenvolvem), inclusive mencionando algumas dinâmicas sociais no contexto humanitário brasileiro/roraimense, como o processo de enculturação, mobilidade cultural e identificação de riscos de vulnerabilidade o qual as crianças Warao estão possivelmente inseridas.

DOI: 10.24979/uerr.edicoes.149

Os projetos educacionais nos abrigos dialogam com diversos temas, evocando conceitos que se misturam resultando em desdobramentos novos e desafiadores. Para a criança indígena refugiada e migrante, estar inserida nesses processos traz um senso de pertencimento simbólico ao local, seja ele o abrigo ou a nação brasileira. Esse senso acompanha a cidadania, não como elemento de patriotismo nacional, mas de representação socio-identitária. Ao analisar o pensamento de Marshall a respeito da cidadania e toda problemática que envolve a influência marxista, Costa (2019) diz que:

> Assim, a cidadania é apreendida como o princípio da igualdade que, ao se reconhecida e compartilhada como norma e procedimento regulador da sociedade, dilui a influência e a autoidentificação das classes. Nesse sentido, a cidadania não implica desconhecer a sociedade dividida em classes, mas pensar que apesar da desigualdade, a vida social tenha um sentido de comunidade para todos, como um status geral de igualdade (Costa, 2019, p. 129).

Identifiquei então outras inquietudes no decorrer da pesquisa. Conforme já mencionado, os abrigos são espaços que foram planejados para serem temporários, no entanto existem famílias que moram nesses espaços há muitos anos. Isso resulta em diversos problemas, como o sentimento de pertença a algo que não é deles (moradia) e que pode ser tomada em qualquer tempo, rixas entre etnias e também com não indígenas, problemas estruturais e outros.

Além disso, qual a expectativa de vida das pessoas que vivem nesses espaços? Como a interiorização ainda não abarca totalmente os indígenas devido complexas comunicações com a Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI) e alguns ministérios governamentais, a inserção em programas de meio de vida que gere renda é limitada às ações locais de venda de produtos feitos por eles nos projetos de artesanato (ou, ao menos, assim era até o ano de 2022). Vivendo nesses espaços e sem expectativa de quando irão sair de uma maneira digna, isto é, com local apropriado e condições de autossustento, faço então outras perguntas: Quanto tempo deverá ser necessário à permanência no abrigo de modo a garantir educação profissional, inserção local e transição segura e digna do abrigo para uma casa/terra? O sistema público municipal está preparado para receber crianças refugiadas e migrantes venezuelanas, indígenas ou não, em suas escolas? O processo de aprendizagem o qual as crianças passam durante uma mobilidade cultural – nesse caso, o deslocamento migratório forçado - é facilitador no processo ensino-aprendizagem e na possível e futura inserção no ensino superior e mercado de trabalho local (se esse for o caminho que elas escolherem seguir)? Onde se localizam os aspectos fundamentais de fases como a primeira infância e também a terceira idade nesses vários outros movimentos e momentos humanitários?

A intenção aqui não é responder a essas perguntas, mas provocar a reflexão dos caminhos para onde a Operação Acolhida está indo, que inclui outras diversas formas de acolhimento. De fato, enquanto operação, sua resposta tem favorecido os desfavoreci-

DOI: 10.24979/uerr.edicoes.149

dos, criando estruturas que formam pontes de oportunidades. No entanto, ainda há certo percurso a se fazer no que concerne às políticas públicas escolares e de formação continuada de crianças, jovens e até mesmo adultos em tais cenários.

Assim, é possível refletir, por fim, que os processos de aprendizagem de crianças nos abrigos acontecem à luz de três movimentos de formação, tal como aponta Pineau (2004 *apud* Gabriel, 2016): (1) nas relações de heteroformação proporcionadas entre o meio e as trocas com o outro nas transmissões inter-intra geracionais; (2) pelas relações de ecoformação que resultam em relações híbridas com a natureza e o ambiente social, histórico e cultural; e (3) nas relações de autoformação que são proporcionadas por meio das aprendizagens resultantes das experiências existenciais.

Dessa forma, esses processos são fundamentais, importantes na formação do indivíduo e essenciais na vida de crianças que deixaram tudo para trás e passaram por rupturas. O 'ser criança' ainda é possível mesmo diante de tantas adversidades, apontando caminhos de esperança em um país que acorda a passos lentos.

Referências

ACNUR (Agência da ONU para Refugiados). Autonomia e integração local de refugiados (as) e migrantes venezuelanos (as) acolhidos (as) nos abrigos em Boa Vista (RR). 2021a. Disponível em: https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2021/07/relatorio-operacao_acolhida-Final.pdf. Acesso em: 29 ago. 2025

_____. Iniciativas verdes mudam a relação de refugiados e migrantes com meio ambiente em abrigos temporários no Brasil. 2021b. Disponível em: https://www.acnur.org/portugues/2021/08/19/iniciativas-verdes-mudam-a-relacao-de-refugiados-e-migrantes-com-meio-ambiente-em-abrigos-temporarios-no-brasil/. Acesso em: 29 ago. 2025.

_____. Os Warao no Brasil. Contribuições da antropologia para a proteção de indígenas refugiados e migrantes. 2021c. Disponível em: https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2021/04/WEB-Os-Warao-no-Brasil.pdf. Acesso em: 29 ago. 2025.

_____. Perfil dos Abrigos em Roraima. 2021d. Disponível em: https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiZTRhOWVlOTgtYTk2MS00YmY3LWEyY2YtMGM1Y2MzODFjMmVjIiwidCI6ImU1YzM
pageName=ReportSection2f742043b456c18852a1. Acesso em: 29 ago. 2025.

_____. Perfil Socioeconômico da população indígena refugiada e migrante abrigada em Roraima. Informativo indígena. 2021e. Disponível em: https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2021/03/Relatorio_socioeconomico_indigena_Roraima.pdf. Acesso em: 29 ago. 2025.

_____. Proteção comunitária de pessoas indígenas refugiadas e imigrantes. Edição 1. Brasília: ACNUR, 2021f. Disponível em: https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2021/10/WEB-Guia-Protecao-comunitaria-de-pessoas-indigenas-refugiadas-e-imigrantes.pdf. Acesso em: 29 ago. 2025.

_____. Relatório de Atividades para populações indígenas. Edição 3. Brasília: ACNUR, 2020. Disponível em: https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2020/10/200819_ACNUR_Indigenas__Julho.pdf. Acesso em: 29 ago. 2025.

_____. Nota informativa para municípios sobre chegadas espontâneas de população venezuelana, incluindo indígenas. Brasília: ACNUR/Ministério da Cidadania, 2019. Disponível em: https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2019/08/Nota-Informativa-para-Munic%C3%ADpios.pdf. Acesso em: 29 ago. 2025.

ALEIXO, E.; LIMA, A. S.; AURELIANO, I. C. Mortes, Invasões e Garimpo em Terras Indígenas no Estado de Roraima: Entre Mobilizações Étnicas e Conflitos

Sociais. Vukápanavo: Terena, Mato Grosso do Sul, MS, v. 3, p. 13-36, 2020. Disponível em: https://ds.saudeindigena.icict.fiocruz.br/handle/bvs/4166. Acesso em: 29 ago. 2025.

ALHEIT, P.; DAUSIEN, B. Processo de formação e aprendizagem ao longo da vida. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 32, n.1, p. 177-197, jan./abr. 2006. Disponível em: https: //www.scielo.br/j/ep/a/V7ZBJBjRgcZD976QMNpqdPp/?format=pdf&lang=pt Acesso em: 29 ago. 2025.

ALONSO, L. Desenvolvimento Curricular e Metodologia de Ensino – Manual de Apoio ao Desenvolvimento de Projectos Curriculares Integrados. Braga: Universidade do Minho - Instituto de Estudos da Criança - PROCUR, 1996.

ALVES, S. M. C.; BARBOSA, M. R. B. Gestão escolar democrática: dimensão diretiva aos processos educacionais significativos. Research, Society and Development, v. 9, n. 4, p. 1-16, 2020. Disponível em: https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/2985. Acesso em: 29 ago. 2025.

ANDRADE, F. L. A. A "prática de pedir" do povo Warao e o envolvimento de crianças: a polarização entre legislação e o saber local. In: Encontro Nacional de Antropologia do Direito VII, 2021, Brasil (virtual). Anais VII ENADIR. GT14 – Pesquisas em contextos de (i)legalidades, fronteiras morais e institucionais entre crime e Estado. Virtual, VII ENADIR, 2021, p. 01-15. Disponível em: https://www.enadir2021.sinteseeventos.com.br/arquivo/downloadpublic?q= YToyOntzOjY6InBhcmFtcyI7czozNToiYToxOntzOjEwOiJJRF9BUlFVSVZPIjtzOjQ6IjUoMDg 3D. Acesso em: 29 ago. 2025.

ANDRADE, G. P.; SOLEK, R. C. A crise migratória venezuelana e o fechamento da fronteira Brasil/Venezuela: Uma análise à luz do direito humanitário. Brazilian Journal of Development, v. 6, p. 3282-3302, 2020. Disponível em: https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/6276. Acesso em: 29 ago. 2025.

ARIÈS, P. História social da criança e da família. 2ª Ed. Rio de janeiro: LTC, 2006.

ASSOLINI, F. E.; TFOUNI, L. V. Os (des)caminhos da alfabetização, do letramento e da leitura. Revista Paidéia, v. 9, n. 17, p. 6-7, 1999. Disponível em: https: //www.scielo.br/j/paideia/a/yD8DgzTZnnJMhDtDzFrhgnH/abstract/?lang=pt. Acesso em: 29 ago. 2025.

AYDOS, M. R.; BAENINGER, R.; DOMINGUEZ, J. A. Condições de Vida da População Refugiada no Brasil: trajetórias migratórias e arranjos familiares. In: III Congreso De La Asociación Latinoamericana De Población, 2008, Cordoba. III Congreso de La Asociación Latino Americana de Población ALAP, 2008, Córdoba -

Argentina. III Congreso de La Asociación Latino Americana de Población ALAP. Rio de Janeiro: ALAP, 2008. Disponível em: http://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/1416/artigo_sobre_refugiados_2008_mrj.pdf. Acesso em: 29 ago. 2025.

BAENINGER, R.; PERES, R. G. Migração de Crise: a migração haitiana para o Brasil. Revista Brasileira de Estudos de População (Impresso), v. 34, p. 119-143, 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbepop/a/MzJ5nmHG5RfN87c387kkH7g/abstract/?lang=pt. Acesso em: 29 ago. 2025.

BARBOSA, C. Migrante cidadão: a sobrevivência dos Warao em Belém e Santarém. Amazônia Real, Belém, 14 mar. 2018. Disponível em: https://amazoniareal.com.br/migrante-cidadao-sobrevivencia-dos-warao-em-belem-e-santarem/. Acesso em: 29 ago. 2025.

BARBOSA, L.; TONHATI, T.; UBIALI, M. Desafios, limites e potencialidades do empreendedorismo de refugiados(as), solicitantes da condição de refugiado(a) e migrantes venezuelanos(as) no Brasil. Cátedra Sérgio Vieira de Melo – UnB. Agência da ONU para Refugiados (ACNUR), Brasília, DF: ACNUR, 2020. Disponível em: https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2020/09/empreendedorismo_de_refugiados_completa.pdf. Acesso em: 29 ago. 2025.

BARBOSA, R. I. Ocupação Humana em Roraima I: Do histórico colonial Ao Início do Assentamento Dirigido. Boletim Do Museu Paraense Emílio Goeldi - Ciências Naturais, vol. 9 (1): p. 123-144, 1993. Disponível em: http://agroeco.inpa.gov.br/reinaldo/RIBarbosa_ProdCient_Usu_Visitantes/1993Ocup%20Humana_I_BMPEG.pdf. Acesso em: 29 ago. 2025.

_____. Ocupação Humana em Roraima II: Uma revisão do Equívoco da Recente Política de Desenvolvimento e Crescimento Desordenado. Boletim Do Museu Paraense Emílio Goeldi - Ciências Naturais, vol. 9 (2): p. 177-197, 1993. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Reinaldo-Barbosa/publication/228108862_Ocupacao_humana_em_Roraima_II_Uma_revisao_do_equivoco_da_recente_politica_de_desenvolvimento_e_o_crescimento_desordenado/links/00b7d51ca3df640df0000000/Ocupacao-humana-em-Roraima-II-Uma-revisao-do-equivoco-da-recente-politica-de-desenvolvimento-e-o-crescimento-desordenado.pdf. Acesso em: 29 ago. 2025.

BASTOS, J. P. B.; OBREGÓN, M. F. Q. VENEZUELA EM CRISE - o que mudou com Maduro?. Revista de Derecho y Câmbio Social, n. 52, ano XV, 2018. Disponível em: https://www.derechoycambiosocial.com/revista052/VENEZUELA_EM_CRISE.pdf. Acesso em: 29 ago. 2025.

BASTOS, M. J. O processo educacional brasileiro: Desafios e frustrações. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento, vol. 12, n. 06, p. 83-93, 2020. Disponível em: https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/processo-educacional. Acesso em: 29 ago. 2025.

BATISTA, T. P. O Diário de Bordo: uma forma de refletir sobre a prática pedagógica. Revista Insignare Scientia - RIS, v. 2, p. 287-293, 2019. Disponível em: https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RIS/article/view/11209. Acesso em: 29 ago. 2025.

BAUMAN, Z. Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi. 1ª Ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BAUER, M. W; GASKELL, G. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2008.

BERTAUX, D. Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos. 2ª Ed. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulos, 2010.

BHABHA, H. K. O local da cultura. 4ª Reimpressão. Belo Horizonte: Editora UFMG. 2007.

BRANDÃO, C. R. O que é educação. 1ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.069, 13 de julho de 1990. Diário Oficial da União, 2019. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/centrais-de-conteudo/crianca-e-adolescente/estatuto-da-crianca-e-do-adolescente-versao-2019.pdf. Acesso em: 29 Ago. 2025.

_____. Ministério das Relações Exteriores. Secretaria de Assuntos de Soberania Nacional e Cidadania. Departamento de Segurança e Justiça. Divisão de Controle Imigratório. Quadro geral de regime de vistos para a entrada de estrangeiros no Brasil. 2019. Disponível em: https://sistemas.mre.gov.br/kitweb/datafiles/CgMontevideu/pt-br/file/QGRV_simples_(port)_29072019.pdf. Acesso em: 29 Ago. 2025.

_____. Pátria Mãe Gentil. Ministério do Desenvolvimento Social. Brasília: MDS, 2018.

_____. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2016. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/bncc-2versao.revista.pdf. Acesso em: 29 Ago. 2025.

BRIGGS, C.; MANTINI-BRIGGS, C. Las historias en los tiempos del cólera. Caracas: Ed. Nueva Sociedad, 2004.

BRISTOW, M. Escolas na Venezuela não têm comida, livros nem estudantes. 2019. Disponível em: https://economia.uol.com.br/noticias/bloomberg/2019/11/28/escolas-na-venezuela-nao-tem-comida-livros-nem-estudantes.htm. Acesso em: 29 Ago. 2025.

CAETANO, R. F.; SILVA, R. N. P; ALVES, E. S. O Território como elemento constituidor da identidade sociocultural dos povos e comunidades tradicionais: A Constituição Sócio-Histórica da Comunidade Ribeirinha de São Carlos (Baixo Madeira, Porto Velho/RO). Saberes da Amazônia, v. 02, p. 348-363, 2017. Disponível em: https://www.fcr.edu.br/ojs/index.php/saberesamazonia/article/view/208. Acesso em: 29 Ago. 2025.

CANCLINI, N. G. Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade. 4ª Ed, São Paulo: EDUSP, 2007. CANDAU, V. M. Diferenças Culturais, Interculturalidade e Educação em Direito Humanos. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 33, nº 118, p. 235-250, 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/QL9nWPmwbhP8B4QdN8yt5xg/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 29 Ago. 2025.

_____. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. Revista Brasileira de Educação, v.13, n. 37, p. 45-56, 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5szsvwMvGSVPkGnWc67BjtC/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 29 Ago. 2025.

_____. Reinventar a Escola. Petrópolis: Vozes, 2000.

CARNEIRO, K. A. L.; MELLO, C. M. A.; MIRALHA, E. N. P. Formação e treinamento: matérias-primas da atividade policial. In: RAMOS, Edson Marcos Leal Soares; COSTA, Ivone Freire; CHAVES, Sônia Cristina Lima; ZOGAHIB, André Luiz Nunes; GOMES, Maria Regina Lopes; ZANETTE, Edgard Vinicius Cacho; FERNANDES, Fernandina Lopes; ALMEIDA, Silvia dos Santos de; REIS, Leonardo Naves dos. (Org.). Segurança e defesa: cidades, criminalidades, tecnologias e diversidades. 1ª Ed. Praia, Cabo Verde: Uni-CV, 2019, v. 4, p. 197-208. Disponível em: https://ppgsp.propesp.ufpa.br/index.php/br/75-pesquisa/producao-bibliografica/245-livros. Acesso em: 29 Ago. 2025.

CARVALHO, R. B. O Flâneur na Cidade Invisível. In: VIII Seminário Nacional de Pesquisa em Arte e Cultura Visual, 2015, Goiânia. Anais do VIII Seminário Nacional de Pesquisa em Arte e Cultura Visual: arquivos, memorias, afetos. Goiânia: Núcleo Editorial FAV, 2015. v. 8. p. 80-805. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/778/o/2015.Narrativas_renatacarvalho.pdf. Acesso em: 29 Ago. 2025.

CASCAIS, M. G. A.; FACHÍN-TERAN, A. Educação Formal, Informal e Não Formal na Educação em Ciências. Ciência em Tela, v. 7, p. 1-10, 2014. Disponível em:

http://www.cienciaemtela.nutes.ufrj.br/artigos/0702enf.pdf. Acesso em: 29 Ago. 2025.

CASTELA, G. S. A leitura e a didatização do (hiper)texto eletrônico no ensino de espanhol como língua estrangeira (E/LE). Tese (Doutorado em Letras Neolatinas). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: https://ensinodelinguascomtic.files.wordpress.com/2012/09/castella_2009_tese.pdf. Acesso em: 29 Ago. 2025.

CERTEAU, M. A invenção do cotidiano Vol. 1: Artes de fazer. 11ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

CICV. A espiral de violência urbana na Venezuela, em primeira pessoa. 2018. Disponível em: https://www.icrc.org/pt/document/espiral-de-violencia-urbana-na-venezuela-em-primeira-pessoa. Acesso em: 29 Ago. 2025.

COELHO, E. M. B.; PALADINO, M.; MARIS, S. G. Povos indígenas e processos educacionais. Revista Pós Ciências Sociais (UFMA), v. 7, p. 9-16, 2010. Disponível em: http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rpcsoc/article/view/490. Acesso em: 29 Ago. 2025.

CONCEIÇÃO, O. A. C. O conceito de instituição nas modernas abordagens institucionalistas. Revista de Economia Contemporânea, Rio de Janeiro, v. 6, n.2, p. 119-146, 2002. Disponível em: https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/23117. Acesso em: 29 Ago. 2025.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa. In: LAROSSA, J. et al. Déjame que te cuente: ensayos sobre a narrativa y educación. Barcelona: Editorial Laertes, 1995.

CORBERA MORI, A.; MIRANDA, C. C. El contacto warao-español. Consideraciones sobre el proceso de aculturación léxica de la lengua nativa del delta del Orinoco. LIAMES: Línguas Indígenas Americanas, p. 01-08, 2020. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/liames/article/view/8661196/23039. Acesso em: 29 Ago. 2025.

CORTELLA, M. S. A Escola e o Conhecimento: Fundamentos Epistemológicos e Políticos. São Paulo: Cortez, 2017.

CORREIA, L. G. Indígenas continuam pedindo esmolas nos semáforos, mesmo com abrigo. Folha de Boa Vista, Roraima, 30 de dez. de 2016. Disponível em: https://folhabv.com.br/noticia/CIDADES/Capital/Indigenas-continuam-pedindo-esmolas-nos-semaforos--mesmo-com-abrigo/23904. Acesso em: 29 Ago. 2025.

CORSARO, W. A. Métodos etnográficos no estudo da cultura de pares e das transições iniciais na vida das crianças. In: MÜLLER, Fernanda (Org.). Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com W. Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009.

COSTA, E. Crise na Venezuela provoca corrida por alimentos na fronteira de Roraima. Portal G1, Boa Vista, Roraima, 18 de Julho de 2016. Disponível em: https://g1.globo.com/rr/roraima/noticia/2016/07/crise-na-venezuela-provoca-corrida-por-alimentos-na-fronteira-de-roraima.html. Acesso em: 29 Ago. 2025.

COSTA, L. C. S. A Apreensão sobre cidadania na sociedade burguesa. In: Claudia Moraes Trindade; Davyd Spencer Ribeiro de Souza; Edgar Vinicius Cacho Zanette;Fernando César Costa Xavier;Pablo Ornelas Rosa;Simone Souza da Costa Silva. (Org.). Segurança Pública: Ética e Cidadania. 1ª Ed.Curitiba: CRV, 2019, v. 01, p. 10-181.

COSTA, O. A. F.; LEIRAS, A.; YOSHIZAKI, H. T. Y. Coordenação da Ajuda Humanitária: Normas e Governança para a Logística Eficiente de Resposta a Desastres. In: XXVI ANPET - Congresso de Pesquisa e Ensino em Transportes, 2012, Joinville. XXVI ANPET. Joinville, 2012. Disponível em: http://www.hands.ind.puc-rio.br/doc/artigos/2012g_ANPET_247_AC.pdf. Acesso em: 29 Ago. 2025.

Crianças venezuelanas continuam pedindo livremente nos semáforos. Folha de Boa Vista (Folha Web). Boa Vista, 25 de jul. de 2018. Disponível em: https://folhabv.com.br/noticia/CIDADES/Capital/Criancas-venezuelanas-continuam-pedindo-livremente-nos-semaforos/42282. Acesso em: 29 Ago. 2025.

CUNHA, M. I. Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários. Educação Unisinos, v. 12, p. 182-186, 2008. Disponível em: http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/5324. Acesso em: 29 Ago. 2025.

DANTAS, A. M. S. Migração Infantil indígena Warao em Recife-PE: As condições de moradia frente a crise da reprodução social capitalista. In: Encontro Nacional de Pós–Graduação e Pesquisa em Geografia, 2021. A Geografia que fala ao Brasil: ciência geográfica na pandemia ultraliberal. Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/enanpege/2021/TRABALHO_COMPLETO_EV154_MD1_SA156_ID253004102021101743.pdf. Acesso em: 29 Ago. 2025.

DAUSTER, T. A Fabricação de livros infanto-juvenis e os usos escolares: o olhar de editores. Revista Educação/PUC-Rio, n. 49, p. 1-18, 1999. DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Brasília: ONU Brasil, 2020 [1948]. Disponível em: https://brasil.un.org/sites/default/files/2020-09/por.pdf. Acesso em: 29 Ago. 2025.

DIAS, I. S.; CORREIA, S. Processos de aprendizagem dos 0 aos 3 anos: contributos do sócio-construtivismo. Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação, v. 60, n. 1, p. 1-10, 2012. Disponível em: https://rieoei.org/RIE/article/view/1330. Acesso em: 29 Ago. 2025.

DINIZ, A. M. A. Fluxos Migratórios e Formação da Rede Urbana de Roraima. Geografia (Rio Claro), v. 33, p. 269-288, 2008. Disponível em: https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/ageteo/article/view/3062. Acesso em: 29 Ago. 2025.

DOS SANTOS, I. P; ZAMBRANO, C. E. G. Percepções sobre aprendizagem e uso de língua portuguesa por indígenas venezuelanas da etnia Warao refugiadas em Pacaraima/RR. MUIRAQUITÃ (UFAC), v. 7, p. 180-193, 2019. Disponível em: https://periodicos.ufac.br/index.php/mui/article/view/2903/2036. Acesso em: 29 Ago. 2025.

DUBET, F. A Escola e a Exclusão. Tradução: Neide Luzia de Rezende. São Paulo: Cadernos de Pesquisa, 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/JBTWwBmFCfZBxm9QKbxSN9C/?lang=pt#. Acesso em: 29 Ago. 2025.

DURKHEIM, É. Da divisão do trabalho social. In: DURKHEIM, É. Durkheim – Os pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

EYNG, A. M. Educação em Direitos Humanos no Currículo Escolar: o projeto político pedagógico como espaço de garantia ou violação de direitos. In: EYNG, Ana Maria (org.). Direitos humanos e violência nas escolas: desafios e questões em diálogo. 1ª Ed. Curitiba: CRV, 2013. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/15290_7207.pdf. Acesso em: 29 Ago. 2025.

FELÍCIO, H. M. A instituição formal e a não-formal na construção do currículo de uma escola de tempo integral. Educação em Revista (UFMG. Impresso), v. 27, p. 163-182, 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/5557VtBp8mNXjGLqxgYV6Wc/?lang=pt. Acesso em: 29 Ago. 2025.

FERNANDES, F. Notas sobre a educação na sociedade tupinambá, São Paulo: Centro Regional de Pesquisas Educacionais, 1964.

FERREIRA, A. Evento inovador incentiva o empreendedorismo para refugiados e brasileiros em Boa Vista. 2019. Disponível em: https://www.acnur.org/portugues/2019/08/22/evento-incentiva-o-empreendedorismo/. Acesso em: 29 Ago. 2025.

FERREIRA, M.; CARNEIRO, T. C. J. A institucionalização da Educação a Distância no Ensino Superior Público Brasileiro: análise do Sistema Universidade Aberta do Brasil. Educação Unisinos (ONLINE), v. 19, p. 228-242, 2015. Disponível em: http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2015.192.07. Acesso em: 29 Ago. 2025.

FFHI. Cartilha Multilíngue Português, Espanol, E'ñepa e Warao. 2022. Disponível em: https://www.missoeshumanitarias.org/wp-content/uploads/2022/01/CARTILHA-MULTILINGUE-compress.pdf. Acesso em: 29 Ago. 2025.

FREIRE, P. Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GABRIEL, G. L. Crianças e Professoras de Três Etnias Indígenas da Amazônia. Que Sentidos Dão a Escola? In: GABRIEL, Gilvete de Lima, SILVA NETO, João Paulino, GOMES, Maria de Lourdes. (Org.). Formação de Professores Frente à Política Global. Pesquisas (Auto)Biográficas com Crianças. 1a Ed. Boa Vista: Editora da UFRR, 2016.

_____. A escola narrada pelas crianças Macuxi na Amazônia: primeiras aproximações. 1a Ed. Curitiba: Editora CRV, 2014.

_____. Narrativa autobiográfica como prática de formação continuada e de atualização de si. Os grupos-referência e o grupo reflexivo na mediação da constituição identitária docente. Curitiba: CRV, 2011.

GADOTTI, M. A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar. 1a Ed. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

GARCÍA CASTRO, A A. "Mendicidad Indígena: Los Warao Urbanos". Boletín Antropológico nº 48. Enero-Abril, ISSN: 1325-2610. Centro de Investigaciones Etnológicas – Museo Arqueológico – Universidade de Los Andes. Mérida, 2000. Disponível em: http://ciscuve.org/wp-content/uploads/2017/11/BAULA-Mendicidad-Indigena-Warao-Alvaro-Garcia-Castro.pdf. Acesso em: 29 Ago. 2025.

GERALDO, C. I.; LIMA, A. P. Feira IntegraArte expõe artesanatos de empreendedores brasileiros, refugiados e migrantes neste sábado em Boa Vista, RR. 2021. Disponível em: https://www.acnur.org/portugues/2021/11/11/feira-integraarte-expoe-artesanatos-de-empreendedores-brasileiros-refugiados-e-migrantes-neste-sabado-em-boa-vista-rr/. Acesso em: 29 Ago. 2025.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 5ª Ed. São Paulo: Atlas, 2010. _____. Métodos e técnicas de pesquisa social. 5ª Ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOHN, M. G. Educação não-formal na pedagogia social. In: I CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 1., 2006. Faculdade de

Educação, Universidade de São Paulo. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000092006000100034&lng=en&nrm=abn. Acesso em: 29 Ago. 2025.

_____. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar. 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ensaio/a/s5xg9Zy7sWHxV5H54GYydfQ/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 29 Ago. 2025.

GONSALVES, E. P. Iniciação à pesquisa científica. Campinas, SP: Alinea, 2001.

GRANADOS, H. Fonemas consonanticos del Warao de Arawaimujo (Delta Amacuro). Dissertação (Mestrado em Linguística), Universidad de Los Andes, Mérida, Venzuela, 1991. Disponível em: http://bdigital.ula.ve/storage/pdftesis/postgrado/tde_arquivos/2/TDE-2011-07-11T04:53:18Z-1155/Publico/granadoshector_parte1.pdf. Acesso em: 29 Ago. 2025.

GUIMARÃES, S. M. G. A formação do professor indígena no Brasil hoje. In: VEIGA, J.; SALANOVA, A. (ORGS). Questões de educação escolar indígena: da formação do professor ao projeto de escola. Brasília: FUNAI/DEDOC, 2001, p. 97-112. Disponível em: https://www.mpba.mp.br/sites/default/files/biblioteca/direitos-humanos/populacao-indigena/politica_publica/questoes_de_educacao_escolar_indigena.pdf?download=1. Acesso em: 29 Ago. 2025.

HEINEN, H. D. Los Warao. In: Fundación la Salle de Ciencia Naturales. Etnologia Contemporânea: Los aborígens de Venezuela, Vol. III, p. 966-1113, Monografia nº35. 2ª Ed. Caracas: Total Venezuela, 2011.

HEINEN, D,; RUDDLE, K. Ecology, ritual, and economic organization in the distribution of palm starch among the Warao of the Orinoco Delta. Journal of Anthropological Research, US, vol 30, n. 2, p. 116–138, 1974. Disponível em: https://www.journals.uchicago.edu/doi/abs/10.1086/jar.30.2.3629642. Acesso em: 29 Ago. 2025.

HUMAN RIGHTS COMMITTEE. Concluding observations on the 4th periodic report of the Bolivarian Republic of Venezuela. Genebra: United Nations, 2015. Disponível em: https://digitallibrary.un.org/record/804700. Acesso em: 29 Ago. 2025.

ILLICH, I. Sociedade sem escola. Petrópolis: Vozes, 1977.

JANCZURA, R.. Risco ou vulnerabilidade social?. Textos & Contextos (Porto Alegre), v. 11-2, p. 301-308, 2012. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/fass/article/view/12173. Acesso em: 29 Ago. 2025.

JORGE, E. Educação sucateada. 2019. Disponível em: https://noticias.uol.com.br/reportagens-especiais/na-venezuela-em-crise-alunos-tem-que-reformar-escola-para-passar-de-ano/#cover. Acesso em: 29 Ago. 2025.

JOSEPH, H. O sistema migratório haitiano nas guianas: para além das fronteiras. Diálogos (On-line), v. 24, p. 228-258, 2020. Disponível em: https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Dialogos/article/view/54154. Acesso em: 29 Ago. 2025.

JUBILUT, L. L. O Direito Internacional dos Refugiados e sua aplicação no ordenamento Jurídico Brasileiro. 1ª Ed. São Paulo: Método, 2007.

KANAAN, G. F. Operação Acolhida: a maior operação conjunta-interagências e de natureza humanitária no Brasil. Doutrina Militar Terrestre, v. 7, n. 18, p. 10-29, 2019. Disponível em: http://ebrevistas.eb.mil.br/index.php/DMT/article/view/2351. Acesso em: 29 Ago. 2025.

KRÜGEL, E. I. Descartes e a fundação do conhecimento. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Centro de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2009. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/handle/1/9071. Acesso em: 29 Ago. 2025.

LAROSSA, J. Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas. 4ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LAURIOLA, J. L. H. Entre fronteiras e histórias: vivências de crianças imigrantes venezuelanas em Roraima – RR. Orientadora: Soraya Fleischer. Co-orientadora: Luciana!Hartmann. 2021. 69 f. TCC (graduação) – Curso de Ciências Sociais, Instituto de Ciências Sociais, Departamento de Antropologia, Universidade de Brasília. Brasília, Distrito Federal, 2021. Disponível em: https: //bdm.unb.br/bitstream/10483/27251/1/2020_JuliaLuciaHelenaLauriola_tcc.pdf. Acesso em: 29 Ago. 2025. LÉVI-STRAUSS, C. Introdução à Obra de Marcel Mauss. In: Sociologia e Antropologia. SP, EPU/EDUSP, 1974, p.1-36.

LIMA, J. C. F.; FERANANDES, G. Migrantes em Roraima (Brasil): a massificação dos termos acolher e acolhimento. In: José /Sterza Justo; Mary Yoko Okamoto (org.). Migrações contemporâneas: migrações e práticas profissionais. 1ª Ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, v. 1, p. 32-47, 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Pablo-Castanho/publication/339080337_Migracoes_contemporaneas-_Capitulo_sociedade_e_psiquismo_na_clinica_do_migrante_A_hipotese_do_mito_do_migrante_exitoso_como_organizador_socio-cultural/links/5e3c6b0fa6fdccd9658e077b/Migracoes-contemporaneas-Capitulo-sociedade-e-psiquismo-na-clinica-do-migrante-A-hipotese-do-mito-do-migrante-exitoso-como-organizador-socio-cultural.pdf#page=32. Acesso em: 29 Ago. 2025.

LOPES, A. C. F.; LEANDRO, E. F.; DIAS, A. L.; BOMFIM, A. C. A educação não formal: Um espaço alternativo da educação. In: XIII Congresso Nacional de Educação EDUCERE: IV Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação SIRSSE e VI Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente SIPD/Cátedra UNESCO, 2017, Curitiba. EDUCERE III Congresso Nacional de Educação: Anais. Curitiba, 2017. p. 7209-7219. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25198_12669.pdf. Acesso em: 29 Ago. 2025.

LÖWY, M. Walter Benjamin: aviso de incêndio: uma leitura das teses "Sobre o conceito de história". Tradução: Wanda Nogueira Caldeira Brant. São Paulo: Boitempo, 2005.

MARQUES, J. P. A "observação participante" na pesquisa de campo em educação. Educação Em Foco, 19(28), 263–284, 2016. Disponível em: https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/1221/985. Acesso em: 29 Ago. 2025.

MENEZES, D. Jovem na Amazônia, do ribeirinho ao migrante: refletindo sobre identidade, empoderamento e participação social a partir da mediação educomunicativa e as instituições e causas envolvidas. In: XVI Congresso IBERCOM, Faculdad de Comunicación y lenguaje, Pontifica Universidad Javeriana, Bogotá, Colômbia, 2019. Disponível em: https://www.academia.edu/41853852/JOVEM_NA_AMAZ%C3%94NIA_DO_RIBEIRINHO_AO_MIGRANTE_refletindo_sobre_identidade_empoderamento_e_participa%C3%A7%C3%A3o_social_a_partir_da_media%C3%A7%C3%A3o_educomunicativa_e_as_institui%C3%A7%C3%B5es_e_causas_envolvidas.Acessoem:29Ago.2025.

MEZZAROBA, O.; MONTEIRO, C. S. Manual de metodologia da pesquisa no Direito. 3ª Ed. São Paulo: Saraiva, 2006.

MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL (MPF). Procuradoria Geral da República. Parecer Técnico/SEAP/6ªCCR/PFDC n. 208/2017. Sobre a situação dos indígenas da etnia Warao, da região do delta do Orinoco, nas cidades de Boa Vista e Pacaraima. 2017a. Disponível em https://documentacao.socioambiental.org/noticias/anexo_noticia/41250_20170530_143844.PDF. Acesso em: 29 Ago. 2025.

MOCELLIM, A. A comunidade: da sociologia clássica à sociologia contemporânea. PLURAL (USP), v. 17, n. 2, p. 105-125, 2011. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/plural/article/view/74542/78151. Acesso em: 29 Ago. 2025.

MOSONY, J. "Las lenguas indígenas de Venezuela". Boletín de Linguística, Publicación del Departamento de Linguística de la Escuela de Antropología, y de la

Sección de Linguística del Instituto de Investigación, Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, UCV, Caracas, 1987.

MOURA, I. M. Megaquadrilhas, guerrilhas, coletivos: um panorama sobre a violência na Venezuela. 2021. Disponível em: https://www.gazetadopovo.com.br/mundo/panorama-sobre-a-violencia-na-venezuela/. Acesso em: 29 Ago. 2025.

MURTHY, V. O Trabalho e a Epidemia de Solidão. Revista Harvard Business Review, São Paulo, v. 96, nº 03, 2017, p. 29.

NASCIMENTO, A. C. Escola indígena: palco das diferenças. Campo Grande: UCDB, 2004.

OLIVEIRA, A. C.; VIEIRA, D. Niños y niñas Kaingang y las lógicas institucionales y étnicas de intervención en la ciudad de Maringá, Brasil. RUNA, archivo para las ciencias del hombre, v. 40, n. 2, p. 203-220, 2019. Disponível em: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-96282019000200203&lng=es&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 29 Ago. 2025.

OLIVEIRA, I. J. Narrativas e Pertença na Construção de Lugares de Memória. In: GOUVEIA, P.; COELHO, B. S.; TEIXEIRA, K. M. D. (Org.). Uma Favela Cordial - Imagens, Discursos e Experiência em Comunidades. 1ª Ed.Viçosa: Editora UFV, 2007, v. 01, p. 105-128.

OLIVEIRA, M. T. E. Crianças Narradoras e suas vidas cotidianas. 1ª Ed. Rio de Janeiro: Rovelle, 2011.

ONU NEWS. ONU preocupada com situação dos direitos humanos na Venezuela e na Nicarágua. 2020. Disponível em: https://news.un.org/pt/story/2020/07/1718992. Acesso em: 29 Ago. 2025.

____. Cerca de 800 venezuelanos entram por dia no Brasil. 2018. Disponível em: https://news.un.org/pt/story/2018/04/1617532. Acesso em: 29 Ago. 2025.

ORTIZ, D. Na Venezuela, falta remédio, comida, equipamentos e até papel higiênico. Portal G1, Buenos Aires, Argentina, 20 de Junho de 2015. Disponível em: https://g1.globo.com/jornal-da-globo/noticia/2015/06/na-venezuela-falta-remedio-comida-equipamentos-e-ate-papel-higienico.html. Acesso em: 29 Ago. 2025.

PASSEGGI, M. C.; FURLANETTO, E.; GABRIEL, G. L.; CONTI, L.; ALVERNE, I. M. Narrativas de crianças sobre as escolas da infância: cenários e desafios da pesquisa (auto)biográfica. Educação (Santa Maria Online), v. 39, p. 85-104, 2014. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/11345. Acesso em: 29 Ago. 2025.

PASSEGGI, M. C. Narrativas infantis: O que contam as crianças sobre as escolas da infância? 2011. 34 p. Projeto de Pesquisa – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Universidade Federal de Pernambuco, UNICID, Universidade Federal de São Paulo, UFF, Universidade Federal de Roraima, Natal, Recife, São Paulo, Guarulhos, Rio de Janeiro, Roraima, 2011.

PECORARO, R. Filosofia da História. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

PEREIRA, A. P. S. O Povo Indígena Warao: um caso de imigração para o Brasil. Revista Consultor Jurídico. Janeiro, 2019. Disponível em: https://www.conjur.com.br/2019-jan-21/mp-debate-povo-indigena-warao-imigracao-brasil. Acesso em: 29 Ago. 2025.

PIATO, R. S.; ALVES, R. N.; MARTINS, S. R. C. Conceito de Família na Pós-modernidade. In: Anais V CIPSI - Congresso Internacional de Psicologia, 2012, Maringá. EAIC, 2012. Disponível em: http://www.eventos.uem.br/index.php/cipsi/2012/paper/view/573/388. Acesso em: 29 Ago. 2025.

PINEAU, G. Temporalidades na formação. São Paulo: Triom, 2004. Por que a Venezuela enfrenta escassez de alimentos. Portal G1 (Web). Brasil, 18 de Julho de 2016. Disponível em: https://g1.globo.com/mundo/noticia/2016/07/por-que-a-venezuela-enfrenta-escassez-de-alimentos.html. Acesso em: 29 Ago. 2025.

POSTMAN, N. O desaparecimento da infância. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

QUINTERO-ECHEVERRI, Á.; VILLAMIL-GALLEGO, M. M.; HENAO-VILLA, E.; CARDONA-JIMENEZ, J. L. Diferencias en el sentimiento de soledad entre adultos institucionalizados y no institucionalizados. Rev. Fac. Nac. Salud Pública [online]. 2018, vol.36, n.2, pp.49-57. ISSN 0120-386X. Disponível em: http://www.scielo.org.co/pdf/rfnsp/v36n2/0120-386X-rfnsp-36-02-00049.pdf. Acesso em: 29 Ago. 2025.

RAMOS, A. Sociedades Indígenas. Coleção Princípios, 4ª Ed. São Paulo: Ática, 1995.

RFI. A manga está virando o alimento básico dos venezuelanos mais pobres. Brasil, 23 de Julho de 2020. Disponível em: https://g1.globo.com/mundo/noticia/2020/07/23/a-manga-esta-virando-o-alimento-basico-dos-venezuelanos-mais-pobres.ghtml. Acesso em: 29 Ago. 2025. RIVIERE, C. Enculturation. In: AKOUN, A.; ANSART, P. (Dir). Dictionnaire de sociologie. Paris: Le Robert, 1999.

ROCHA, A. L. C.; ECKERT, C. Etnografia: saberes e práticas. In: Célia Regina Jardim Pinto e César Augusto Barcellos Guazzelli. (Org.). Ciências Humanas: pesquisa e método. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008. Disponível em: https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/30176/000673630.pdf. Acesso em: 29 Ago. 2025.

ROCHA, G. V.; RIBEIRO, N. V. P. Fluxo migratório venezuelano no Brasil: análise e estratégias. Revista jurídica da presidência, v. 20, p. 541-563, 2018. Disponível em: https://revistajuridica.presidencia.gov.br/index.php/saj/article/view/1820. Acesso em: 29 Ago. 2025.

ROCHA, S. M.; PASSEGGI, M. C. A pesquisa educacional com crianças: um estudo a partir de suas narrativas sobre o acolhimento em ambiente hospitalar. Revista Educação em Questão. Natal, v. 44, n. 30, p. 36-61, set./dez. 2012. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4080/3347. Acesso em: 29 Ago. 2025.

RODRIGUES, A. A.; DEMIZU, F. S. B. A infância ao longo da história: breves considerações. In: OLIVEIRA, M.; PEIXOTO, R. Diálogos: temáticas em educação II. Curitiba: CRV, 2018.

ROMERO-FIGEROA, A. A reference grammar of Warao. Munchen: LINCOM, 2003.

_____. Basic word order and sentence type in Kari'ña. Languages of the World Series 18. Munich: Lincom Europa, 2000.

ROSSIT, R. A. S.; STORANI, K (orgs.). Avaliação nos processos e políticas educacionais. São Paulo: Repositório Institucional da UNIFESP, 2017. Disponível em: https://repositorio.unifesp.br/handle/11600/41299. Acesso em: 29 Ago. 2025.

SACRISTÁN, J.; GIMENO & GOMÉZ, A.; I, PERÉZ. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. Compreender e transformar o ensino. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

SANTOS, A. G. Garimpeiros, quando a cobra tá fumando: condições de vida e de trabalho nos garimpos em Roraima (1975-1991). 2013. 150 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013. Disponível em: http://clyde.dr.ufu.br/handle/123456789/16465. Acesso em: 29 Ago. 2025.

SANTOS, B. S. O Futuro começa agora: da pandemia à utopia. São Paulo: Boitempo, 2021.

SANTOS, J. C. S. Uma carta sobre as ondas. 1ª Ed. Almirante Tamandaré, PR: Jocum Brasil, 2020.

_____. Entre idas e vindas: os processos de aprendizagem de crianças indígenas Warao refugiadas e migrantes em Roraima, Amazônia. Dissertação (Mestrado em Segurança Pública, Direitos Humanos e Cidadania) – Universidade Estadual de Roraima. Boa Vista, p. 104, 2022. Disponível em: https://www.uerr.edu.br/wp-content/uploads/2022/08/Entre-idas-e-vindas-os-

processos-de-aprendizagem-de-criancas-indigenas-venezuelanas-Warao-refugiadas-e-migrantes-em-Roraima-Amazonia.pdf. Acesso em: 29 Ago. 2025.

SANTOS, J. C. S.; DELICATO, C. T. As religiosidades em campos de refugiados e as fronteiras que criamos. Revista Malala, v. 9, n. 12, p. 30-45, 2021. DisponÃŋvelem:https://www.revistas.usp.br/malala/article/view/181403. Acesso em: 29 Ago. 2025.

SANTOS, J. C. S.; GABRIEL, G. L. Refúgio, Narrativas e Histórias: Migrações e experiências na Amazônia. Teoria, Prática e Metodologias das Ciências Humanas. 1ª Ed. Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019, p. 148-160. Disponível em: https://www.atenaeditora.com.br/wp-content/uploads/2019/11/E-BOOK-Teoria-Pratica-e-Metodologias-das-Ciencias-Humanas.pdf. Acesso em: 29 Ago. 2025.

SANTOS, J. R. T. Ocupação dos Warao no município de Pacaraima: área fronteiriça e Terra Indígena São Marcos. In: CIRINO, CARLOS; LIMA, CARMEN; MUÑOZ, JENNY (org.). Yakera, Ka Ubanoko: O dinamismo da etnicidade Warao. 1ª Ed. Recife: Editora da UFPE, 2020. Disponível em: https://editora.ufpe.br/books/catalog/book/55. Acesso em: 29 Ago. 2025.

SANTOS, S. M. A.; SILVA, S.; ORTOLAN, M. H. 'Índios imigrantes' ou 'imigrantes índios': os Warao no Brasil e a necessidade de políticas migratórias indigenistas. In: 31a Reunião Brasileira de Antropologia, 2018, Brasília. Anais 31ª RBA. Brasília: Associação Brasileira de Antropologia, 2018. v. 1. Disponível em: https://www.31rba.abant.org.br/arquivo/downloadpublic?q=YToyOntzOjY6InBhcmFtcyI7czozNToiYToxOntzOjEwOiJJRF9BUlFVSVZPIjtzOjQ6IjE5MjEiC
3D. Acesso em: 29 Ago. 2025.

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: SARMENTO, M. J.; PINTO, M (org.). As crianças, contextos e identidades. Braga: Universidade do Minho, 1997, p. 7-30. Disponível em: https://pactuando.files.wordpress.com/2013/08/sarmento-manuel-10.pdf. Acesso em: 29 Ago. 2025.

SAUTU, R. Manual de metodologia – Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), 2006.
SAVIANI, D. Escola e Democracia. 42ª Ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2018.

SCHADEN, E. Aculturação indígena: ensaio sôbre fatôres e tendências da mudança cultural de tribos índias em contacto com o mundo dos brancos. Revista de Antropologia, v. 13, n. 1/2, p. 3–315, 1965. Disponível em: http://www.jstor.org/stable/41615785. Acesso em: 29 Ago. 2025.

SEABRA, G. F. Dinâmica socioambiental no Baixo Rio Branco, Estado de Roraima, Brasil. Brazilian Geopraphical Journal, v. 10, p. 112-130, 2019. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/braziliangeojournal/article/view/51108. Acesso em: 29 Ago. 2025.

SEN, A. O racha do multiculturalismo. Folha de S. Paulo, São Paulo, 17 set. 2006. Caderno Mais. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs1709200604.htm. Acesso em: 29 Ago. 2025.

SIBAHI, Pedro. Maior abrigo indígena da América Latina completa 100 dias no Dia Mundial do Refugiado, em Boa Vista. ACNUR, 17 de Junho de 2022. Disponível em: https://www.acnur.org/br/noticias/comunicados-imprensa/maior-abrigo-indigena-da-america-latina-completa-100-dias-no-dia. Acesso em: 27 out. 2025.

SILVA, A. L.; GRUPIONI, L. D. B. A Temática Indígena na escola, novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. 1ª Ed. Brasília, DF: Global Editora e Distribuidora LTDA, 1995. Disponível em: http://www.pineb.ffch.ufba.br/downloads/1244392794A_Tematica_Indigena_na_Escola_Aracy.pdf. Acesso em: 29 Ago. 2025.

SILVA, M. A. B.; AZEVEDO, C. Letramento: processos educacionais no contexto social e político. Revista Ibero-Americana de Estudos Em Educação, v. 12, p. 2138-2154, 2017. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8816/6946. Acesso em: 29 Ago. 2025.

SILVA, P. R. F.; FELICIO, C.; ALMEIDA, M. M.; ROCHA, R. A. A Complexidade Genética do Urbano em Roraima. Acta Geográfica (UFRR), v. 01, p. 95-102, 2011. Disponível em: https://revista.ufrr.br/actageo/article/view/542. Acesso em: 29 Ago. 2025.

SILVA, R. M. D. A escola e as normas em conflito: um ensaio sobre a educação institucionalizada e direitos humanos. Política & Sociedade (Impresso), v. 10, p. 333-350, 2011. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/view/2175-7984.2011v10n18p333/17546. Acesso em: 29 Ago. 2025.

SILVA, R. S.; SILVA, R. G. Deslocamentos de profissionais cubanos para Roraima: Memórias e experiências migratórias (1990- 2000). TRAVESSIA - revista do migrante, [S. l.], n. 85, p. 25–44, 2019. Disponível em: https://travessia.emnuvens.com.br/travessia/article/view/303. Acesso em: 29 Ago. 2025.

SIMMEL, G. O estrangeiro. In: MORAES FILHO. E. (Org.). Sociologia. São Paulo: Ática, 1983.

SIMÕES, G. (org). Perfil sociodemográfico e laboral da imigração venezuelana no Brasil. Curitiba: CRV, 2017.

SINGER, F. Três dólares por mês para ser funcionário público na Venezuela. 2021. Disponível em: https://brasil.elpais.com/internacional/2021-02-07/tres-dolares-por-mes-para-ser-funcionario-publico-na-venezuela.html. Acesso em: 29 Ago. 2025.

_____. Venezuela é o país com maior taxa de homicídios da América Latina, diz organização. 2018. Disponível em: https://oglobo.globo.com/mundo/venezuela-o-pais-com-maior-taxa-de-homicidios-da-america-latina-diz-organizacao-23333142. Acesso em: 29 Ago. 2025.

SOARES, F. S.; SANTOS, A. G. Trabalhadores(As) Do Ouro Na Amazônia: Condições de vida e de trabalho de garimpeiros(as) na Amazônia Setentrional. Contribuciones a las Ciencias Sociales, v. 2016, p. 1-19, 2016. Disponível em: https://www.eumed.net/rev/cccss/2016/01/oro.html. Acesso em: 29 Ago. 2025.

SOARES, M. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SOARES, M. As muitas facetas da alfabetização. In: Alfabetização e letramento. São Paulo: Contextos, 2003.

SOUZA, E. C.; MEIRELES, M. M. Olhar, escutar e sentir: modos de pesquisar-narrar em educação. Educação e Cultura Contemporânea, v. 15, p. 282-303, 2018. Disponível em: http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewArticle/4750. Acesso em: 29 Ago. 2025.

STERNS, P. N. A infância. São Paulo: Contexto, 2006.

STREET, B. What's "new"in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. Current Issues in Comparative Education, v.5, n.2, p.77-91, 2003. Disponível em: https://www.tc.columbia.edu/cice/pdf/25734_5_2_Street.pdf. Acesso em: 29 Ago. 2025.

TARDIF, M. Saberes Docentes e Formação Profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

TÖNNIES, F. Comunidade e sociedade. In: MIRANDA, O. Para ler Ferdinand Tönnies. 1ª Ed. São Paulo: EduSP, 1995, p. 231-352.

TOLBERT, P.S.; ZUCKER, L.G. A institucionalização da teoria institucional. In: CLEGG, S. R.; HARDY, C.; W.R. NORD, W. R. (eds.). Handbook de estudos organizacionais: modelos de análise e novas questões em estudos organizacionais. São Paulo: Atlas, 1999, p. 196-219.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA (UERR). Edital de Seleção do Processo Seletivo 2021. EDITAL 10/2021/UERR/CUNI/REIT/PROPEI. Boa

Vista, 20 de Agosto de 2021. Disponível em: https://cpc.uerr.edu.br/wp-content/uploads/2021/08/SEI_GRR-2717906-Edital-seguran%C3%A7a-publica.pdf. Acesso em: 29 Ago. 2025.

_____. Regimento Geral do Programa de Pós-Graduação em Segurança Pública, Direitos Humanos e Cidadania da Universidade Estadual de Roraima. Resolução Nº. 18, de 29 de dezembro de 2020. Boa Vista, 29 de Dezembro de 2020. Disponível em: https://uerr.edu.br/mps/wp-content/uploads/2021/08/Regimento-Resolucao_CONUNI_18.2020.pdf. Acesso em: 29 Ago. 2025.

UNFPA. Yakera Jakitane Saba Nonate - Para construir uma vida melhor - Para construir una vida mejor. Tradução para espanhol: Gajardo, P. 1ª Ed. Brasília, DF: Fundo de População das Nações Unidas, 2021. Disponível em: https://brazil.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/publicacao_-_web_adjust.pdf. Acesso em: 29 Ago. 2025.

VAZ, A. C. A crise venezuelana como fator de instabilidade regional: perspectivas sobre seu transbordamento nos espaços fronteiriços. Análise Estratégica, v. 3, n. 3, p. 1-7, 2017. Disponível em: http://ebrevistas.eb.mil.br/CEEExAE/article/view/1171. Acesso em: 29 Ago. 2025.

WAGNER, C. Zeitgeist, o Espírito do Tempo - Experiências Estéticas. Revista Cultura e Extensão USP, v. 12, p. 21-29, 2014. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/rce/article/view/86802. Acesso em: 29 Ago. 2025.

WALLER, W. The sociology of teaching. Nova York: John Willy, 1967.

WALTER, R. Mobilidade cultural: o (não-)lugar na encruzilhada transnacional e transcultural. Interface Brasil/Canadá, Rio Grande, n. 8, 2008. Disponível em: https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/interfaces/article/view/6960. Acesso em: 29 Ago. 2025.

WANKLER, C. M.; SOUZA, G. H. Estudos de Literatura de Roraima: uma abordagem multidisciplinar e pluricultural. In: Encontro de Pesquisa e Iniciação Científica, 2006, Boa Vista. V Encontro de Pesquisa e Iniciação Científica da UFRR. Boa Vista: EDUFRR, v. 1. p. 5-5, 2006. Disponível em: https://revista.ufrr.br/pibic/article/view/15. Acesso em: 29 Ago. 2025.

WEBER, M. Conceitos básicos de Sociologia. São Paulo: Editora Moraes, 1987.

YAMADA, E.; TORELLY, M. (org.). Aspectos jurídicos da atenção aos indígenas migrantes da Venezuela para o Brasil. Brasília: Organização Internacional para as Migrações (OIM), Agência das Nações Unidas para as Migrações, 2018. Disponível em: https://repository.iom.int/handle/20.500.11788/2018?locale-attribute=es. Acesso em: 29 Ago. 2025.

ZAVAGLIA, C. Ambigüidade gerada pela homonímia: revisitação teórica, linhas limítrofes com a polissemia e proposta de critérios distintivos. DELTA. Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada, São Paulo, v. 1, n.19, p. 337-266, 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/j/delta/a/xSPnXGXhqcZdfx8zpXjrP9S/?lang=pt. Acesso em: 29 Ago. 2025.

Sobre o autor



Josué Santos

Poeta e Autista (nível 1 de suporte). Doutor em Educação pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto - Universidade de São Paulo com uma pesquisa sobre trajetórias migratórias educacionais de refugiados e migrantes venezuelanos no Brasil. 'Bolsista em Destaque' CAPES 2025 pela pesquisa doutoral sobre migração venezuelana no Brasil (Menção Honrosa). Pesquisador Visitante na Stanford University (Doutorado Sanduíche, Lemann Fellowship 2025), onde desenvolvi uma pesquisa com/sobre imigrantes latinos indocumentados e seu acesso às políticas públicas estadunidenses. Mestre em Segurança Pública, Direitos Humanos e Cidadania pela Universidade Estadual de Roraima (2022) com imersão na Harvard University com bolsa 'trabalho em destaque' pela American Organization of Teachers of Portuguese (AOTP), com um estudo comparativo sobre o ensino de português em uma comunidade indígena brasileira na fronteira com a Guiana e um grupo étnico venezuelano

em um grande abrigo humanitário urbano no Brasil. Finalista no Prêmio Nacional Ciência pela Primeira Infância (2025), promovido pelo Núcleo Ciência pela Infância (NCI) pela pesquisa de mestrado com crianças indígenas venezuelanas refugiadas e migrantes da etnia Warao. Pesquisador do CNPq: Grupo de Pesquisas Educacionais, Autobiográficas, Interdisciplinares e Interculturais de Roraima (UFRR) e Escola Amazônica de Filosofia (UERR). Áreas de Interesse: Migrações, Educação, Amazônia, Povos Indígenas, Pesquisa de Campo.

UNIVERSIDADE ESTADUAL
DE RORAIMA

Essa obra buscou analisar os processos de aprendizagem que vivenciam crianças indígenas Warao refugiadas e migrantes em Boa Vista, Roraima, na Amazônia, através de pesquisa bibliográfica e notas de campo. Dialogando com estudos interdisciplinares e traçando o contexto da história e cultura tradicional dos Warao, os processos de mobilidade, as relações sociais e os elementos de referência de sua organização social, foram identificados os processos de aprendizagem e como eles acontecem nos abrigos urbanos em Boa Vista, fazendo uma interface com a situação de deslocamento migratório forçado. Este trabalho é produto, na atualidade, de uma problemática sociocultural baseada no complexo contexto socioeconômico, político e de violações de direitos humanos em sua nação de origem que ocasionou um fluxo massivo de migração dessa população indígena para o Brasil e consequentemente que levou o país brasileiro a fornecer uma resposta humanitária que inclui a criação e manutenção de abrigos institucionais de recepção e acolhimento. Através de uma abordagem qualitativa, exploratória e descritiva possibilitadas pela minha experiência de campo nas idas pré-pandêmicas aos abrigos aliadas à sistematização do pensamento teórico sobre o tema, a categoria do tratamento é o estudo de caso das crianças indígenas venezuelanas Warao nos abrigos institucionais da Operação Acolhida em Boa Vista. A intenção foi de apresentar um breve contexto histórico sobre o povo Warao, entender o desenvolvimento da infância em emergências humanitárias e identificar em quais processos de aprendizagem estão inseridas as crianças indígenas Warao. Adota-se aqui a ideia de enculturação, ou seja, a construção da identidade da criança através da incorporação de elementos do meio ambiente, trazendo um sentimento de pertencimento (Passeggi, 2014), além da noção de mobilidade cultural, ou seja, os processos sociais que consideram a relação de diferentes culturas na formação do indivíduo (Walter, 2008).

ISBN 978-85-61924-28-7

9 788561 924287

UERR EDIÇÕES