

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA**

Carolina Santos Gessner de Castro

**POVOS ORIGINÁRIOS VENEZUELANOS DE ETNIA WARAO NA EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS: um estudo de caso nas escolas municipais de Belo Horizonte em
2022**

Belo Horizonte
2023

Carolina Santos Gessner de Castro

POVOS ORIGINÁRIOS VENEZUELANOS DE ETNIA WARAO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: um estudo de caso nas escolas municipais de Belo Horizonte em 2022

Versão Final

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Docência/MP da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Heli Sabino de Oliveira

Belo Horizonte
2023

C355p
T

Castro, Carolina Santos Gessner de, 1983-
Povos originários venezuelanos de etnia Warao na educação de jovens e adultos
[manuscrito] : um estudo de caso nas escolas municipais de Belo Horizonte em 2022 /
Carolina Santos Gessner de Castro. -- Belo Horizonte, 2023.
191 f. : enc, il.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de
Educação.

[Acompanhado de recurso educacional com o título: A Interculturalidade como
possibilidade pedagógica na EJA : Caderno de apoio pedagógico aos--às professores--
as da EJA / Carolina Santos Gessner de Castro. -- Belo Horizonte, 2023. 41 f. : enc, il.].

Orientador: Heli Sabino de Oliveira.

Bibliografia: f. 140-148.

Apêndices: f. 149-191.

1. Educação -- Teses. 2. Educação -- Relações étnicas -- Teses. 3. Educação
intercultural -- Teses. 4. Educação de adultos -- Teses. 5. Índios Warao (Venezuela) --
Educação -- Teses. 6. Belo Horizonte (MG) -- Educação de adultos -- Teses.

I. Título. II. Oliveira, Heli Sabino de. III. Universidade Federal de Minas Gerais,
Faculdade de Educação.

CDD- 370.19342

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP

UFMG

FOLHA DE APROVAÇÃO

**POVOS ORIGINÁRIOS VENEZUELANOS DE ETNIA WARAO NA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: um estudo de caso nas
escolas municipais de Belo Horizonte em 2022**


CAROLINA SANTOS GESSNER DE CASTRO

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP, como requisito para obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA, área de concentração ENSINO E APRENDIZAGEM.

Aprovada em 28 de fevereiro de 2023, pela banca constituída pelos membros:


Prof(a). Heli Sabino de Oliveira - Orientador
UFMG


Prof(a). Walesson Gomes da Silva
UEMG


Prof(a). Agniesz de Lélis Saraiva
Fundação João Pinheiro

Belo Horizonte, 28 de fevereiro de 2023.

Aos/Às refugiados/as que (re)existem às perversidades do mundo globalizado.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Universidade Federal de Minas Gerais e aos seus professores que, em meio aos ataques e cortes sofridos, resistem em defesa da universidade pública e da produção do conhecimento. Em especial, agradeço ao meu orientador Prof. Dr. Heli Sabino de Oliveira que sempre confiou em mim, ensinou-me e me apoiou ao longo de toda a trajetória deste mestrado.

Agradeço também à minha família que foi a minha rede de apoio para que eu conseguisse matutar e estudar ao mesmo tempo. Iniciar um mestrado com um filho recém-nascido e em pleno isolamento social não foi nada fácil, mas aprendi com meus pais que a opção desistir não existe e, assim, eles sempre incentivaram os meus estudos. Ainda, em especial, agradeço ao meu marido e também geógrafo, Rodrigo, e ao meu filho Augusto que conviveram muitas vezes com a minha ausência e com a minha rotina conturbada, todavia souberam me compreender.

Sou grata aos colegas do PROMESTRE que seguraram a minha mão nesta caminhada e me impulsionaram a seguir junto, em especial à Mariete, à Luiza e à Janaína. Gratidão também aos colegas de profissão, no apoio diário, como Ana Paula, Elcilene, Jussara e Roseane.

Às pessoas que compartilharam comigo o seu conhecimento no grupo de estudos Warao, Alice, Catarina, Jenny e Rogério, muito obrigada. As leituras e discussões que fizemos sobre os povos originários me abriram horizontes.

Aos sujeitos desta pesquisa, agradeço imensamente pela disponibilidade, pela confiança e pelo compartilhamento de conhecimento. Vocês me enriqueceram muito como pessoa e fizeram esta pesquisa ser possível. E, por último agradeço, ao povo originário Warao, que é exemplo da exclusão sistêmica, do capital sendo colocado acima das pessoas e da força de resistência humana.

A saída das comunidades de origem é quase sempre relatada como uma experiência dolorosa de perda e insegurança, embora conservem bastante esperança, não somente nas alternativas que possam ser encontradas no Brasil, como também de mudanças positivas na Venezuela em um futuro próximo.

(Eduardo Tarragó)

RESUMO

Povos originários venezuelanos de etnia warao na educação de jovens e adultos: um estudo de caso nas escolas municipais de Belo Horizonte em 2022

Esta dissertação tem como objeto de pesquisa as demandas educacionais trazidas por povos originários venezuelanos de etnia Warao, expressas por suas lideranças, bem como os desafios colocados pelos gestores responsáveis pelo acolhimento e por assegurar o direito à educação destes sujeitos. O objetivo central do trabalho consiste em analisar o processo de inserção de povos originários venezuelanos de etnia Warao na Educação de Jovens e Adultos, nas escolas da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, no ano de 2022, a partir de uma perspectiva intercultural. Desse modo, esta pesquisa busca atingir outros objetivos, tais como: compreender os fluxos migratórios na globalização e as possibilidades de acolhimento de migrantes e refugiados a partir da EJA; descrever os fluxos migratórios Warao e sua chegada nas escolas públicas municipais de Belo Horizonte, destacando os desafios postos pela diferença cultural; compreender em que medida a presença dos indígenas Warao contribui para construção de uma educação intercultural; e construir um recurso educativo para a formação de docentes da EJA, tendo como foco tanto a valorização cultural e o respeito à identidade do referido grupo étnico, quanto oportunidades de intercâmbio entre povos diversos. Cumpre destacar que são dois grupos indígenas que se refugiaram em Belo Horizonte, sendo alojados em abrigos na Vila Pinho, na Região do Barreiro e no bairro Santa Amélia, na Regional Pampulha, territórios contemplados nesta pesquisa. Os autores Santos (1997), Santos (2001) e Bauman (1999) foram referências na análise do fenômeno moderno da globalização e as suas consequências para os fluxos migratórios atuais. Os procedimentos metodológicos empregados se basearam em questionário, observação participante e entrevista semiestruturada. Dentre os resultados desta pesquisa, convém ressaltar que o conhecimento em profundidade dos grupos indígenas e da inserção escolar permitiu a construção de um caderno pedagógico, como recurso educativo para a formação de docentes da EJA, tendo como foco tanto a valorização cultural e o respeito à identidade, quanto oportunidades de intercâmbio entre povos diversos; foi possível identificar a xenofobia em ambos os territórios estudados; o levantamento de dados quantitativos foi um desafio, pois muitos núcleos familiares migraram durante a investigação.

Palavras-chave: Refugiados. Abordagens interculturais na EJA. Migração Warao no Brasil

ABSTRACT

Native Venezuelan peoples of the Warao ethnic group within the youth and adult education program: a case study in municipal schools of Belo Horizonte in 2022

This dissertation has as its object of research the demands brought by native Venezuelan peoples of the Warao ethnic group, expressed by their leaders, as well as the challenges posed by those responsible for receiving. The main objective is to analyze the insertion of native Venezuelan peoples of the Warao ethnic group in the Education of Youth and Adults Program, in schools of the Municipal Education Network of Belo Horizonte, in the year 2022. In this way, this research seeks to achieve other objectives, such as: understanding migratory flows in globalization and the possibilities of welcoming migrants and refugees from EJA; describe the Warao migratory flow and its arrival in public schools in Belo Horizonte, highlighting the challenges posed by cultural difference; understand to what extent the presence of the Warao indigenous people contributes to the construction of an intercultural education; and build an educational resource for the training of EJA teachers, focusing both on cultural appreciation and respect for the identity of the said ethnic group, as well as opportunities for exchange between different peoples. There are two indigenous groups that took refuge in Belo Horizonte, being housed in shelters in Vila Pinho, in the Barreiro Region, and in the Santa Amélia neighborhood, in Pampulha Regional, territories in which this research took place. The authors Santos (1997), Santos (2001) and Bauman (1999) were references in the analysis of the modern phenomenon of globalization and its consequences for current migration flows. The methodological procedures were based on a questionnaire, participant observation and a semi-structured interview. Among the results of this research, it should be noted that the in-depth knowledge of indigenous groups and school insertion allowed the construction of a pedagogical notebook as an educational resource for the training of EJA teachers, focusing both on cultural appreciation and respect for identity, as well as on opportunities for exchange between different peoples; through the research it was possible to identify xenophobia in both territories; collecting quantitative data was a challenge, as many households migrated during the investigation.

Keywords: Intercultural approaches in the youth and adult education program. Warao migration in Brazil.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 – Histórico da presença Warao no Brasil	33
Ilustração 1 – A Coleta	59
Mapa 1 – Percurso migratório do grupo Warao acolhido na Vila Pinho	66
Ilustração 2 – Galpão do Abrigo São Paulo onde dormiam os refugiados indígenas	67
Mapa 2 – Percurso migratório do grupo Warao acolhido no bairro Santa Amélia	68
Gráfico 2 - Distribuição dos Warao por sexo	71
Gráfico 3 - Distribuição dos Warao por faixa etária	72
Gráfico 4 - Distribuição dos Warao por escola	73
Mapa 3 – Divisão administrativa de Belo Horizonte	75
Ilustração 3 – A Vila Pinho	77
Ilustração 4 – O bairro Santa Amélia	80
Ilustração 5 - O Cacique Santo, a esposa e o filho do casal na chácara onde estavam abrigados com os outros parentes no bairro Santa Amélia	81
Ilustração 6 - Planície do Orinoco	87
Ilustração 7 - Território original Warao no delta do rio Orinoco	91
Ilustração 8 – Nuvem de palavras	94

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Distribuição dos Warao nos territórios da pesquisa	70
Tabela 2 - Distribuição dos Warao nos territórios da pesquisa por sexo	70
Tabela 3 - Distribuição dos Warao nos territórios da pesquisa por faixa etária	72
Tabela 4 - IDHM dos Territórios da pesquisa	83
Tabela 5 – Dados socioeconômicos dos territórios da pesquisa	83

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACNUR	Alto-Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados
ALMG	Assembleia Legislativa de Minas Gerais
CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONFINTEA	Conferência Internacional de Educação de Adultos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ELV	Educação ao Longo da Vida
E.M.	Escola Municipal
EP	Educação Popular
FAE	Faculdade de Educação
FUNAI	Fundação Nacional do Índigena
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LASEB	Especialização em Docência na Educação Básica
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
Nº	Número
ONU	Organização das Nações Unidas
PBA	Programa Brasil Alfabetizado
PBH	Prefeitura de Belo Horizonte
PIBD	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PE	Pernambuco
PNE	Plano Nacional de Educação
PROMESTRE	Programa de Mestrado Profissional Educação e Docência
PUC-MG	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
RH	Recursos Humanos
SGE	Sistema de Gestão Escolar

SJMR	Serviço Jesuíta a Migrante e Refugiados
SMASAC	Secretaria Municipal de Assistência Social, Segurança Alimentar e Cidadania
SMED	Secretaria Municipal de Educação
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
A imigração como parte integrante da história de vida da pesquisadora.....	16
CAPÍTULO 1 - OS FLUXOS MIGRATÓRIOS NA ERA DA GLOBALIZAÇÃO.....	24
1.1 Imigrantes e refugiados e o direito à educação: estado da questão.....	34
1.2 A EJA como possibilidade de acolhimento.....	42
CAPÍTULO 2 – PERCURSO TEÓRICO CONCEITUAL E PERCURSO METODOLÓGICO: Belo Horizonte como refúgio para os Warao.....	51
2.1 Percurso metodológico: sujeitos e perspectiva de análise.....	52
2.2 Nômades ou sobreviventes?.....	57
2.3 Os Warao residentes em belo horizonte em números.....	69
2.4 Os territórios da pesquisa: Vila Pinho e Bairro Santa Amélia.....	74
2.5 O território original Warao à título de comparação.....	86
CAPÍTULO 3 - A INTERCULTURALIDADE COMO POSSIBILIDADE.....	93
3.1 A realidade educacional e cotidiana da população Warao na Vila Pinho.....	96
3.2 A realidade educacional e cotidiana da população Warao no bairro Santa Amélia.....	113
3.3 Diferenças na execução das políticas para imigrantes: peculiaridades dos atendimentos nos dois territórios.....	123
CAPÍTULO 4 - RECURSO EDUCATIVO.....	132
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	134
REFERÊNCIAS.....	140
APÊNDICE A – Questionário.....	149
APÊNDICE B – Roteiro de Entrevistas.....	150
APÊNDICE C – Caderno Pedagógico.....	151

INTRODUÇÃO

Somos e seremos sim cuidadoras e cuidadores dessa terra, desse planeta, pois, interessa a nós povos originários defender o que é nosso, defender os nossos ancestrais, que são o elo com o presente e o futuro.

(Célia Xakriabá)

Esta dissertação tem por objetivo principal analisar o processo de inserção de povos originários venezuelanos de etnia Warao na Educação de Jovens e Adultos, nas escolas da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, no ano de 2022, a partir de uma perspectiva intercultural. Propunha, inicialmente, examinar a presença de estrangeiros na Educação de Jovens e Adultos, na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. No entanto, o contato que a autora da presente dissertação havia tido com uma estudante haitiana e uma família de venezuelanos me¹ permitiu pensar em que medida a presença de estrangeiros tinha ressignificado o currículo dessa modalidade educativa, com vistas a construir saberes interculturais e trazendo questões que suscitassem uma melhor compreensão sobre as condições de vida dos refugiados no mundo contemporâneo.

À primeira vista, parecia-me que tais questionamentos não faziam parte da rotina da sala de aula, nem do planejamento docente. Pelo contrário, diante dos depoimentos obtidos previamente a esta investigação, as histórias de vida dos estrangeiros na EJA não eram vistas como possibilidade de enriquecimento cultural, tampouco como propulsoras de reflexão sobre as novas realidades impostas pelo mundo global. No entanto, a minha inserção no Programa de Mestrado Profissional Educação e Docência (PROMESTRE) ocorreu em março de 2020, pouco antes do isolamento social provocado pela pandemia mundial de Covid-19, que me levou a adiar a pesquisa e a redefini-la.

O período de isolamento mudou o dia a dia de bilhões de pessoas em todo o mundo e comigo não foi diferente. De uma hora para outra e sem possibilidade de fazer planejamento, precisei adaptar a minha rotina de trabalho, de estudo, de dona de casa, de esposa e de mãe à nova realidade. Longe da escola e da universidade, meu espaço de trabalho e acadêmico teve que ser compartilhado com a família. Inúmeros foram os meus desafios já que a minha rede

¹ A primeira pessoa no singular, bem como demais marcas que indicam tal pessoa, são utilizadas nesta dissertação para referir ações realizadas somente pela autora da presente dissertação.

de apoio também precisava se proteger e, em uma das vezes que precisei quebrar o isolamento para buscar ajuda para estudar, eu, meu esposo e meu filho, que na época tinha somente quatro meses, fomos contaminados pelo temido vírus. Após longa quarentena, ficamos todos bem.

As alterações impostas às rotinas escolares me fizeram abandonar minha questão de pesquisa. Em primeiro lugar, porque as aulas foram interrompidas e retomadas, de forma remota, reduzindo drasticamente a presença de estudantes da EJA. O fato de as/os estudantes da Educação de Jovens e Adultos não terem, de modo geral, acesso à Internet banda larga, nem aos equipamentos adequados e conhecimentos técnicos necessários para se valerem das novas possibilidades trazidas pelas tecnologias digitais de comunicação e informação limitaram sua inclusão nas turmas virtuais no período de isolamento social. Em segundo lugar, porque as pessoas estrangeiras que eu havia tido contado não tiveram condições de permanecer na Educação de Jovens e Adultos. A família de venezuelanos mudou para outro município e a estudante haitiana teve que forçadamente abandonar os estudos.

Contudo, a chegada de povos originários venezuelanos de etnia Warao em Belo Horizonte permitiu que eu refizesse minha proposta de pesquisa. Tratam-se de 82 indígenas que se refugiaram em Belo Horizonte, sendo alojados em abrigos na Vila Pinho, na Região do Barreiro e no bairro Santa Amélia, na Regional Pampulha. É importante ressaltar que “ao saírem de suas comunidades, os indígenas não perdem sua identidade étnica, ou seja, não deixam de ser indígenas, porque isso não é determinado pelo local de moradia, mas sim pelo processo de auto identificação e de identificação como tal pelos membros do grupo” (ACNUR, 2021, p.17). A epígrafe deste capítulo introdutório explicita que os indígenas são os povos originários de nosso planeta e são os principais responsáveis pela preservação do meio, devido à forte ligação, inclusive ancestral, que eles têm com a natureza. O grupo de originários em questão não domina os idiomas português e espanhol e possui elementos culturais indígenas, ligados à alimentação e às formas de interação, que se distancia dos padrões culturais brasileiros.

A demanda educacional trazida por esses sujeitos é a minha proposta de investigação para que, a partir da experiência da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, seja construída uma perspectiva de educação intercultural. Assim, com base nas análises e reflexões de Boaventura de Souza Santos (1997), Milton Santos (2001) e Bauman (1999) acerca dos processos de globalização, busquei a compreensão das condições de vida dos refugiados no mundo contemporâneo. O registro dos fluxos migratórios dos indígenas Warao se baseou na ACNUR (2021), Rosa (2020) e Tarragó (2020). O percurso teórico

metodológico, realizado nesta pesquisa, foi pautado nos procedimentos de pesquisa bibliográfica, questionário, observação participante e entrevista semiestruturada

A imigração como parte integrante da história de vida da pesquisadora

Na segunda metade do século XIX, a possibilidade de ocupar um pequeno espaço de terra no sul do Brasil, para trabalhar em atividades do campo, atraiu imigrantes de diferentes nacionalidades da Europa. Esse foi o início da história de migração da minha família paterna, constituída por alemães e poloneses, os quais se fixaram nos Estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Chamo de alemães e poloneses os meus ascendentes que nasceram em regiões que hoje fazem parte da Alemanha e da Polônia, mas que na época referida tinham outra organização geopolítica. A breve história da família que relato aqui é fruto das memórias de meu pai e de minha tia.

Meus ascendentes alemães chegaram primeiro em solo brasileiro, no estado de Santa Catarina, no ano de 1858. A miséria, que os assolavam na Europa, foi determinante para que meus bisavôs decidissem se aventurar em uma viagem de navio que durava aproximadamente 60 dias e cerca da metade da tripulação não resistia, vindo à óbito. Como o litoral catarinense já era ocupado pelos portugueses, os imigrantes alemães se fixaram no interior, na região conhecida hoje como Vale Europeu. Meu avô fez parte da primeira geração da família de imigrantes nascidos em solo brasileiro. Meu pai nos conta que a imigração europeia para essa região foi incentivada pelo governo brasileiro, já que a área ainda era pouco povoada. Ele nos relata que os imigrantes não receberam terras gratuitamente, já que as áreas ocupadas foram adquiridas pelo governo alemão em negociação com a Princesa Francisca, filha de Dom Pedro I. Contudo, a ocupação no Vale Europeu foi tensa, em razão dos inúmeros conflitos com indígenas que ali se encontravam até então. Trata-se, pois, de um período que não havia demarcação de terras indígenas. Vale destacar que a língua alemã, principal herança cultural, foi mantida e sustentada por muitos membros sucessores da minha família.

Já a história dos meus ascendentes poloneses, no Brasil, começou um pouco mais tarde, em 1880. Também, com dificuldades econômicas, meus bisavós fizeram a difícil travessia do oceano em navio e se fixaram no interior do Rio Grande do Sul. Mais tarde, nasceu a minha avó, fazendo parte da primeira geração polonesa da família em território brasileiro. Ela nos contava que o governo brasileiro fez promessas de terras férteis e de fartura, para atrair os colonos, mas eram propagandas enganosas, já que os imigrantes

encontraram terras pantanosas, florestas densas e nenhuma infraestrutura. Sem ter como voltar para a terra natal, essas pessoas enfrentaram as dificuldades e foram fundando e povoando as cidades.

Como meu avô se tornou músico, trabalhou viajando para as cidades onde era contratado para tocar. Em uma dessas viagens tocou em um baile na cidade gaúcha de Camaquã e lá conheceu a minha avó. Eles iniciaram um namoro por correspondências e mais tarde vieram a se casar, residindo na cidade catarinense de Joinville, onde tiveram dois filhos: meu pai e minha tia.

Haja vista que a imigração é um processo dinâmico, meu pai migrou por quatro estados brasileiros, morando em várias cidades, de acordo com a oferta de trabalho. Em Minas Gerais, ele conheceu minha mãe, uma jovem que havia acabado de migrar do interior para a capital. Casaram-se e tiveram duas filhas: eu e minha irmã. Nascemos e vivemos em Belo Horizonte, mas sempre em contato com a cultura e tradição sulina, em deslocamentos curtos e passageiros durante as férias escolares e feriados prolongados. As heranças da imigração estão presentes no meu nome, no meu corpo e na minha história.

Proporcionar uma educação de qualidade às filhas sempre foi preocupação para meus pais, que não mediram esforços para garantir o acesso ao que consideravam ser a melhor educação. E ao concluir a educação básica, inspirada por profissionais que conheci, decidi que seria professora. Assim, ainda bem jovem ingressei no magistério, concluindo o curso de Geografia, pela PUC Minas aos 22 anos de idade. Durante o período da graduação, fui uma estudante trabalhadora. Minha primeira experiência profissional no magistério se deu durante a graduação, em turmas de EJA, num colégio particular que ofertava, de forma filantrópica, à noite, essa modalidade educativa. O fato de eu ser uma estudante trabalhadora me trouxe um olhar sensível aos estudantes da EJA, que partilhavam comigo a rotina árdua de trabalhar e estudar, mas que, acima disso, carregavam os reflexos da desigualdade social do Brasil. Conheci inúmeras histórias de vida, muitas delas histórias de deslocamentos, de migração de sujeitos que deixaram suas cidades, seus estados e vieram para a capital mineira em busca de uma vida melhor. Nessa senda, é oportuno referir Bauman (2017), o qual considera haver uma corrente contínua de pessoas em busca da chance de ter um padrão de vida decente.

Na carreira docente, nunca vivenciei o desemprego, assim a descontinuidade profissional se deu pela busca de novas oportunidades no campo educacional, trabalhando nas Redes Estadual, Privada e Municipal. A escolha por permanecer trabalhando somente na rede pública fez parte do compromisso pessoal que assumi de lutar por justiça social, de fazer a

diferença na formação de pessoas oriundas das camadas populares, empobrecidas pelo modelo econômico capitalista em que vivemos.

Atualmente, sou detentora do cargo efetivo de Professora Municipal em Belo Horizonte, rede que me oportunizou participar do curso de formação continuada na especialização em Educação Básica (LASEB/FAE/UFMG), em turma voltada para a EJA. Ao desenvolver o Plano de Ação do LASEB, despertei-me para essa modalidade educativa, bem como para seus sujeitos e necessidades básicas de aprendizagem. Mais uma vez, conheci muitas histórias de vida, pautadas nos fluxos migratórios, entretanto despertou-me atenção estar ali estudando uma imigrante internacional. Refiro-me ao contato que tive, durante minha pesquisa de campo, com uma estudante haitiana. Pela primeira vez, passei a refletir, de forma sistemática, sobre a questão da migração internacional na atualidade, pois fui problematizada pelos relatos dela, os quais expunham tanto os motivos de estar estudando quanto as razões de ter migrado de seu país de origem. Diante das dificuldades socioeconômicas vividas por ela, a estudante acabou se tornando infrequente durante a realização da minha pesquisa de intervenção. Além disso, trabalhei com uma família de venezuelanos com história de vida muito distinta, mas com dificuldades de permanência na escola muito semelhantes.

A estudante haitiana se mudou para o Brasil com sua família, mas não vieram todos de uma única vez. Ela me relatou que primeiro veio o marido, chegando de avião em Manaus, na condição de refugiado. Após conseguir a documentação brasileira, ele se mudou para Belo Horizonte e, então, vieram ela e os três filhos, ainda crianças com visto para moradia. Dentre as dificuldades encontradas aqui, ela considera que o clima mais ameno e a aprendizagem da Língua Portuguesa foram os mais desafiadores. Foi com a ajuda de uma das Igrejas da Assembleia de Deus que ela e os filhos conseguiram o acesso à escola e à rede de saúde.

Com relação às causas da imigração, ela me relatou que o terremoto no Haiti, ocorrido em 2010, levou o marido a migrar para o Brasil no ano seguinte, deixando para trás a esposa e os filhos. Somente em 2014, a família, com visto assegurado, pode se deslocar para o território brasileiro. Vale ressaltar que o terremoto não atingiu sua casa, mas destruiu casas de algumas pessoas próximas e de alguns parentes que morreram. Mesmo sem serem atingidos pelo terremoto, a economia foi bastante abalada, afetando o pequeno comércio que a família possuía. Ela fez questão de me dizer que nunca passou fome, pois era proprietária de uma mercearia. Apesar das dificuldades enfrentadas pela família, a haitiana procura encontrar elementos positivos no processo de migração. Segundo ela, a escola pública haitiana é bastante elitista e segregadora, limitando o acesso de alunos que não obtêm os resultados

escolares esperados. Ademais, os materiais escolares (uniforme, mochilas, livros, cadernos, lápis, caneta, borracha, etc.) são arcados pela própria família.

A imigração rendeu à família uma dívida alta, causada pela compra das cinco passagens aéreas, o que faz com que o casal tenha que trabalhar muito para se manter e ainda pagar a dívida, além de impossibilitar visitas ao Haiti. Depois de passar por muitos trabalhos informais, a estudante conseguiu emprego de faxineira, na mesma escola onde os filhos estudam. Ela complementa a renda vendendo salgados que produz em casa. Com um ano trabalhando com a carteira assinada, ela foi pressionada a concluir o ensino fundamental. Foi então que se matriculou na EJA da mesma escola onde trabalha e os filhos estudam, em uma turma formada somente com trabalhadores das Escolas Municipais de Belo Horizonte, porém, depois de alguns meses ela acabou se afastando, atribuindo-o à dificuldade de aprender a língua portuguesa escrita e também à insegurança de deixar os filhos sozinhos em casa, no período noturno. Sem uma rede de apoio de familiares no Brasil, assumiu sozinha a responsabilidade do trabalho doméstico e materno. Em 2020, disposta a concluir o Ensino Fundamental, mais uma vez tentou estudar, porém o ano letivo mal iniciou e as aulas e matrículas foram interrompidas por causa da pandemia.

A família venezuelana também é composta por um casal e três filhos, que migraram todos juntos. O Brasil não foi o primeiro destino deles, que antes tentaram se estabelecer no Equador e no Peru. A matriarca nos contou que a família sofreu muita discriminação, antes de chegarem ao Brasil, por serem venezuelanos e com isso tiveram muitas dificuldades para trabalhar, sendo que no Peru a matrícula dos filhos foi negada em diversas escolas, ficando os três sem estudar por cerca de um ano. Ela não se constrange em dizer que a causa da imigração foi a fome vivida pela família em função do desemprego crônico experimentado em seu país. Escolheram viver em Belo Horizonte porque aqui já residiam parentes também imigrantes. Eles também foram acolhidos por uma Igreja, mas da religião Jesus Cristo dos Santos dos Últimos Dias, mais conhecida como Mórmon, que ajudou a família a pagar o aluguel durante cinco meses. Com os filhos matriculados no ensino fundamental, os pais contaram que só tinham as roupas do corpo e que por isso receber o material e os uniformes era condição para os filhos irem às aulas. A miséria era nítida na família que foi encaminhada ao serviço de assistência básica do município. Ao casal foi oferecida a matrícula na EJA, que foi recusada, com a justificativa de que eles já haviam concluído o Ensino Médio na Venezuela, no entanto mais tarde a mãe disse ter se confundido e que faltava concluir os estudos. Assim, ela buscou a EJA, em 2020, mas a pandemia interrompeu seu ingresso na escola. Apesar de ter parentes em Belo Horizonte, as residências não eram próximas,

deixando a mãe sem apoio com os filhos para que ela estudasse à noite. Com as escolas fechadas, a situação da família piorou muito e eles se mudaram para a cidade de Ribeirão das Neves, em busca de diminuir os custos de vida.

As duas famílias foram ajudadas por Igrejas, o que significou a conversão para a religião que os acolheu. A vida desses imigrantes se pautou no trabalho, na Igreja e na escola. As matriarcas depositam na escola a esperança de conseguirem bons empregos e de dominarem a Língua Portuguesa falada e escrita. A expectativa delas é comum a vários outros imigrantes que se estabeleceram no Brasil. Assim, precisam de uma proposta pedagógica que não as invisibilize e nem as imponha a cultura brasileira, diferentemente disso, que seja uma proposta reflexiva que as permita a troca de conhecimentos, que permitam brasileiros e estrangeiros se enxergarem e contestarem o mundo globalizado e desigual.

As duas situações descritas anteriormente possuem semelhanças e diferenças em relação ao processo de migração dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, documentada no Caderno EJA, Espaço e Cultura: direito à cidade (OLIVEIRA, 2020a). Trata-se, pois, de um material pedagógico elaborado por professores da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, estudantes de licenciaturas da Universidade Federal de Minas Gerais e professores universitários de diferentes instituições. O trabalho apresenta, dentre outras questões, dificuldades vividas por imigrantes, na cidade de Belo Horizonte, que lutam pelo direito à: moradia, saúde, educação, segurança pública e ao lazer. De acordo com o material pedagógico, os fluxos migratórios e os deslocamentos espaciais são marcas distintivas dos sujeitos da EJA na capital mineira, cuja maioria é oriunda do interior de Minas e dos Estados do Norte e Nordeste brasileiro. Há, ainda, um destaque especial aos haitianos, que têm migrado para o Brasil nos últimos anos.

Cumprе sublinhar que os migrantes se sujeitam, via de regra, a trabalhos precarizados e a poucos salários. Além disso, lidam com situações de preconceito racial e discriminação por endereço. Trata-se, pois, de um processo de estratificação social que produz inferiorização nas relações sociais e, ainda, restrições de circulação e acessos à cidade. Os haitianos, além de enfrentarem problemas similares aos demais migrantes brasileiros, precisam lidar com a xenofobia e com o não domínio da língua portuguesa, fato que restringe ainda mais sua inserção na capital mineira.

A discriminação e a inferiorização sofridas pelos estrangeiros decorrem, segundo Bauman (2017), do fato de serem vistas como uma ameaça aos que já se encontram estabelecidos. Na verdade, os forasteiros, ao serem percebidos como estranhos e imprevisíveis, tendem a nos causar ansiedade, medo e insegurança, já que se diferenciam das

pessoas com as quais interagimos em nosso cotidiano e supomos saber o que delas esperar. Nesse sentido,

Pelo que conhecemos, o influxo maciço de estranhos pode ser o responsável pela destruição das coisas que apreciávamos, e sua intenção é desfigurar ou abolir nosso modo de vida confortavelmente convencional. Essas pessoas com as quais estamos acostumados a coexistir em nossos bairros, nas ruas das cidades ou nos locais de trabalho, nós as dividimos em geral entre amigas ou inimigas, bem-vindas ou apenas toleradas. Mas, qualquer que seja a categoria em que as situemos, sabemos muito bem como nos comportar em relação a elas e como conduzir nossas interações. Sobre os estranhos, porém, sabemos muito pouco para sermos capazes de interpretar seus artifícios e compor nossas respostas adequadas – adivinhar quais possam ser suas intenções e o que farão em seguida. E a ignorância quanto a como proceder, como enfrentar uma situação que não produzimos nem controlamos, é uma importante causa de ansiedade e medo (BAUMAN, 2017, p.9).

As situações de incertezas, analisadas por Bauman (2017), deixam-nos, geralmente, desconfortáveis, seja mudança de moradia, de trabalho ou até mesmo de hábitos, visto que podem nos causar medo. Assim, o migrante que já se encontra numa posição desconfortável, terá que lidar com aqueles que se encontram estabelecidos. Assinalamos que a instabilidade causada pelo desconhecimento dos sujeitos e de suas bagagens culturais também ocorre nas escolas, abarcando todas as modalidades.

A EJA é uma modalidade educativa marcada pela diversidade, conforme salientam Soares (2006), Di Pierro (2014), França Junior (2019) e Da Silva (2020). Contudo, a chegada de estudantes estrangeiros coloca em evidência as questões dos fluxos migratórios na atualidade, bem como a questão da globalização e suas consequências. Assim, podemos indagar: como as escolas de EJA da Rede Municipal de Belo Horizonte podem usar as diferenças culturais para enriquecer o currículo?

Nesse viés, esta dissertação busca refletir sobre essas e outras indagações. Conforme destacado na parte introdutória, tais questões passaram a ser redimensionadas em razão do isolamento social, provocado pela pandemia mundial de Covid-19 e com a chegada dos indígenas venezuelanos de etnia Warao, na cidade de Belo Horizonte. Nesse direcionamento, avultamos que este trabalho tem o intuito de apontar localmente os reflexos perversos da globalização, exprimidos pelos fluxos migratórios instalados na cidade de Belo Horizonte, analisando o encontro de diferentes culturas no âmbito escolar. Compreender as demandas educacionais trazidas por esses sujeitos, expressas por suas lideranças, bem como os desafios colocados pelos gestores responsáveis pelo acolhimento e por assegurar o direito à educação dos Warao é o foco da proposta de investigação em questão. Pressupõe-se que, a partir da experiência da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, seja construída uma proposta

de educação intercultural, comprometida com educação em direitos humanos, capaz de incluir adultos indígenas refugiados na modalidade da Educação de Jovens e Adultos.

Dessa forma, o objetivo central do trabalho consiste em analisar o processo de inserção de povos originários venezuelanos de etnia Warao na Educação de Jovens e Adultos, nas escolas da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, no ano de 2022, a partir de uma perspectiva intercultural. Desse modo, esta pesquisa busca atingir outros objetivos, tais como: compreender os fluxos migratórios na globalização e as possibilidades de acolhimento de migrantes e refugiados a partir da EJA; descrever os fluxos migratório Warao e sua chegada nas escolas públicas municipais de Belo Horizonte, destacando os desafios postos pela diferença cultural; compreender em que medida a presença dos indígenas Warao contribui para construção de uma educação intercultural; e construir um recurso educativo para a formação de docentes da EJA, tendo como foco tanto a valorização cultural e o respeito à identidade do referido grupo étnico, quanto oportunidades de intercâmbio entre povos diversos.

Dividida em quatro capítulos, esta dissertação trata da inserção de indígenas estrangeiros nas escolas públicas de Belo Horizonte, tendo como eixo central a Educação de Jovens e Adultos como direito. Enfatizamos que a política migratória brasileira (lei nº 13.445, de 1997) tem como uma de suas diretrizes “o acesso igualitário e livre do migrante a serviços, programas e benefícios sociais, bens públicos, educação, assistência jurídica integral pública, trabalho, moradia, serviço bancário e seguridade social” (BRASIL, 1997).

No primeiro capítulo, retratamos o fenômeno moderno da globalização e as suas consequências para os fluxos migratórios atuais, tendo como referência três autores: Boaventura de Souza e Santos (1997), Milton Santos (2001) e Zygmunt Bauman (1999). Também, realizamos uma busca na literatura sobre o problema investigado, construindo o Estado da Questão. A partir da análise e interpretação das publicações encontradas, revelamos como se encontra o tema na ciência e como esta investigação poderá contribuir com novas abordagens. Ainda, neste capítulo, abordamos a EJA como possibilidade de acolhimento para jovens, adultos e idosos imigrantes, que imersos em uma nova cultura precisam de um suporte para se estabelecerem dignamente.

No segundo capítulo, dispomos o percurso metodológico, contextualizando os processos migratórios dos povos tradicionais Warao, a fim de compreender como se fixaram em Belo Horizonte, outrossim caracterizamos os territórios desta pesquisa, assim como apresentamos algumas observações feitas nas escolas que receberam os estudantes indígenas venezuelanos. Tratam-se de três escolas municipais de Belo Horizonte que receberam nomes

fictícios – nesta pesquisa, a fim de preservar a confidencialidade dos dados – os quais foram dados no idioma warao, com significados do cotidiano de um imigrante. Além disso, analisamos alguns dados quantitativos relativos a esses refugiados. Como já destacado, o problema de pesquisa concentra-se na compreensão das demandas educacionais trazidas pelos Warao, expressas por suas lideranças, bem como os desafios colocados pelos gestores responsáveis pelo acolhimento destes refugiados, inclusive assegurando o direito à educação desse público.

No terceiro capítulo, caracterizamos os sujeitos desta pesquisa, os quais são as pessoas que de alguma forma atuaram para a inserção dos indígenas venezuelanos nas escolas da Rede Municipal de Educação, de Belo Horizonte. Ademais, analisamos os dados coletados durante a realização da pesquisa de campo. Ponderamos que foram examinados os depoimentos de duas lideranças Warao e de duas gestoras responsáveis pelo acolhimento e pela inserção do aludido grupo no processo educativo da Rede Municipal de Belo Horizonte. Para preservar a identidade dos sujeitos, nomes fictícios foram dados pela pesquisadora, sempre com um significado na língua homônima warao. Os nomes escolhidos remetem a elementos da natureza, essenciais na cultura mítica dos povos originários. Com a análise dos dados qualitativos e quantitativos, procuramos compreender, por um lado, as demandas educacionais dos refugiados indígenas e, por outro lado, os desafios postos para assegurar seus direitos à educação, numa perspectiva intercultural.

No quarto capítulo, dedicamos atenção às possibilidades de trabalho pedagógico na EJA a partir do intercâmbio cultural, construindo um caderno pedagógico para a formação docente. A experiência educacional com imigrantes registrada nesta dissertação poderá abrir um leque de oportunidades pedagógicas, uma vez que o recurso educativo elaborado traz algumas inspirações para os docentes, a fim de contribuir para que a Educação de Jovens e Adultos de fato seja questionadora do cotidiano e leve os seus educandos a contestarem as imposições sociais estabelecidas.

Para findar o presente texto, registramos as considerações finais, analisando o trabalho realizado e fazendo reflexões pertinentes ao que foi explorado nesta dissertação. Realizado este momento introdutório, passamos ao próximo capítulo.

CAPÍTULO 1 - OS FLUXOS MIGRATÓRIOS NA ERA DA GLOBALIZAÇÃO

Para nós, território é todo o conjunto. É o universo, onde estão todas as coisas que garantem a nossa sobrevivência, o exercício do nosso modo de vida no sentido cultural, político e a relação íntima com a natureza e meio ambiente.

(Sônia Guajajara)

Neste capítulo, analiso os fluxos migratórios na era da globalização, com a sua dinâmica acelerada pela modernização dos meios de transporte e de comunicação. Esse fenômeno que atinge o mundo todo acentua as desigualdades sociais e faz com que o Brasil receba um fluxo crescente de imigrantes latino-americanos, oriundos de países empobrecidos pela nova divisão internacional do trabalho, provocada por uma globalização excludente. Ao chegarem em território brasileiro, os polos de atração humano se concentram nos grandes centros urbanos, entre eles a cidade de Belo Horizonte. Em um segundo momento, apresento estudos relacionados com a temática em pauta, resultado de pesquisas bibliográficas realizadas em plataformas acadêmicas. A aludida investigação teve como intuito estabelecer semelhanças e diferenças entre os distintos estudos, buscando dialogar com a inserção dos Warao como estudantes de Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. E, em um terceiro e último momento deste capítulo, conto de forma breve a história da EJA e analiso a possibilidade de acolhimento de imigrantes a partir da modalidade, como forma de dar autonomia e emancipação aos sujeitos.

Apesar de a migração ser uma questão constitutiva nas turmas de EJA (DI PIERRO, 2014; OLIVEIRA, 2020a), a presença de estrangeiros nessa modalidade educativa é uma problemática que emerge somente nas primeiras décadas do século XXI. As mudanças tecnológicas no campo da comunicação e transporte permitiram o rápido deslocamentos de cargas e do fluxo de capital pelo planeta. Contudo, o deslocamento de pessoas segue padrões diferentes, conforme destaca Bauman (1998). Enquanto a mercadoria circula livremente, os seres humanos são limitados pela questão econômica.

Inúmeras são as causas das imigrações, que acontecem motivadas por forças de atração ou de repulsão do indivíduo no espaço geográfico. As contradições e desigualdades trazidas pelo sistema de capital exercem força motriz que impulsiona os fluxos migratórios contemporâneos. O fator econômico é o principal indutor da imigração internacional, que leva

o sujeito a deixar seu país de origem em busca de trabalho e de melhores perspectivas de vida em outras nações que ocupam espaços privilegiados. No entanto, além da economia, outros fatores influenciam as migrações, como a cultura, a política, as guerras, os conflitos, as perseguições religiosas ou étnicas e até mesmo as catástrofes naturais.

Esses fatores ou a sinergia deles são atrativos para os deslocamentos. E apesar dos fluxos migratórios serem constitutivos da humanidade, este fenômeno está com nova roupagem no século XXI, que é marcado pela aceleração do tempo e por novas descobertas científicas, bem como por transformações profundas nos meios de transporte e de comunicação, criando o que Harvey (2005) designa como compressão do tempo e do espaço.

Tais mudanças ocorrem no bojo do processo de globalização. No entanto, definir o conceito de globalização não é tarefa simples, como afirma Boaventura de Sousa Santos (1997), o qual prefere dizer globalizações, no plural, compreendendo as suas assimetrias. Para o autor, falar de globalização implica considerar também o processo de localização e as raízes locais e culturais de uma região.

A indissociabilidade do local e do global é exemplificada por Boaventura de Sousa Santos (1997), ao afirmar que “(...) à medida que se globaliza o hambúrguer ou a pizza, localiza-se o bolo de bacalhau português ou a feijoada brasileira, no sentido em que serão cada vez mais vistos como particularismos típicos da sociedade portuguesa ou brasileira” (SANTOS, 1997, p.15). O autor apresenta a globalização como feixe de relações, decorrente da disputa pelo controle político, econômico e cultural na esfera global. Como qualquer processo social, a globalização é marcada por disputa, que estabelece vencedores e vencidos. O hambúrguer ou a pizza são alimentos que se globalizaram em razão da força política e econômica de empresas estadunidenses e italianas que atuam no ramo da culinária no mercado internacional. A vitória desses grupos estabeleceu a localização do bacalhau e da feijoada, dois alimentos da culinária de países que possuem posição semiperiférica e periférica na divisão internacional do trabalho no mundo globalizado. O autor identifica dois tipos de globalizações hegemônicas: o localismo global e globalismo local. Trata-se, pois, de globalizações dominantes, que se impuseram de cima para baixo, as quais são discutidas separadamente na sequência.

O localismo globalizado acontece quando um fenômeno local estende a sua influência para o resto do globo, ou grande parte dele. Um exemplo de localismo globalizado citado pelo autor é a população periférica do Rio de Janeiro, que permanece prisioneira da vida urbana marginal, enquanto as suas canções e as suas danças integram na cultura musical globalizada (SANTOS, 1997).

O contrário desse fenômeno também acontece, quando práticas e imperativos transnacionais impactam e modificam relações locais para alcançar seus objetivos, configurando os globalismos localizados, o que pode ser observado no postulado de Santos (1997, p.16-17):

Tais globalismos localizados incluem: enclaves de comércio livre ou zonas francas; desflorestação e destruição maciça dos recursos naturais para pagamento da dívida externa; uso turístico de tesouros históricos, lugares ou cerimônias religiosas, artesanato e vida selvagem; dumping ecológico (compra pelos países do Terceiro Mundo de lixos tóxicos produzidos nos países capitalistas centrais para pagar dívidas externas); versão da agricultura de subsistência em agricultura para exportação como parte do ajustamento estrutural; etnicização do local de trabalho (desvalorização do salário pelo fato de os trabalhadores serem de um grupo étnico considerado inferior ou menos exigente).

Essas dinâmicas da globalização hegemônica alteram as relações de trabalho e organizações sociais em todo o mundo. Assim, os localismos globalizados são propagados pelos países centrais ao resto do globo, enquanto resta aos países periféricos, os reflexos perversos da exclusão sistêmica.

Em resposta à globalização hegemônica, países desprivilegiados respondem com iniciativas globais contra hegemônicas, ou seja, de baixo para cima. São os processos denominados por Boaventura de Sousa Santos (1997) de cosmopolitismo e patrimônio comum da humanidade. O cosmopolitismo é a ampla reunião de entidades sociais, ONG's e práticas sociais, com a intensão de apoiar quem sofre discriminação e é excluído no cenário da globalização. O autor defende o cosmopolitismo como uma forma de resistência dos subalternizados, sendo uma forma de solidariedade que extrapola as fronteiras nacionais, reunindo grupos explorados, oprimidos e excluídos pela globalização hegemônica.

As atividades cosmopolitas incluem, entre outras, diálogos e organizações Sul-Sul, organizações mundiais de trabalhadores (a Federação Mundial de Sindicatos Livres) filantropia transnacional Norte-Sul, redes internacionais de assistência jurídica alternativa, organizações transnacionais de direitos humanos, redes mundiais de movimentos feministas, organizações não governamentais (ONG's) transnacionais de militância anticapitalista, redes de movimentos e associações ecológicas e de desenvolvimento alternativo, movimentos literários, artísticos e científicos na periferia do sistema mundial em busca de valores culturais alternativos, não imperialistas, empenhados em estudos sob perspectivas pós-coloniais ou subalternas (SANTOS, 1997, p.16 e 17).

Essas organizações que compõem o cosmopolitismo expressam o autêntico enfrentamento à dominação imposta na atual organização geopolítica do planeta. Assim como o cosmopolitismo, o patrimônio comum da humanidade vem de encontro ao sistema

opressor hegemônico, uma vez que são temas universais e fatores determinantes para o bem-estar da humanidade. “Trata-se de temas que somente fazem sentido enquanto reportados ao globo na sua totalidade: a sustentabilidade da vida humana na Terra, por exemplo, ou temas ambientais como a proteção da camada de ozônio, a preservação da Amazônia, da Antártida, da biodiversidade ou dos fundos marinhos” (SANTOS, 1997, p.18).

As globalizações e as suas pluralidades também são interpretadas por Milton Santos (2001) que considera existirem três mundos em um só. “O primeiro seria o mundo tal como nos fazem vê-lo: a globalização como fábula; o segundo seria o mundo tal como ele é: a globalização como perversidade; e o terceiro, mundo como ele pode ser: uma outra globalização” (SANTOS, 2001, p. 10). Para o autor, habitamos um mundo confuso e confusamente percebido, no qual se super valoriza o progresso das ciências e das técnicas, enquanto há alusão obrigatória à aceleração contemporânea e os seus efeitos adversos.

O mundo que nos fazem crer é globalizado como fábula, que constrói como verdade, inúmeras fantasias, aparentando ter bases sólidas de sua interpretação. Um dos exemplos dado por Milton Santos (2001), acerca da fábula do sistema, é o da aldeia global que transmite a imagem de pessoas bem informadas com a difusão instantânea de notícias, como se todos tivessem os mesmos acessos. Nas palavras do autor,

Esses poucos exemplos, recolhidos numa lista interminável, permitem indagar-se, no lugar do fima da ideologia proclamado pelos que sustentam a bondade dos presentes processos de globalização, não estaríamos, de fato, diante da presença de uma ideologização maciça, segundo a qual a realização do mundo atual exige como condição essencial o exercício de fábulações (SANTOS, 2001, p.10).

O mundo globalizado real não se assemelha em nada com as fábulas propagadas. É na verdade, para a maior parte da população, uma fábrica de perversidades. A globalização como fábula mascara as relações de poder geradas, que se estabelecem e se sobrepõem, gerando hierarquias, privilegiados e desprivilegiados, vencedores e derrotados. Muitas são as consequências dessa crueldade ordenada, que faz aumentar a pobreza e diminuir a qualidade de vida da classe média. A perversidade sistêmica tem relação com a adesão descontrolada aos comportamentos competitivos que caracterizam as ações hegemônicas contemporâneas. As mazelas são consequências diretas ou indiretas do presente processo de globalização (SANTOS, 2001).

Apesar das fantasias que encobrem a realidade impiedosa produzida pela globalização, Milton Santos (2001) defende a possibilidade de construção de um mundo mais humanizado, em outra globalização. Para que essa construção seja possível, é necessário inverter a lógica

sistêmica, de forma que a unicidade da técnica, a centralização dos momentos e a compreensão do planeta sejam postos a serviço de fundamentos sociais e políticos e não mais sirvam de alicerce para que o capital produza a globalização bárbara.

O autor em questão defende que as mudanças devem acontecer no plano empírico e teórico. Naquele tem-se a interculturalidade entre os povos e as raças, dando maior dinamismo a pessoas e filosofias, que é uma proposta de abordagem desta pesquisa. Já neste último, tem-se a formação de um novo discurso, contra hegemônico, que permita a construção de uma nova história (SANTOS, 2001).

Alternativas para rever as concepções do mundo contemporâneo também são propostas por Bauman (1999), o qual procura entender as tensões existentes na atual conjuntura mundial, analisando a história produzida até o momento, pelo sistema capitalista, composta por contradições expressas nos processos globalizantes, com consequências à condição humana na atualidade. O estudioso em cena reflete sobre a construção das grandes corporações e sua localização no tempo e no espaço. As decisões são tomadas por investidores não locais, tornando-os incessíveis às necessidades locais. Os acionistas não estão presos ao local, portanto seu capital não depende da localização, ao contrário dos funcionários, que têm seus vínculos familiares e suas obrigações, que os prendem ao espaço. Desta maneira, quando os acionistas vislumbram maiores oportunidades em outras localidades, prevendo maiores dividendos, fazem-no sem problema. Assim, quem está livre da localidade pode escapar dos infortúnios provocados pela globalização. Já aqueles que estão presos ao local, estão fadados a cumprir as penalidades do processo.

Como ilustração do ponto de vista defendido pelo autor, é possível citar o rompimento da barragem de Brumadinho² em 25 de janeiro de 2019, provocando o maior crime sócio ambiental no Brasil, tendo como balanço a perda 270 vidas humanas, bem como a destruição expressiva da flora e da fauna, comprometendo as condições de vida de populações ribeirinhas e de grupos indígenas. “Foi o pior acidente ambiental de que se tem notícia no Brasil e o segundo do gênero na conta da Vale em pouco mais de três anos” (ELIAS, 2021). Os acionistas da empresa mineradora, operando em mercados globais, não tiveram prejuízos, nem suas riquezas comprometidas, pelo contrário, a repercussão internacional que o caso teve, fez com que a empresa multinacional ganhasse mídia espontânea, o que elevou o valor das

² A barragem B1 da mineradora Vale na mina Córrego do Feijão, situada no município de Brumadinho, rompeu-se em 25 de janeiro de 2019. A lama de rejeitos de minério matou 270 pessoas.

ações mundialmente. De acordo com Juliana Elias (2021), repórter da CNN Brasil Business, dois anos após o ocorrido o valor da ação da Vale quase dobrou.

A globalização também redefiniu a função do Estado, que passou a receber pressões por empresas desprendidas da localidade. Agora, uma empresa pode demitir pessoas nas mais diversas localidades sem ter prejuízos econômicos, deixando para o Estado as futuras consequências que este fato irá gerar. Para Bauman (1999), é o afinamento do Estado que resulta na nova desordem mundial. Essa desorganização tem como ponto culminante, as regras de livre mercado, políticas especulatórias, capital global e um Estado diminuto e fraco, que tem como única função a manutenção e criação de processos que mantenham a estabilidade financeira e econômica.

O livre mercado e o desenvolvimento econômico iludiram as pessoas com a promessa de diminuição das desigualdades sociais, quando na verdade mostraram ser uma falácia, com o aumento cada vez mais elevado da riqueza dos mais ricos e uma diminuição drástica das condições de vida dos mais pobres. O mundo globalizado é de fato um mundo econômico, tecnológico, científico, extremamente desigual e excludente (BAUMAN, 1999).

Bauman (1999) também defende a ideia de que ainda que o Estado esteja enfraquecido, ele ainda utiliza forças coibitivas para minimizar alguns setores sociais e, em contra partida, cria condições para o mercado financeiro e investidores. A prioridade é o capital financeiro, enquanto os poucos recursos destinados aos setores sociais são bloqueados com a justificativa de maior controle dos gastos públicos. Essa condição só faz aumentar a pobreza e diminuir as condições mínimas de sobrevivência.

Os processos de globalização analisados por Boaventura de Souza Santos (1997), Milton Santos (2001) e Bauman (1999) evidenciam um mundo moderno dividido de forma bastante desigual. Nesse escopo, cabe salientar que o rompimento das barreiras espaciais e temporais não se dá de forma uniforme para a humanidade. Enquanto o rompimento de fronteiras representa a expansão de mercados e a elevação dos lucros para os detentores das empresas multinacionais e transnacionais, o mesmo cenário representa a exploração da mão-de-obra de refugiados e imigrantes. Desse modo, nossos estudantes refugiados que não puderam concluir a educação básica na sua adolescência compõem os excluídos das benesses da globalização. Para Bauman (2017), os imigrantes possuem condições de vida miseráveis, ainda piores que aquelas que os nativos foram destinados e renegados.

Bauman (1999) ainda nos chama a atenção para a realidade, considerada pelo estudioso como quase universal, à qual os estrangeiros em pauta são submetidos. Essas pessoas são vistas com desconfiança, com intolerância face à diferença, com ressentimento,

são isoladas e banidas, sob a alegação da lei e da ordem, resultando na discriminação de raças, de etnias e de classe. “A garantia de segurança tende a se configurar na ausência de vizinhos com pensamentos, atitudes e aparência diferentes. A uniformidade alimenta a conformidade e a outra face da conformidade é a intolerância” (BAUMAN, 1999, p.55). Não diferente das constatações feitas por esse teórico, os brasileiros assistem com desconfiança e receio à chegada constante de imigrantes, em grande parte oriunda de países também pertencentes à América-Latina, como é o caso dos indígenas Warao, foco desta pesquisa.

A imigração venezuelana não nos causa estranhamento devido ao seu intenso fluxo, ponto a ser discutido quantitativamente adiante. O que causa perplexidade é o deslocamento indígena, que após ter os seus territórios de origem afetados por práticas de exploração intensa do petróleo e mineração, além do fechamento de um braço fluvial para o escoamento da produção industrial, agora enfrenta também a recente crise que afetou a todos no país (as interferências no território Warao serão analisadas no próximo capítulo desta dissertação).

A saída de venezuelanos do país de origem acontece devido à crise política, econômica e social, causada pela debilidade da democracia, o aumento da repressão, da violência e da insegurança (MARCONDES; MARTINS, 2019). Da Silva (2020) afirma que a Venezuela, a partir de 2013, passa por sucessivas crises econômica, política, social, sanitária e humanitária, mas a situação se agravou entre os anos de 2015 e 2019, impulsionando a migração de venezuelanos para diversos Estados americanos. Tarragó (2020) corrobora afirmando que a crise venezuelana, a partir de 2013, vem afetando a seus mais de trinta milhões de habitantes, inclusive os seus 52 povos indígenas. Para o autor, a origem da crise está na morte de seu ex-presidente Hugo Chávez Frias, em 2013, que governou o país entre 1999 e 2013. Após seu falecimento, aconteceu nova disputa eleitoral, conferindo vitória ao seu ex-vice-presidente Nicolás Maduro Moros.

De acordo com Rodrigues (2019), no início da gestão de Maduro, em 2014, o Congresso dos Estados Unidos aprovou a lei 113-278 e iniciou um forte embargo econômico contra a Venezuela, proibindo todas as empresas estadunidenses, ou estrangeiras que tenham negócios no país, de realizar acordos e negociações financeiras com o Estado venezuelano. De 2014 a 2019 o embargo se intensificou com a promulgação de sete decretos e uma lei impondo bloqueios e sanções.

Como numa guerra, cada nova medida criada buscava fechar meticulosamente as portas por onde a Venezuela pudesse tentar reverter, ou amenizar, os efeitos dos embargos anteriores. A principal impactada com as restrições impostas é a população venezuelana, sobretudo as camadas mais pobres, por conta da disparada

da inflação e da falta de recursos para os serviços públicos e programas sociais do governo (RODRIGUES, 2019).

As medidas impostas pelos Estados Unidos impactaram diretamente a principal fonte de receita da Venezuela, o petróleo. Nos termos de Tarragó (2020, p.120), “a partir de 2015, com a queda dos preços do petróleo, sua principal commodity, iniciou-se uma expressiva redução em seu Produto Interno Bruto e uma escalada avassaladora dos índices inflacionários. A miséria e a instabilidade política se espalharam pelo país”.

Com esse cenário, a consequência para a população venezuelana foi a imigração internacional. “Estima-se que mais de quatro milhões de pessoas já tenham emigrado desde o começo da crise, e que este número pode dobrar rapidamente, segundo relatório da Organização dos Estados Americanos” (TARRAGÓ, 2020, p.120 e 121). Ainda,

Entre as diferentes consequências da crise na Venezuela, observa-se, a partir de 2015, um aumento significativo do fluxo de venezuelanos para outros países, tanto para os destinos clássicos da emigração venezuelana, Estados Unidos e Espanha, por exemplo, quanto para países fronteiriços ou outros destinos no continente americano. Assim, países como Colômbia, Trinidad e Tobago e mais recentemente o Brasil viram seus registros de venezuelanos aumentarem a partir desse ano (DA SILVA, 2020, p. 15).

Os principais destinos de imigração, identificados por Da Silva (2020), reafirmam os dados apresentados por Tarragó (2020) de que, de acordo com a ONU, o Brasil é quinto destino em número de acolhimento de refugiados venezuelanos. “Dentre as principais ondas migratórias oriundas da Venezuela para o Brasil, estão as dos índios Warao, a segunda maior população indígena daquele país” (TARRAGÓ, 2020, p. 121).

O fluxo migratório venezuelano também foi analisado pela pesquisa denominada Perfil Sociodemográfico e Laboral da imigração venezuelana no Brasil (SIMÕES, 2017) que constata que os migrantes chegam, em sua maioria, de ônibus, nas fronteiras com o Brasil, no estado de Roraima e em território brasileiro, a maioria dos imigrantes solicita refúgio. O perfil migratório é jovem em idade laboral, este perfil é confirmado a partir dos dados quantitativos desta pesquisa, apresentados adiante no capítulo 3.

A globalização que vivenciamos, chamada por Milton Santos (2001) de fábrica de perversidades, faz com que o Brasil receba um fluxo crescente de imigrantes latino-americanos, repelidos de seus países de origem. Em conformidade com o Ministério da Justiça, o país atraiu diversos estrangeiros nos últimos anos, registrando 1.085 milhão de imigrantes, de 2010 a 2019, sendo a maior parcela de venezuelanos, com 142 mil pessoas, que expandiram o fluxo migratório a partir de 2016. Ainda há de se considerar que os dados são

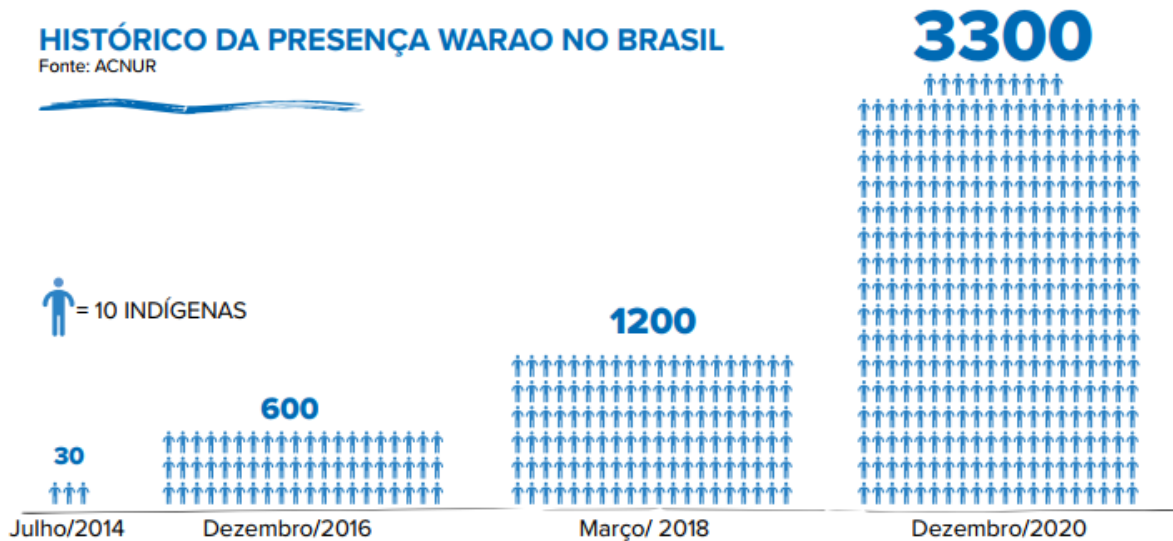
apenas de imigrantes que possuem todos os amparos legais, ou seja, não contempla o estrangeiro que vive em condição de clandestinidade (RODRIGUES, 2020). Nesse direcionamento, os números oficiais somados aos invisibilizados estrangeiros clandestinos representam a densa quantidade de sujeitos que deixaram para trás suas casas, suas famílias e suas raízes, para se arriscarem em viagens muitas vezes incertas e ao chegarem em solo brasileiro traçam uma batalha pela sobrevivência.

A realidade dos estrangeiros mudou muito desde 2020, já que além das dificuldades enfrentadas pela imersão no novo país, tiveram seus problemas ampliados devido à pandemia do Covid-19. Segundo o Ministério da Justiça e Segurança Pública, 1.804 imigrantes internacionais fixaram residência em Minas Gerais entre janeiro e agosto de 2020 (CAETANO, 2021). Ainda, Caetano (2022) alerta para o agravamento das dificuldades vivenciadas pelos imigrantes residentes em Belo Horizonte durante a pandemia. Segundo essa jornalista, venezuelanos, africanos, haitianos e outros estrangeiros tiveram queda na renda familiar com a chegada do novo coronavírus ao Brasil. Apesar das dificuldades, os números mostram que nem mesmo a pandemia e as restrições nas fronteiras foram capazes de barrar a circulação de pessoas entre os países.

De acordo com a ACNUR³ (2021), estima-se que, até setembro de 2020, mais de cinco milhões de venezuelanos deixaram o país, sendo que o Brasil recebeu um total de 264.157 pessoas refugiadas e migrantes. Nesse quantitativo, estão estimados cerca de cinco mil indígenas pertencentes a diversas etnias como Warao, Pemón, Eñepa, Kariña e Wayúu, em sua maioria com o status legal de solicitantes da condição de refugiado. “Os Warao representam 65% desse contingente de indígenas deslocados” (ACNUR, 2021, p.23). A vinda dos povos originários venezuelanos Warao para o Brasil acontece em busca de proteção internacional e melhores condições de vida. O gráfico a seguir (gráfico 1) demonstra o aumento da imigração dessa etnia para o Brasil.

³Agência da ONU para Refugiados.

Gráfico 1- Histórico da presença Warao no Brasil



Fonte: ACNUR.

Após cruzarem a fronteira com o Brasil, os indígenas prosseguem com o fluxo migratório, visto que continuam com deslocamentos internos, também motivados pela busca de melhor qualidade de vida. O trecho, na sequência, traz explicações:

Desde o primeiro semestre de 2019, a dinâmica da mobilidade Warao se intensificou e os deslocamentos para novas cidades passaram a ocorrer com maior rapidez, distanciando-se cada vez mais da fronteira entre os dois países. Até o mês de agosto de 2020, registrou-se a presença dessa população em ao menos 75 cidades de 23 estados e do Distrito Federal (ACNUR, 2021, p.27).

Dentre essas cidades, a capital mineira foi um dos destinos escolhidos pelo povo tradicional imigrante. Foi no contexto de pandemia e de afastamento social que os 82 indígenas venezuelanos, mobilizados por um deslocamento forçado, chegaram à cidade de Belo Horizonte, no ano de 2021, na condição de refugiados. A respeito dos indígenas, a ACNUR (2021) ressalta que é fundamental lembrar que essas populações têm costumes, línguas, crenças e relações milenares, que já existiam em período pré-colonial, resistindo ao longo de séculos. O desafio atual é manter a autonomia e o respeito por essas comunidades.

Para os povos originários, a compreensão do território se dá de forma única, sem a fragmentação das fronteiras, como afirma Sônia Guajajara na epígrafe deste capítulo. O território é tudo o que é necessário para assegurar a condição ampla de dignidade humana. Atravessar as fronteiras é apenas uma forma de buscar garantir a sobrevivência e a preservação do modo de vida, pois essas pessoas protegem as suas tradições ao longo de

gerações, a despeito dos ataques sofridos e das influências da era global, às quais também estão expostas na atualidade.

Bauman (1999, p.19) explica as mudanças sofridas nas fronteiras na era da globalização da seguinte forma: “as distâncias já não importam, ao passo que a ideia de uma fronteira geográfica é cada vez mais difícil de sustentar no mundo real”. Para o autor, as divisões dos continentes e do globo perderam o sentido com a modernização dos transportes e as facilidades das viagens. Assim, com a superação das barreiras geográficas, assistimos à chegada dos imigrantes trazendo as suas histórias, as suas culturas e as suas demandas. A demanda educacional, para jovens, adultos e idosos é uma delas, como aponta os dados da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, que no ano de 2021 recebeu dezesseis matrículas de estudantes estrangeiros na EJA (dados do Sistema de Gestão Escolar- SGE). Essas matrículas revelam que o ensino de qualidade para jovens e adultos estrangeiros é um dos desafios trazidos pelos fluxos migratórios contemporâneos e sendo a migração um processo constitutivo da história da humanidade, a pesquisa acadêmica se faz necessária.

De certa forma, a presente dissertação busca pensar outros processos de globalização, que possuem caráter contra hegemônico, expressão usada por Boaventura Souza Santos (1997). Em vez de uma concepção de cunho neoliberal, que apaga histórias e experiências de grupos vencidos, proponho-me a investigar grupos silenciados. Meu propósito é assegurar visibilidade aos excluídos do processo, os imigrantes originários de países periféricos que buscam a EJA de escolas públicas da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, no ano de 2022, e contribuir para a formação docente. Trata-se, pois, de uma busca por construir uma perspectiva contra hegemônica de globalização, que tenha um caráter cosmopolita e insurgente. Além disso, procuro, aliada ao pensamento de Milton Santos (2001), pensar outra globalização, que não seja vista como fábula e nem como fábrica de perversidades. Como diz o geógrafo brasileiro: que aposte na força da ideia e não na ideia da força, como tem ocorrido nos últimos anos. Vale lembrar ainda que minha dissertação vai ao encontro da proposta de Bauman (2017) de procurar oportunidades de entrar num contato estreito e cada vez mais íntimo com as estranhas culturas.

1.1 Imigrantes e refugiados e o direito à educação: estado da questão

Um dos efeitos do deslocamento dos sujeitos no mundo globalizado é sua reinserção em novas culturas. O imigrante e especificamente o refugiado, antes de se apropriar da língua e aprender a se orientar no novo território, precisa enfrentar o estigma de ser um estranho,

uma ameaça às formas de ser, agir e pensar daqueles que se encontram estabelecidos. Vistos como ameaça aos poucos empregos disponíveis, imigrantes e refugiados terão que encontrar formas de resistir e prover meios de sua subsistência de seus familiares.

O Brasil, nos últimos anos, tem recebido fluxo um migratório expressivo de pessoas oriundas de países da América Latina, principalmente da Venezuela e do Haiti. A presença desses imigrantes e refugiados já é percebida no campo da Educação de Jovens e Adultos, sendo problematizada por estudiosos que buscam compreender as formas pelas quais estas pessoas têm contribuído para redefinir currículos e práticas educativas.

Nesse viés, a partir de uma busca na literatura sobre o problema investigado, iniciei a construção do Estado da Questão. Assim os estudos encontrados, em janeiro de 2022, foram analisados e interpretados, explicitando como se encontra o tema na ciência, com vistas a apontar a contribuição desta pesquisa sobre o tema em questão como propõem os autores Nóbrega-Therrien e Therrien (2004).

Ponto que, neste texto, é apresentada a síntese dos trabalhos acadêmicos encontrados com o tema central desta pesquisa que é os estudantes imigrantes indígenas, em uma abordagem intercultural na Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. O interesse em desenvolver pesquisa sobre essa temática se deu à minha experiência docente, na qual tive a vivência de trabalho com estudantes haitianos e venezuelanos na EJA de escolas públicas, conforme relatado no capítulo introdutório.

Tomando como referência palavras chave como “imigração na EJA”, “estudantes estrangeiros na EJA”, “abordagens interculturais na EJA”, “haitianos e venezuelanos na EJA”, “multiculturas na EJA”, “educação para estrangeiros na EJA” e “mobilidade Warao no Brasil”, tendo como referência plataformas digitais: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Google Acadêmico, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Scientific Electronic Library Online (SCIELO) e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), localizei onze trabalhos acadêmicos que versam sobre o tema em questão.

Para a realização desta pesquisa, não foi delimitado período de tempo, para que todo o referencial bibliográfico que abranja o tema da imigração na EJA fosse levantado. A ideia inicial consistia em pesquisar somente artigos, dissertações e teses. No entanto, diante da escassez de literatura com a temática, foram incluídas monografias de pós-graduação. Somente foram pesquisados trabalhos publicados no Brasil e em língua portuguesa, já que o foco da pesquisa é a EJA brasileira. Espero que as produções já existentes contribuam para o diálogo sobre o tema e auxiliem a identificar as lacunas existentes na bibliografia, fazendo com

que esta pesquisa traga novas abordagens que contribuirão para a educação escolar dos sujeitos pesquisados.

Organizei, para fins de análise, os 11 trabalhos pesquisados em três grupos distintos: a) pesquisas com foco nos docentes (três pesquisas); b) pesquisas com foco nos discentes (sete pesquisas); e c) pesquisas fora do âmbito educacional (uma única pesquisa). Os primeiros trabalhos acadêmicos analisados foram do primeiro grupo e tratam da percepção docente no trabalho com estudantes estrangeiros na EJA. O artigo de Silva e Karwoski (2020) estuda as percepções de professores da educação de jovens e adultos acerca da docência para estudantes estrangeiros em uma escola pública em Uberaba, no Estado de Minas Gerais, e constata que há uma tendência de os docentes improvisarem práticas pedagógicas para favorecer o aprendizado dos estudantes estrangeiros com baixo nível de proficiência em língua portuguesa. Tais procedimentos decorrem do fato de haver uma insuficiência da temática docência para estrangeiros nos cursos de formação inicial e contínua de professores. Os pesquisadores avaliaram que a busca pelo aprendizado da língua portuguesa é, para esses imigrantes, uma possibilidade de aumento da qualidade de vida e de trabalho. Os autores salientam ainda que o abandono temporário e a infrequência dos estudantes estrangeiros foram considerados altos, configurando problemas a serem enfrentados pelas políticas públicas educacionais no Brasil. Vale ressaltar que os estudantes estrangeiros não foram ouvidos pelos pesquisadores em questão, já que o foco da investigação era compreender as experiências e percepções dos professores em relação aos estudantes estrangeiros. Assim, os estudantes não foram entrevistados e ouvidos nesse estudo.

Outro trabalho, com foco na percepção docente, foi realizado por Primo (2018), tendo como objetivo examinar a oferta de educação para estrangeiros na EJA, de Paranavaí. A autora deste trabalho de conclusão de curso de especialização analisou o processo de escolarização de um determinado grupo de haitianos numa escola de Educação Básica do município de Paranavaí, no Estado do Paraná. De acordo com Primo (2018), para serem incluídos na EJA, os haitianos, bem como outros imigrantes, passam por uma validação de estudos, assim eles têm acesso à educação. A autora referida destaca que a EJA possui a premissa de garantir a igualdade, ampliando o conhecimento e assegurando que esses imigrantes mantenham sua identidade cultural. Em seu trabalho, a pesquisadora percorre os processos migratórios na região Sul do país até a chegada dos haitianos no contexto atual. Baseada no Pacto Global para Migração Segura, Ordenada e Regular, aprovado pelas Nações Unidas em 2016, a autora defende que a migração internacional é um fenômeno desuniforme, que envolve distintos grupos com carências e especificidades que devem ser pressupostos

para o acesso e exercício pleno de seus direitos humanos e de migrantes. O trabalho apresentou um breve perfil da inserção desses imigrantes nessa modalidade de ensino, apresentando os números, as dificuldades e os avanços alcançados durante o período escolarização. Esse levantamento foi feito por análise documental e entrevista com docentes.

Ainda com o foco docente, a pesquisa de mestrado desenvolvida por Peixoto (2021) foi intitulada *A diversidade e o multiculturalismo na Educação de Jovens e Adultos: reflexões sobre a prática pedagógica de professores e professoras*. Esse trabalho acadêmico objetivou compreender como a prática pedagógica de professores e professoras pode potencializar o debate sobre a diversidade e o multiculturalismo na modalidade de ensino, a partir das percepções dos sujeitos da pesquisa, que são os próprios docentes, sobre os temas diversidade e multiculturalismo. O autor trabalha a diversidade e o multiculturalismo de forma ampla, abrangendo muitas pluralidades além dos imigrantes estrangeiros. Ele também trabalha a educação para além da escolarização, como um processo de socialização mais amplo, que diz respeito a valores e a uma determinada visão de mundo constituído de relações e práticas sociais.

Peixoto (2021) considera ser papel da escola, dialogar sobre as questões que envolvem o direito à diferença nas relações sociais como forma de garantir a convivência pacífica e tolerante entre as pessoas. Para investigar a percepção do corpo docente foi realizada pesquisa qualitativa, com entrevistas semiestruturadas, além de ser aplicado questionário para coleta de informações. Nessa conjuntura, entendemos que é fundamental a existência de um ambiente que permita o diálogo e a reflexão sobre os temas e que os professores devem dar atenção aos acontecimentos, interações e possíveis atitudes preconceituosas que possam acontecer. A universidade é um espaço formativo que deve estar aberto a diferentes culturas, propiciando a formação nas licenciaturas e nos cursos de pós-graduação, desenvolvendo projetos de intervenção. Os sujeitos da pesquisa reconheceram os desafios em lidar com a temática diversidade e multiculturalismo, mas disseram ainda que lutam para combater as desigualdades e a exclusão na EJA. Para o autor, apesar de não haver uma política governamental de combate ao preconceito contra o diverso e o multicultural, o professor e a professora podem atuar como agentes transformadores da escola pública.

Quando se desloca o olhar do docente para o olhar discente, um volume maior de trabalhos é encontrado. O multiculturalismo foi discutido também sob a perspectiva do estudante estrangeiro, em um artigo acadêmico de Sá e Teixeira (2017), intitulado *Multiculturas na EJA: manifestações culturais dos sujeitos guianenses e venezuelanos inseridos na EJA nas escolas de Boa Vista*. As autoras propõem um enfoque na diversidade

cultural do estado de Roraima, investigando as manifestações culturais de estrangeiros guianenses e venezuelanos inseridos na EJA nas escolas públicas de Boa Vista. Para as pesquisadoras, a realidade multicultural contemporânea solicita novas relações sociais, políticas e educacionais, em que o multiculturalismo deve ser refletido a partir do fenômeno da globalização, sendo fruto das articulações entre o local e o global. Ademais, propõem inclusive o uso do termo “glocal”, mesclando os elementos global e local, que também se manifestam nas escolas.

Convém assinalar que essa pesquisa foi feita a partir da análise bibliográfica e estudo de caso realizado com alunos estrangeiros, na qual os conceitos de intercultura e multicultural são trabalhados pelas autoras, visto que compreendem que estamos diante de um cenário intercultural, pois culturas diferentes se relacionam, envolvem-se e transitam sem estabelecer limites. O estudo concluiu que embora as culturas guianense e venezuelana sejam diferentes, os estudantes estrangeiros se identificam uns com os outros. Desse modo, apesar de as autoras trabalharem o conceito de intercultura, a abordagem da investigação foi multicultural, baseada na tolerância e respeito, sem uma proposta de intercâmbio de culturas.

Também na perspectiva discente, Serafim, Silva e Meletti (2021) investigam o perfil dos imigrantes venezuelanos na Educação de Jovens e Adultos brasileira no ano de 2019, tendo como eixo de análise as condições históricas, políticas e sociais que forçam a saída da classe trabalhadora da Venezuela, bem como a presença desses imigrantes na EJA. Os procedimentos metodológicos basearam-se no levantamento de relatórios oficiais sobre imigrantes venezuelanos e na análise de dados provenientes do Censo da Educação Básica, disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), referentes ao período entre 2013 e 2019. A pesquisa apontou que a maior parte dos imigrantes venezuelanos matriculados na EJA cursa as séries iniciais do Ensino Fundamental e estão na faixa etária entre 20 e 39 anos. Concluiu-se que a situação dos imigrantes, principalmente daqueles ainda não legalizados, desencadeia um processo de competição e conflito dentro da própria classe trabalhadora, entre nativos e imigrantes, além de colocar os imigrantes em situação de risco para a exploração de sua mão-de-obra. A EJA assegura a esses imigrantes a alfabetização na língua portuguesa, o conhecimento científico e o conhecimento de seus direitos básicos como cidadãos legalizados no Brasil e é uma possibilidade de melhoria das condições de trabalho e de vida.

Mantendo a análise de trabalhos com o foco nos estudantes, o próximo artigo discutido é de autoria de Silva e Di Pierro (2021), os quais investigam os impactos da Covid-19 nas migrações internacionais e na efetivação de direitos educativos de migrantes e

refugiados adultos. O referido artigo foi escrito após nove meses de pandemia da Covid-19, considerando que o ano de 2020 expôs a condição de vulnerabilidade do ser humano. O trabalho é uma análise exploratória apoiada em revisão bibliográfica e documental, com o objetivo de refletir sobre o impacto das medidas restritivas adotadas na pandemia da Covid-19 nas migrações internacionais, nos migrantes e na efetivação de seus direitos educativos. As autoras afirmam que o ensino remoto emergencial sem a necessária preparação de alunos ou professores, a não consideração das limitações tecnológicas e sociais e a não observação das especificidades de migrantes e refugiados adultos podem levar a novos mecanismos de exclusão e à restrição de direitos educativos.

Além disso, Silva e Di Pierro (2021) consideram que o impacto da recessão nas principais economias do mundo, lugares de destino da migração contemporânea, diminuirá a atratividade e o fluxo de pessoas se deslocando. Em contrapartida, a desaceleração econômica com altos níveis de desemprego nos países pobres ou em desenvolvimento obrigará a busca por novos postos de trabalho e melhores condições de vida, aumentando os deslocamentos. Esse cenário reforça a necessidade de acolhimento dos migrantes e refugiados nos campos das políticas públicas, que levem à inclusão social e ao reconhecimento dos sujeitos de direitos. Em relação aos direitos educativos, tomando como parâmetro a situação brasileira, as autoras acreditam que o momento é de resistir à cessação de direitos já adquiridos e de traçar estratégias para ampliar os direitos. Assim, de acordo com as autoras, a EJA, na perspectiva humanista da educação ao longo da vida, deve ultrapassar o direito à matrícula, alcançando um currículo relevante e uma gestão democrática, reinventando o espaço formativo da escola para que a implementação do ensino remoto emergencial não submeta os sujeitos dessa modalidade de ensino, inclusive os migrantes, a novos mecanismos de exclusão.

O quarto trabalho analisado, com o foco na perspectiva discente, é o artigo de Manske e Dadalto (2021) que investiga a educação escolar de pomeranos e descendentes no município de Santa Maria de Jetibá, no Espírito Santo, a partir do levantamento de fontes bibliográficas e análise de imagens. O trabalho traz a história deste grupo étnico no assentamento e permanência no estado, descrevendo a trajetória da educação escolar dos imigrantes e descendentes e desvelando as intencionalidades que suscitam da escola na história. As ações de manutenção da língua e da identidade dos imigrantes pomeranos junto a seus descendentes na educação escolar apontaram as peculiaridades da história dessa etnia na configuração do Espírito Santo. Assim, as autoras consideram que a organização dos descendentes de pomeranos não pode ser entendida de forma excludente da estrutura social, cultural e simbólica brasileira.

O quinto trabalho sob o olhar dos estudantes traz a problemática da diferença linguística entre estrangeiros e brasileiros nas escolas, que recebeu destaque no trabalho desenvolvido por Vieira e Liberali (2021). As pesquisadoras recorreram às atividades sociais, da vida cotidiana, como uma possibilidade de construção do currículo de português brasileiro para imigrantes. Neste artigo, as autoras relacionaram o ensino de Português como Língua Adicional com o acesso ao mercado de trabalho, desenvolvendo um trabalho pedagógico em duas turmas de alunos haitianos de um Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos, na cidade de São Paulo. Elas consideram haver poucas escolas da rede pública municipal de ensino de São Paulo que oferecem cursos de língua portuguesa para imigrantes, sendo que as poucas existentes apresentam um currículo pré-definido, com material didático único, incapaz de responder, em larga escala, às demandas desses educandos, pois desprezam as singularidades de cada grupo de aprendizes.

Vieira e Liberali (2021) concluíram que o ensino de Português como Língua Adicional, com base em atividades sociais, pode ser uma alternativa para os educandos imigrantes ampliarem o seu repertório e construïrem mobilidade ao levarmos em conta, na organização curricular, as condições de vida dos estudantes, suas experiências de vida, suas necessidades, seus interesses e suas singularidades. Assim, todas essas especificidades devem ser consideradas nas propostas curriculares voltadas para as necessidades linguísticas, socioculturais e educacionais dos aprendizes imigrantes.

O sexto trabalhos analisado também está voltado para os imigrantes na educação escolar de jovens e adultos, porém a metodologia predominante é a análise documental. O estudo de Vendramini (2021), denominado pela autora como um dossiê, reúne diversos artigos, de diferentes autores para tratar do fenômeno da migração e suas múltiplas determinantes. O trabalho se propõe dar visibilidade às vidas estrangeiras, procurando compreendê-las, contextualizá-las e apreender os processos históricos e sociais geradores de uma crescente massa de trabalhadores que já não consegue mais produzir seus meios de subsistência e parte para outros lugares e setores de produção. A migração é abordada na perspectiva educacional, apontada pela autora como uma área de carência nos estudos. Relevantes reflexões sobre a temática são apresentadas a saber sobre o trabalhador migrante, a educação e as particularidades do processo de reprodução desta força de trabalho no contexto atual. Os artigos revelam a realidade do trabalhador migrante, marcada pela expropriação e exploração, violência, expulsão da escola, precarização do trabalho, discriminação e opressão, preconceito de origem geográfica e de classe. A autora classifica a situação como uma vida rebaixada, sofrida, exaurida e enganada, longe ser a vida sonhada por esses sujeitos.

O sétimo e último trabalho da categoria discente é o artigo escrito por Souza, Lazarini, Monteagudo e Tristán (2021). Trata-se de uma análise documental da legislação federal brasileira e do Distrito Federal e da literatura, a fim de compreender o fenômeno da migração, da migração irregular e do refúgio e, ainda, busca as particularidades, nos silêncios e nos vazios do processo de invisibilização social. Os autores ponderam que embora o imigrante exista fisicamente, ele se torna invisível quando não existe para o outro, por não fazer parte da sua vida. Outrossim, consideram que a escola é um ambiente de socialização e cultura essencial para o migrante se inserir na sociedade brasileira e ser acolhido, sentindo-se pertencente ao contexto social. Nesse escopo, afirmam que é preciso: voltar o interesse para os migrantes, desprezando o discurso racista que confunde fluxo migratório com invasão e que distancia o migrante dos serviços públicos; e fazer o aprofundamento das características democráticas da convivência entre diferentes, incluindo o migrante e o refugiado tanto no plano da linguagem, do interesse e da estrutura. Por fim, concluem que as políticas educacionais são de extrema necessidade para esse grupo de pessoas, pois suas especificidades precisam ser analisadas com cautela.

O último trabalho analisado foi a tese de Rosa (2020), na qual embora o enfoque da autora não seja o campo educacional, tampouco a Educação de Jovens e Adultos, o trabalho foi considerado nesta pesquisa devido à sua relevância antropológica e a sua semelhança a esta investigação ao buscar compreender a dinâmica da mobilidade Warao no Brasil. Além dos deslocamentos, a autora apresenta os modos de gestão desta população em trânsito e descreve as suas experiências em abrigos de Manaus, no estado do Amazonas e em Belém, no estado do Pará. Os ciclos migratórios Warao para os centros urbanos venezuelanos, ocorridos em virtude de intervenções em seu território de origem, foram minuciosamente explanados, até a chegada desse povo pela primeira vez ao Brasil em 2014. A autora enfatiza que os primeiros imigrantes da etnia foram deportados pela Polícia Federal de Boa Vista, em Roraima. O impacto causado pelo fluxo migratório no território brasileiro foi analisado a partir de como os fatos foram noticiados pela imprensa, denunciando os preconceitos, barreiras e autoritarismos vividos pelos sujeitos. O trabalho aponta que atualmente esses imigrantes estão em inúmeras cidades das cinco regiões brasileiras. Com relação à mobilidade, a pesquisadora conclui que, inicialmente, os deslocamentos Warao no Brasil ocorriam de maneira semelhante à dinâmica utilizada em seu país de origem, mantendo o protagonismo feminino, no entanto a configuração das viagens foi sendo alterada com o passar do tempo. As causas dessa alteração foram entendidas pela pesquisadora como uma estratégia de resistência, para fugir do controle que o Estado tenta exercer sobre essa

população, além de assegurar condições de subsistência. Com relação à gestão, Rosa (2020) conclui que falta expertise para o atendimento da população migrante e refugiada em geral, agravando-se quando o sujeito é indígena e que a chegada dos Warao é um desafio para os dispositivos de políticas públicas, gerando um descompasso jurídico, político e humanitário.

Após leitura e análise dos 11 trabalhos acadêmicos encontrados com as palavras-chave selecionadas, percebo que o trabalho que mais se assemelha à proposta desta pesquisa é o artigo de Sá e Teixeira (2017) que tem como sujeitos de pesquisa os estudantes guianenses e venezuelanos inseridos na EJA das escolas de Boa Vista, com um enfoque multicultural. No entanto, a presente pesquisa se distingue dessa e de todas as outras analisadas ao investigar os povos originários venezuelanos de etnia Warao na Educação de Jovens e Adultos, da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, com um enfoque intercultural. Os sujeitos da pesquisa são os envolvidos na inserção escolar dos indígenas imigrantes estrangeiros, que revelam como foram acolhidos na cidade de Belo Horizonte, como é a sua relação com o local, quais as causas do fluxo migratório, suas histórias e memórias, a função da EJA em suas vidas, as possibilidades e desafios educacionais. Pontuo que esta pesquisa ainda pretende apontar sugestões pedagógicas de cunho intercultural e propiciar uma formação docente que minimize os obstáculos encontrados em sala de aula.

Diante do exposto, na próxima parte deste capítulo, discorro sobre a história da EJA, a fim de compreender o cenário atual da modalidade na educação pública brasileira e as possibilidades de acolhimento na nova cultura e de emancipação do sujeito que os refugiados podem encontrar nas escolas brasileiras.

1.2 A EJA como possibilidade de acolhimento

E então eu preferi continuar vivo a entregar-me a uma espécie assim de morte lenta, ou de cinismo. Eu não via no momento uma possibilidade de ficar sem morrer de um ponto de vista ou de outro.

(Paulo Freire)

Este capítulo evidencia que a migração forçada é a única forma de tentar garantir a sobrevivência e a preservação do modo de vida. Imigrantes e refugiados carregam consigo sonhos e esperanças, além da dor da ruptura e do medo. Em território estrangeiro, precisam ser acolhidos para que se estabeleçam e seus sonhos e esperanças não sejam interrompidos.

Nem mesmo Paulo Freire, patrono da educação brasileira⁴, foi poupado de fazer a travessia compulsória de fronteiras. Sua biografia, escrita por sua segunda esposa, Ana Maria (FREIRE, 2018), deixa clara a dor e a angústia de quem se vê obrigado a deixar o seu país para preservar a própria vida e a de sua família. Paulo desembarcou na capital boliviana em outubro de 1964, sem família e sem passaporte, após muitas perseguições políticas sofridas. Essa foi a sua primeira migração.

Seu “pecado” fora alfabetizar para a conscientização e para a participação política. Alfabetizar para que o povo emergisse da situação de dominado e explorado e que assim se politizando pelo ato de ler a palavra pudesse reler, criticamente, o mundo. Sua compreensão de educação de adultos era essa. Seu difundido “Método de Alfabetização Paulo Freire” tinha suporte nessas ideias que traduziam a realidade da sociedade injusta e discriminatória que construímos. E que precisava ser transformada (FREIRE, 2018, p.197).

O patrono conseguiu se estabelecer na Bolívia e em outros países por onde migrou, para exilar-se, porque contou com uma rede de apoio, fundamental em seu acolhimento, o qual precisa acontecer para que o estrangeiro refaça a sua vida com dignidade. Essa necessidade é comum aos imigrantes que assistimos chegar ao Brasil: são crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos que, na escola, podem encontrar oportunidades de acolhimento na nova cultura e de transformação de sua realidade.

A educação escolar é um direito para qualquer pessoa, em qualquer idade. A 5ª Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFITEA V), que aconteceu na cidade alemã de Hamburgo, em 1997, traz importantes apontamentos, considerando a educação de adultos mais do que um direito, sendo condição para a participação em sociedade. “A aprendizagem de adultos pode modelar a identidade do cidadão e dar significado à sua vida. A aprendizagem ao longo da vida implica repensar um conteúdo que reflita certos fatores como idade, gênero, deficiências, idioma, cultura e disparidades econômicas” (UNESCO, 1997, p.3).

O trecho destacado explicita a importância da EJA, sendo reconhecida como essencial para a construção de uma sociedade mais justa e plural. A conferência deu ainda enfoque à condição indígena, respeitando a diversidade cultural, afirmando que a educação deve preservar o conhecimento e sistemas de aprendizagem tradicionais dos povos indígenas, além de promover a aprendizagem e o intercâmbio de conhecimento entre e sobre diferentes culturas (UNESCO, 1997).

⁴ É o que estabelece a Lei nº 12.612 de 2012.

A história da Educação de Jovens e Adultos brasileira e os conceitos de Educação Popular e Educação ao longo da Vida, indissociáveis à modalidade, contribuem para a compreensão do cenário atual encontrado nas escolas, além dos desafios postos a partir da pluralidade de seus estudantes, nativos ou imigrantes, originários ou não. Paulo Freire foi sem dúvida uma pessoa de grande destaque na história da Educação de Jovens e Adultos brasileira. Com movimentos político-educacionais, o educador assumiu uma práxis revolucionária, que buscava a transformação do país. Apesar de seu protagonismo, a história da EJA antecede o legado do educador. Nos tempos coloniais, havia ações educativas com adultos, realizadas por religiosos missionários, o que não quer dizer, no entanto, que se tratava da institucionalização da Educação de Jovens e Adultos, EJA, como política de Estado ou Governamental. Tal situação ocorreu somente em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases (LDBN), lei nº 9.394/96. Apesar disso, é possível vislumbrar ações pontuais realizadas principalmente pela Igreja Católica. Cumpre destacar que somente em 1824, sob influência europeia, a Constituição Brasileira assegurou a “instrução primária” e gratuita para todos os cidadãos, no entanto os direitos de cidadania ainda eram restritos apenas às elites econômicas (BRASIL, 2002).

A partir de 1920, os movimentos civis e governamentais se empenharam na luta contra o analfabetismo. Os processos de urbanização e industrialização do país trouxeram a necessidade de formação de mão de obra, que aliados à demanda da manutenção da ordem social nas cidades, impulsionaram grandes reformas educacionais em vários estados brasileiros. No entanto, vale lembrar que “apenas na década de 1940 que a educação de jovens e adultos se firmou como questão de política nacional, por força da Constituição de 1934, que instituiu nacionalmente a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino primário para todos” (BRASIL, 2002 p.14). Conquanto não se poderia falar em uma modalidade, regulamentada com práticas específicas e diferenciadas, o governo passou a promover, por um lado, campanhas de alfabetização e, por outro lado, a ofertar supletivos. Tais práticas eram, por sua vez, contestadas pelo movimento de educação popular, que questionava o caráter pontual e compensatório de tais ações.

A educação dualista, que privilegiava a elite brasileira e excluía as pessoas de menor poder econômico, sobretudo os afro-brasileiros do direito e acesso à educação, teve como consequência um grande déficit da escolarização no Brasil, fazendo com que, no início na década de 1940, iniciasse a primeira Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos. Quintão (2009) ressalta que na época das primeiras campanhas de alfabetização, havia uma visão deturpada do analfabetismo. Acreditava-se que a pobreza era consequência do

analfabetismo e não que a pobreza trazia como consequência os analfabetos. Muitos achavam que alfabetizar a população, traria a melhoria das condições de vida no país, o que não aconteceu.

Somente no início da década de 1960, a educação voltada para este público adulto ganhou força com os princípios da cultura popular. Em meio às instabilidades políticas, de dúvidas e incertezas da época, Paulo Freire foi ganhando espaço, “acreditando nas pessoas, nos sonhos democráticos, num Brasil melhor com a participação das camadas populares” (FREIRE, 2018, p.166). O educador partiu do conceito antropológico de cultura, recuperando a cultura popular como forma de vida, e trazendo essa concepção para as fichas do Sistema de Alfabetização. A sua experiência motivou os processos educativos realizados na época (FÁVERO, 2004).

Extrapolando a área acadêmica e institucional, Paulo engajou-se com paixão nos movimentos de educação popular do início dos anos 1960. Participou e influenciou a campanha “De pé no chão também se aprende a ler”, realizada, com sucesso, pelo então governo popular do prefeito Djalma Maranhão, de Natal, Rio Grande do Norte; e, nas experiências do Ceplar, em João Pessoa, Paraíba. Mas foi no Movimento de Cultura Popular (MCP) do Recife que ele participou mais ativamente, como um dos seus fundadores, ao lado de outros intelectuais e estudantes, no sentido de, pela valorização da cultura popular, promover a integração do homem e da mulher nordestinos no seu processo de libertação social, econômica, política e cultural, para assim poderem estes e estas contribuir com suas presenças cidadãs na sociedade brasileira (FREIRE, 2018, p.166 e 167).

Os movimentos de educação e cultura popular, que visavam um projeto político de sociedade mais justo, foram desmobilizados no período ditatorial vivido no Brasil. “Para os militares, as ideias que vinham sendo difundidas nos grupos de cultura e educação popular, poderiam tornar o processo político incontrolável; por isso rotularam de subversivos os que estavam engajados nessas formas de atuação política” (PEREIRA & PEREIRA, 2010, P.7).

Em 1964, foram grandes os impactos sofridos no sistema educacional nacional, após o golpe militar. Com isso, o projeto de Paulo Freire, baseado na conscientização sociocultural da população e outros projetos sociais foram considerados ameaças pela sociedade burguesa. Houve um retrocesso na educação, já que o novo modelo buscava não divergir da burguesia (QUINTÃO, 2009). Vale lembrar que, nesta época, somente as pessoas alfabetizadas poderiam votar e o ano de 1965 era um ano eleitoral, assim a alfabetização a partir da crítica política e social era uma ameaça à ordem já estabelecida.

Por ser considerado uma ameaça nacional, após o golpe de estado, Paulo Freire respondeu a inquéritos, foi perseguido e preso duas vezes. Ele resistiu em deixar o seu país, no entanto, diante de tantas ameaças do regime opressor, acabou solicitando exílio na

embaixada boliviana. A opção do educador acabou sendo por continuar vivo, conforme relato da epígrafe, então, aos 43 anos, ele fez a migração forçada, “levando consigo o pecado de ter amado profundamente o seu povo e de ter se empenhado em alfabetizá-lo conscientizando-o da realidade, para que sofresse menos e participasse mais das decisões nacionais” (FREIRE, 2018, p.232). Sua companheira afirma que para salvar a sua vida, Paulo precisou deixar o país e a família para ir ao encontro do desconhecido, porém ela salienta que não deixou a sua rebeldia esmorecer.

Dias após a sua chegada à Bolívia, o país de imigração também passou por um golpe de Estado e mesmo não sendo perseguido, ele avaliou ser incompatível a sua permanência no país, então partiu para o Chile, na condição de exilado. No Chile, Paulo continuou a contribuir para a educação, porém após um clima político de desconfiança, ele decidiu partir mais uma vez, desta vez para os Estados Unidos da América, no ano de 1969. “Paulo partiu com Elza e os dois filhos homens para Massachusetts, ficando de abril de 1969 a fevereiro de 1970, morando em Cambridge” (FREIRE, 2018, p.251). Após este período na América do Norte, Paulo Freire seguiu migrando, desta vez o destino foi a Suíça, no continente europeu. Mais tarde, migrou para países do continente africano, sempre trabalhando em prol da educação e do oprimido, nos seus 15 anos de exílio.

Nesse período ditatorial, enquanto Paulo Freire estava exilado, a educação brasileira passou por censuras e retrocessos, como demonstra o trecho a seguir:

Com objetivos políticos de silenciamento dos movimentos de Educação Popular, em 1967, o governo militar cria o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral). O Mobral fazia restrições claras à concepção político-filosófica de Paulo Freire. Esse movimento estimulava o individualismo e a adaptação à vida moderna, enfatizando a responsabilidade pessoal pelo êxito ou fracasso e tentando afastar a possibilidade de resistência ao modelo instalado (PEREIRA & PEREIRA, 2010, p.7).

Outra característica do Mobral (1969-1985) é o caráter de campanha como estratégia governamental de enfrentamento do analfabetismo. Essa estratégia já havia sido usada anteriormente na Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos – CEAA (1947-1963) e se repetiu posteriormente no PAS (1997-2002) e no Programa Brasil Alfabetizado – PBA (2003 até os dias atuais). Soares (2016) considera que essas ações reforçam o estigma do ritmo acelerado, provisório e descontínuo da EJA. “São marcas deixadas pelas campanhas: ação emergencial, aligeiramento, atendimento rápido, a curto prazo: ação com base no voluntariado, despreparo, amadorismo, improvisado e condições precárias” (SOARES, 2016, p. 229).

Paralelo ao Mobral, foi instituído o Ensino Supletivo em 1971, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBN nº 5.692/71). Este modo de ensino contemplava a alfabetização, a formação profissional e o estudo intensivo de disciplinas, que aconteciam presencialmente nos polos de estudos e à distância, via rádio, televisão e correspondência.

Para “recuperar o tempo perdido”, o Supletivo compactou os conteúdos curriculares e reduziu a carga horária, desconsiderando os tempos e espaços de formação de adolescentes, jovens e adultos e suas demandas de aprendizagens. Seguindo o viés de outros programas educacionais de certificação em massa, o Supletivo não objetivava formar cidadãos conscientes e críticos das relações de poder, mas sim indivíduos para serem integrados à sociedade como força de trabalho barata, abundante e subserviente (BATELA NETO, 2019, p.48).

Em contraponto às ações educacionais do governo ditatorial brasileiro, surgiram alguns movimentos de resistência que insistiam na Educação Popular, porém essa só voltou a ganhar força com o enfraquecimento do regime militar. O fim da ditadura não significou uma educação cidadã para jovens e adultos: “com a globalização da economia, pudemos ver, no final dos anos 80, a política neoliberal instalando-se, silenciosamente, no Brasil. Com ela, conhecemos a face mais perversa do capitalismo: a progressiva segregação e exclusão”, como afirmam as autoras Pereira e Pereira (2010, p.10).

O enfraquecimento do regime militar significou uma nova perspectiva para a educação brasileira, além do retorno das pessoas exiladas, que foram forçadas a deixar o Brasil. “Paulo chegou ao Brasil vindo de Genebra, acompanhado de Elza e de seus dois filhos rapazes, em agosto de 1979, cheio de temores, alegria e vontade de reaprender o seu tão amado país” (FREIRE, 2018, p.305). O contexto político ainda difícil impedia que ele retornasse à Recife, como tanto sonhava enquanto esteve afastado.

O fim do governo autoritário permitiu avanços na afirmação do direito à educação dos jovens e dos adultos. De acordo com Soares (2016) marcaram esses avanços a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96, o Parecer 11/2000 CEB/CNE (que institui diretrizes operacionais para a EJA), o Fundeb 2007 (instrumento permanente de financiamento da educação pública), o PNE 2011-2020 (que determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional) e as CONFINTEA, V e VI (que definiram diretrizes e orientações para os governos signatários).

A LDBEN foi, sem dúvida, um grande marco educacional ao tornar a EJA uma modalidade de ensino e determinar que os sistemas de ensino ofertassem a educação de jovens e adultos adequada às condições do educando, considerando as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho. Assim, houve o reconhecimento de

que o ensino deve se adaptar às necessidades dos educandos, a fim não só de garantir a oferta, mas também de garantir a permanência e um significado à aprendizagem (BRASIL, 1996).

Avançamos na formulação de uma educação que superou o que se tinha como ensino supletivo para uma concepção de sujeitos de direito, ao longo da vida. No entanto, esses marcos não têm sido suficientes para garantir uma concepção avançada, que ultrapassa a ideia de educação compensatória, como também de efetivar e ampliar o atendimento à educação de jovens e adultos (SOARES, 2016, p.229).

A educação, ao longo da vida, reafirma o caráter permanente do direito à educação, em qualquer idade, para qualquer cidadão. De acordo com Gadotti (2016, p.51), a expressão educação ao longo da vida é nova, porém a sua preocupação é antiga. “O que é novo é tudo o que vem por trás desse princípio antropológico e como ele é instrumentalizado. Daí a enorme importância de tomarmos posição em relação a esse tema”. O autor enaltece que aprendemos ao longo de toda a vida e é isso que nos faz melhor e garante avanços coletivos. A concepção freireana de seres inacabados, em constante aprendizado, é essencial para a sobrevivência humana.

Vista sob a ótica de nossa grande referência que é a Educação Popular, a Aprendizagem ao Longo da Vida deveria voltar-se para a participação, a cidadania e a autonomia dos indivíduos. Deveria englobar o respeito e a defesa dos direitos humanos, a pedagogia crítica, os movimentos sociais, a comunicação e a cultura popular, a educação de adultos, a educação não formal e a educação formal em todos os níveis, a educação ambiental, enfim, a educação integral e inclusiva (GADOTTI, 2016, p.61).

A Educação Popular reforça a educação além das escolas e valoriza a diversidade e cultura popular. “Para que a Educação ao Longo da Vida seja assumida na perspectiva da Educação Popular será necessário que se quebre a hierarquia entre saberes tradicionais (quilombolas, indígenas etc.) e o saber acadêmico, superando a visão neoliberal e colonizadora da educação” (GADOTTI, 2016, p.62). Para o autor, só uma Educação/ Aprendizagem ao Longo da Vida baseada na cidadania é capaz de integrar as concepções da Educação Popular, com aos princípios da diversidade, da inclusão, do desenvolvimento local e da economia solidária.

A Educação ao Longo da Vida, em uma visão emancipatória, cidadã e transformadora, deve assumir a perspectiva da Educação Popular e da Participação Social. Contrária a isso, ela atenderia à perspectiva de mercado e do modelo econômico hoje hegemônico, objetivando vantagens competitivas, da empregabilidade e da aprendizagem individual de competências. Assim, a educação precisa ser pensada como direito humano, ofertada com qualidade,

readequando as estruturas escolares para a EJA e promovendo políticas públicas de inclusão digital, alfabetização global e educação cidadã (PONTUAL, 2016).

A EP é igualmente capaz de contribuir com uma política de ELV ao desenvolver uma pedagogia da interculturalidade que adquire importância crescente no contexto de democratização de nossas sociedades e abrem a possibilidade da emergência na cena pública das diversas identidades étnico-raciais e religiosas, sistematicamente excluídas e discriminadas pelo colonialismo e autoritarismo dominantes na história do nosso continente latino-americano. Também a intensidade e a complexidade da situação das migrações apontam nessa mesma direção: garantir direitos educativos a essas populações, na perspectiva da interculturalidade e valorização de seus saberes (PONTUAL, 2016, p.71).

O sujeito imigrante busca em outro país as oportunidades que não o foram oferecidas, muitas vezes tentando romper com barreiras históricas de exploração e discriminação. A Educação Popular, como parte da Educação ao Longo da Vida é uma possibilidade de que esses indivíduos alcancem a emancipação, ao terem os seus saberes e culturas valorizados em um intercâmbio cultural.

As escolas públicas brasileiras se deparam com a pluralidade dos sujeitos, nativos e imigrantes que não tiveram acesso à escolarização, ou condições de permanência durante a infância e a adolescência, alimentando uma grande parcela da população excluída do ensino formal, mas que mesmo na idade adulta têm o direito à escola. Nacif et al. (2016) ressaltam que a maioria dessas pessoas são pobres, negros, indígenas ou moradores do campo, configurando uma tragédia social. Os autores entendem que a baixa escolarização de adultos é diretamente proporcional à baixa escolarização das crianças. “Isso alimenta um perverso círculo vicioso que exclui do sistema-escola uma quantidade enorme de adolescentes e jovens todos os anos” (NACIF et al., 2016, p. 97).

Marcada por avanços e retrocessos, a EJA permanece com muitos dos princípios afirmados por Paulo Freire. É preciso que o ensino seja emancipatório para o aluno, capaz de levá-lo a romper barreiras impostas, a buscar justiça social. Não podemos reproduzir um modelo de escola que perpetue com as condições existentes e que nada contribua para a qualidade de vida do cidadão. A educação deve estar voltada para o futuro, sendo uma educação contestadora, superadora dos limites impostos pelo Estado e pelo mercado, portanto, uma educação muito mais voltada para a transformação social do que para a transmissão cultural. O educador é um mediador do conhecimento e o aluno é o sujeito da sua própria formação e, para isso, precisa buscar sentido para o que faz e apontar novos sentidos para o que fazer dos seus alunos, numa visão emancipadora (GADOTTI, 2000).

A Educação de Jovens e Adultos que busca a justiça social é uma possibilidade de acolhimento para os indígenas Warao, foco desta pesquisa. A migração forçada carrega a dor pela ruptura, medo e tristeza, mas também sonhos e esperanças de uma vida melhor. A escola pode alimentar esses sonhos e promover um espaço de inclusão social, respeitando os saberes tradicionais, diminuindo a barreira linguística e integrando diferentes culturas.

No próximo capítulo, apresento o percurso metodológico da pesquisa, dando ênfase, por um lado, às demandas educacionais trazidas para Secretaria Municipal de Educação e, por outro lado, aos desafios colocados aos gestores escolares, responsáveis por assegurar o direito à educação aos indígenas Warao, o foco da proposta de investigação em questão. Também reflito sobre a intinerância da etnia e analiso os territórios onde se estabeleceram na cidade de Belo Horizonte. Por fim, comparo o território original dos Warao com os territórios atuais, a fim de compreender os motivos que os levam às dificuldades de adaptação.

CAPÍTULO 2 – PERCURSO TEÓRICO CONCEITUAL E PERCURSO METODOLÓGICO: Belo Horizonte como refúgio para os Warao

Sáimos das nossas terras para outro país, mas continuamos sendo Warao, elas [crianças] podem aprender o português, a gente pode aprimorar o processo de aprendizagem. Meu sonho é ver o meu filho sendo um médico, um advogado, um doutor aqui no Brasil.

(José Luiz Zapata)

Este capítulo tem por finalidade apresentar, em linhas gerais, o percurso metodológico, apresentando os sujeitos deste pesquisa. Para tanto, valendo-me de depoimentos verbais e de pesquisas realizadas nos últimos anos, pretendo descrever e analisar as origens da etnia Warao, bem como as causas do processo de desenraizamento social e cultural do aludido grupo indígena da Venezuela. Além disso, busco examinar sua entrada no território brasileiro, destacando seus deslocamentos antes de sua chegada na cidade de Belo Horizonte. Constatei empiricamente que se tratam de dois grupos, com entradas e percursos territoriais distintos: um que se estabeleceu na Vila Pinho, Regional Barreiro e outro no bairro Santa Amélia, Regional Pampulha.

Na segunda parte deste capítulo, procuro contextualizar os territórios desta pesquisa, compreendendo o meio onde os indígenas vivem e se relacionam. As minhas observações acerca do contexto escolar de ambos os territórios também são relatadas. Dentre as demandas trazidas pelos indígenas está a educacional, como afirma José Luiz Zapata indígena Warao, na epígrafe deste capítulo. Além disso, comparo os territórios, analisando se há relação entre incidência de práticas xenofóbicas e índice de desenvolvimento humano. E, por último, descrevo o território original Warao, na Venezuela, para entender as dificuldades de adaptação vividas pelo público em questão.

A descrição e investigação dos territórios para os quais os sujeitos migraram e meu relato de experiência permitem compreender localmente os reflexos da globalização. Desse modo, é possível dizer, que fora de casa, esses refugiados vivenciam as consequências do Estado enfraquecido, conforme enfatiza Bauman (1999). De acordo com o que vimos no capítulo anterior, o capital financeiro prioriza investidores e acionistas, destinando poucos recursos aos setores sociais, sob a alegação do controle dos gastos públicos, comprometendo

assim o acolhimento e a sobrevivência dessas pessoas. O Estado, no caso específico do acolhimento dos indígenas Warao, na cidade de Belo Horizonte, é representado pela Prefeitura Municipal, que terceiriza a assistência social, por meio da contratação dos serviços de Organizações Sociais Civis.

2.1. Percurso metodológico: sujeitos e perspectiva de análise

É importante destacar que esta dissertação possui enfoque qualitativo porque envolve, como observam Ludke e André (1986), pois envolve a busca pela obtenção de dados descritivos, no contato direto do pesquisador com a situação estudada. Além disso, proponho enfatizar mais o processo que o produto e procuro retratar, acima de tudo, a perspectiva dos participantes. A pesquisa qualitativa, embora se apoie em dados concernentes aos grupos estudados, procura sistematizar e aprofundar questões, que não podem ser medidas por indicadores sociais.

Outro aspecto que se relaciona com a pesquisa em questão é a perspectiva de um estudo de caso. Isso ocorre “quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo devemos escolher o estudo de caso” (LUDKE; ANDRÉ, 1986). O caso, aqui estudado, é o planejamento para a implementação de uma turma de EJA formada por indígenas da etnia Warao, na E.M. Yaoró. Como tais autores salientam, a metodologia nesse tipo de abordagem volta-se à ênfase na interpretação em contexto e coleta e análise de dados, propiciando o confronto entre teoria e prática.

Um estudo de caso é

Um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma unidade social. Visa conhecer em profundidade o como e o porquê de uma determinada situação que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico. O pesquisador não pretende intervir sobre o objeto a ser estudado, mas revelá-lo tal como ele o percebe. O estudo de caso pode decorrer de acordo com uma perspectiva interpretativa, que procura compreender como é o mundo do ponto de vista dos participantes, ou uma perspectiva pragmática, que visa simplesmente apresentar uma perspectiva global, tanto quanto possível completa e coerente, do objeto de estudo do ponto de vista do investigador (FONSECA, 2002, p.33).

Para acompanhar o planejamento para a inserção dos indígenas venezuelanos Warao, utilizei três procedimentos metodológicos: questionário, observação participante e entrevista semiestruturada.

O questionário é um instrumento importante de coleta de dados, pois, de acordo com Gerhard e Silveira (2009, p.69) é:

Constituído por uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito pelo informante, sem a presença do pesquisador. Objetiva levantar opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas. A linguagem utilizada no questionário deve ser simples e direta, para que quem vá responder compreenda com clareza o que está sendo perguntado.

A fim de compreender a condição sociocultural da etnia Warao, apliquei um questionário, com quatro questões, a duas pessoas responsáveis pela organização dos abrigos que acolheram os Warao na Vila Pinho e no bairro Santa Amélia. As questões, que serão analisadas neste capítulo, concentraram-se em identificar o número de integrantes de cada família que se estabeleceram em seus respectivos bairros, número de homens e de mulheres, faixa etária e quantidade de pessoas matriculadas por escola. Pontuo que os dados coletados visam construir informações básicas acerca dos dois grupos Warao e que os questionários foram aplicados aos responsáveis institucionalmente pela gestão dos espaços e não aos próprios indígenas, de forma individual, devido à barreira linguística.

Por meio da Observação Participante, acompanhei a chegada dos indígenas na cidade de Belo Horizonte e nas escolas. Como destaca Willis (1991), a Observação Participante é uma técnica de pesquisa capaz de representar e interpretar as articulações, práticas e formas simbólicas da produção cultural. Assim, acompanhei os estudantes nas aulas e nos intervalos, identificando como a diferença cultural se materializa nas relações pedagógicas.

Nesse processo, considero minha própria presença no campo de pesquisa. Como se sabe, a inserção do pesquisador no contexto é o processo pelo qual ele procura atenuar a distância que o separa do grupo social pesquisado com quem pretende trabalhar. Logo esse processo requer do pesquisador paciência e honestidade, tornando-se uma condição necessária para que a pesquisa se realize com a participação de seus membros, como protagonistas e não objetos (FAZENDA, 2014).

Neste capítulo também apresento parte da observação participante, ao descrever os territórios onde estão inseridos os participantes desta pesquisa em Belo Horizonte e ao trazer elementos culturais que os diferenciam da nossa cultura. Ademais, observo o cotidiano dos estudantes Warao que já frequentam as escolas no ensino fundamental e na educação infantil. Como foi dito anteriormente, as três escolas municipais de Belo Horizonte envolvidas nesta pesquisa receberam nomes fictícios, a fim de preservar a confidencialidade dos dados. Os nomes fictícios foram dados no idioma warao, com significados do cotidiano de um

imigrante. Assim, as escolas do território da Vila Pinho são as E.M. Jakono, que significa casa e E.M. Naru, que significa viagem. Da mesma forma, a escola que atende os estudantes do bairro Santa Amélia recebeu o nome de E.M. Yaoró, que significa cuidar.

Em uma primeira aproximação do campo, observei uma tensão entre a chegada das crianças indígenas em uma das escolas onde os grupos indígenas se encontram matriculados: a barreira linguística e a questão cultural se apresentaram como um dos maiores desafios. Nesse processo, por um lado, uma das lideranças presentes enfatizou a importância de a Secretaria Municipal de Educação desenvolver uma proposta pedagógica adequada para a inserção de pessoas refugiadas na rede municipal, atendendo não apenas crianças e adolescentes, mas também pessoas adultas e idosas. Por outro lado, a gestora ponderou os desafios postos para o atendimento dos Warao: investimento num processo intercultural em que estudantes possam, sem perder seu idioma, aprender a língua espanhola e a língua portuguesa; investimento na formação continuada de professores. Além disso, criar condições para atendimento de uma turma de Educação de Jovens e Adultos voltada para o processo de escolarização da etnia Warao.

Para aprofundar a discussão, entrevistei lideranças Warao e responsáveis pelos acolhimentos, envolvidos no processo. Assim como as escolas, os sujeitos também receberam nomes fictícios para terem a identidade preservada. Os nomes escolhidos possuem um significado na língua homônima warao que remetem a elementos da natureza, essenciais na cultura mítica dos povos originários. Dessa forma, os sujeitos da pesquisa são Kaina, que significa Terra, Yawara, que significa palmeira, Kura, que significa estrela e Abeje que significa luz. As entrevistas semiestruturadas, além de documentar o não documentado, instigam, segundo Minayo (1998), a reconstituição da experiência, suscitam o encontro com o outro e permitem que o pesquisador construa novas interpretações sobre a realidade.

De forma sucinta, apresentarei aqui quem são esses quatro sujeitos que contribuíram para a pesquisa. Kaina é responsável pelo equipamento onde estão abrigados os indígenas Warao na Vila Pinho. Ela é graduada em Assistência Social e trabalha como Coordenadora de Projeto Social, contratada pelo Serviço de Emergências – Cáritas Brasileira e exerce a função de organizar o trabalho da equipe e coordenar as ações executadas no Abrigo da Vila Pinho, trabalhando em parceria com os setores da Prefeitura de Belo Horizonte. Ela explica que a Cáritas é parceira da PBH através de convênio firmado, em que a Prefeitura detém o fazer da política de assistência social municipal, mas não possui servidores para isso, assim celebra o termo de parceria com uma organização social civil, a partir de um chamamento público, o qual, neste caso, não aconteceu dada a urgência do atendimento e a experiência prévia da

Cáritas⁵. O recurso financeiro é municipal, depositado na conta da organização, assim a Cáritas faz a gestão do recurso e das ações necessárias para a execução do serviço.

Trabalhando com Kaina está Abeje, outra sujeita desta pesquisa. Ela é uma liderança Warao que migrou para o Brasil, trazendo seus filhos, há uma década, por motivos de perseguições políticas em seu país. Aqui, antes de se estabelecer na cidade de Belo Horizonte Abeje viveu em várias cidades brasileiras e assim como as demais pessoas de sua etnia ela vive na condição de refugiada. Antes, ainda na Venezuela, teve a oportunidade de estudar, graduando-se em jornalismo. Entretanto, atualmente, trabalha como Agente Social, contratada pela Cáritas, para fazer a mediação cultural dos indígenas Warao, que se encontram abrigados na Vila Pinho. Ela acompanha de perto o grupo diariamente.

Em função semelhante à de Kaina está a Yawara, no outro território da pesquisa. Ela trabalha como Analista Social, do Serviço Jesuíta a Migrantes e Refugiados (SJMR), que é a outra organização social civil, parceira da PBH, responsável pelo acolhimento do grupo de indígenas Warao no bairro Santa Amélia, na Vila Padre Alberto Hurtado. Ela é doutora em antropologia e está trabalhando diretamente com a comunidade Warao. Após migrar por cidades brasileiras por motivos acadêmicos e profissionais, ela veio para Belo Horizonte para trabalhar com o Patrimônio Cultural em uma empresa mineradora. Quando foi entrevistada, ela tinha apenas dois meses de trabalho no SJMR.

A liderança indígena entrevistada do território do bairro Santa Amélia é Kura, um jovem cacique que migrou para o Brasil acompanhando a família de sua esposa. Ele era o segundo cacique do grupo, mas com a migração do primeiro cacique, durante a pesquisa, ele assumiu a liderança. Kura não migrou junto ao grupo, veio mais tarde e se encontrou com os demais parentes que já viviam no Brasil há cerca de quatro anos. Sua origem não é o mesmo caño⁶ dos demais, pois pertencia a outra comunidade, mas bem jovem foi para uma escola privada, em regime de internato. Após o período de internato, teve a oportunidade de se graduar em pedagogia. Ele se casou com uma adolescente que na ocasião tinha apenas 14 anos de idade e, seguindo a tradição da etnia, foi morar com a família da esposa.

A investigação com os sujeitos foi realizada de acordo com a proposta de Bogdan e Biklen (1994) que recomendam como procedimento metodológico, a entrevista semiestruturada em profundidade, que permite ao pesquisador interagir com os entrevistados de maneira natural, como se estivesse em meio a uma conversa informal. Pois,

⁵ No ano de 2019 esta organização acolheu as vítimas das chuvas no município.

⁶ Os caños são braços do Rio Orinoco.

se as pessoas forem controladas como sujeitos de investigação, comportar-se-ão como tal, o que é diferente do modo em que normalmente se comportam. Como os investigadores qualitativos estão interessados no modo como as pessoas normalmente se comportam e pensam nos seus ambientes naturais, tentam agir de modo a que as atividades que ocorrem na sua presença não difiram significativamente daquilo que se passa na sua ausência. De modo semelhante como os investigadores neste tipo de investigação se interessam pelo modo como as pessoas pensam sobre as suas vidas, experiências e situações particulares, as entrevistas que efetuam são mais semelhantes a conversas entre dois confidentes do que a uma sessão formal de perguntas e respostas entre um investigador e um sujeito. Esta é a única maneira de captar aquilo que é verdadeiramente importante do ponto de vista do sujeito. (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 68-69).

A entrevista semiestruturada em profundidade, conforme aponta os autores, traz em si, estratégias bastante significativas para a investigação qualitativa. Ainda, este tipo de abordagem oferece ao investigador oportunidades para introduzir-se no mundo dos investigados, possibilitando melhor conhecê-los, e a partir daí, ganhar sua confiança. “O caráter flexível deste tipo de abordagem permite aos sujeitos responderem de acordo com a sua perspectiva pessoal, em vez de terem de se moldar a questões previamente elaboradas.” (BOGDAN e BIKLEN, 1994).

Como destacado, as entrevistas semiestruturadas, em profundidade, buscam compreender o contexto da chegada dos indígenas às instituições onde estão estabelecidos, como foi a chegada dos estudantes às escolas, os desafios educacionais vivenciados, as possibilidades pedagógicas e a demanda educacional de jovens e adultos. A análise deste conteúdo baseou-se nos métodos e técnicas propostos por Laurence Bardin (1996), utilizando procedimentos sistemáticos e objetivos para interpretar os dados de uma pesquisa qualitativa. A autora também considera que “não existe coisa pronta em análise de conteúdo, mas somente algumas regras de base, por vezes dificilmente transponíveis. A técnica de análise de conteúdo adequada ao domínio e ao objetivo pretendidos, tem que ser reinventada a cada momento...” (BARDIN, 1996, p.9). Desta forma, o método de análise que propus desenvolver não possui o rigor de ser igual a métodos descritos no livro denominado “Análise de Conteúdo” que inspirou a construção desta análise, utilizo-me somente de regras básicas.

No caso desta pesquisa, a análise do conteúdo foi feita a partir das entrevistas semiestruturadas realizadas com os quatro sujeitos. As entrevistas tinham como objetivo compreender em que medida a presença dos indígenas Warao contribui para construção de uma educação intercultural. Em entrevistas em profundidade, a autora recomenda o emprego de mais de uma técnica, assim, utilizo-me de duas técnicas distintas para a análise.

A primeira técnica utilizada é a de análise de palavras consideradas chave da pesquisa. Assim, foram escolhidas algumas palavras-chave, a partir da identificação de termos recorrentes, para serem quantificadas, ou seja, contadas em número de ocorrências nas entrevistas. A contagem dos termos recorrentes foi feita com as palavras-chave e as palavras afins, para que os sinônimos, plurais ou derivações, não gerassem uma nova categoria de análise. O resultado desta quantificação gerou uma nuvem de palavras, capaz de representar visualmente os pontos principais das entrevistas. Essa técnica categoriza as palavras pela frequência e as hierarquiza de acordo com a sua importância, pela quantidade em que apareceram no texto e a nuvem de palavras representa visualmente esta frequência, sendo uma ferramenta que evidencia e favorece a análise das categorias que apareceram na fonte de dados, neste caso, nas entrevistas desta pesquisa. Após a elaboração da nuvem de palavras, reflito sobre as ocorrências.

A seguir, aprofundo o conteúdo das entrevistas, utilizando a técnica de categorização por tema. Em um primeiro momento, comparo as entrevistas dadas pelos sujeitos do mesmo território, evidenciando as semelhanças e diferenças de seus pontos de vista acerca de um mesmo tema, posteriormente comparo os territórios, também destacando as semelhanças e diferenças analisadas. Para tal, saliento os temas principais das entrevistas nas linhas de uma tabela, de elaboração própria da pesquisadora e nas colunas foram feitos recortes das falas dos entrevistados, a fim de caracterizar o contexto de vida dos Warao nos territórios. Após a elaboração da tabela, reflito sobre as diferenças e semelhanças das falas dos entrevistados.

Vale ressaltar que tanto a análise temática, quanto a categorização de palavras-chave, foram feitas de forma manual pela pesquisadora, sem o auxílio de um software específico de análise qualitativa. Na próxima seção, a fim de contextualizar os sujeitos da pesquisa, bem como relações por eles e elas estabelecidas em Belo Horizonte, na luta pela subsistência, descrevo, do ponto de vista geográfico, o território original dos Warao na Venezuela. Para tal, procuro inicialmente compreender como se dá o processo de expulsão dos refugiados em um contexto de globalização neoliberal.

2.2 Nômades ou sobreviventes?

Não estamos aqui para roubar ou brigar. Somos iguais a vocês. Queremos comer, trabalhar e viver com as nossas famílias.

(Cacique Epifâneo)

Busco, nesta seção, examinar as diversas condições degradantes de vida às quais esses sujeitos foram expostos para aceitar essa situação em um país vizinho. Para isso, relato de forma sucinta a história de deslocamentos dos indígenas Warao pelo território venezuelano e a migração dessa etnia para o Brasil. A história de migração, do povo mais antigo da Venezuela, demonstra a resistência dessa etnia, que apesar de todos os ataques sofridos, ainda sobrevive e mantém as suas crenças, a sua organização social, a sua cultura e identidade. Esse registro dos fluxos migratórios é fruto de relatos dessas pessoas e está presente no referencial bibliográfico ACNUR (2021), que é atuante na proteção dos refugiados em todo o mundo, nas disposições de Eduardo Tarragó (2020), um dos autores do livro *Yakera Kaubanoko*⁷ e Marlisa Rosa (2020), pesquisadora da imigração Warao, e, ainda, nas observações que fiz em campo durante um dos momentos desta pesquisa. Além disso, algumas estratégias de resistência desse povo originário da Venezuela foram relatadas por Abeje (2022), uma refugiada da etnia que chegou ao Brasil há cerca de uma década:

Os Warao mantêm a sua cultura isolada, isso porque não aceitam se misturar com outras culturas. O casamento somente entre Warao é uma forma de proteger a língua e não “cortar a linhagem”. Manter a cultura é algo muito importante para nós, assim o nosso trabalho é realizado de forma unida. Apesar de ser a segunda maior etnia da Venezuela, nunca fomos reconhecidos pelos governantes como pessoas de direito (informação verbal)⁸.

Abeje é uma das inúmeras indígenas Warao refugiadas que se estabeleceu em Belo Horizonte e compartilha de um passado marcado pela dor, pela migração forçada e pela esperança. Descrevo, em linhas gerais, a seguir, a história de deslocamentos deste povo originário da Venezuela e as suas estratégias de sobrevivência.

Ao observar os Warao em Belo Horizonte, constato que a cada amanhecer inicia-se a coleta, sem dia de folga ou feriado. Trata-se de um trabalho sério, realizado por mulheres aguerridas, quase sempre acompanhadas por crianças. Elas chamam a atenção de quem passa, diante de seus cabelos longos, lisos e negros, olhos pretos e amendoados, pele avermelhada, vestindo saias ou vestidos compridos e estampados. A imigração está estampada em seus corpos, não é possível esconder.

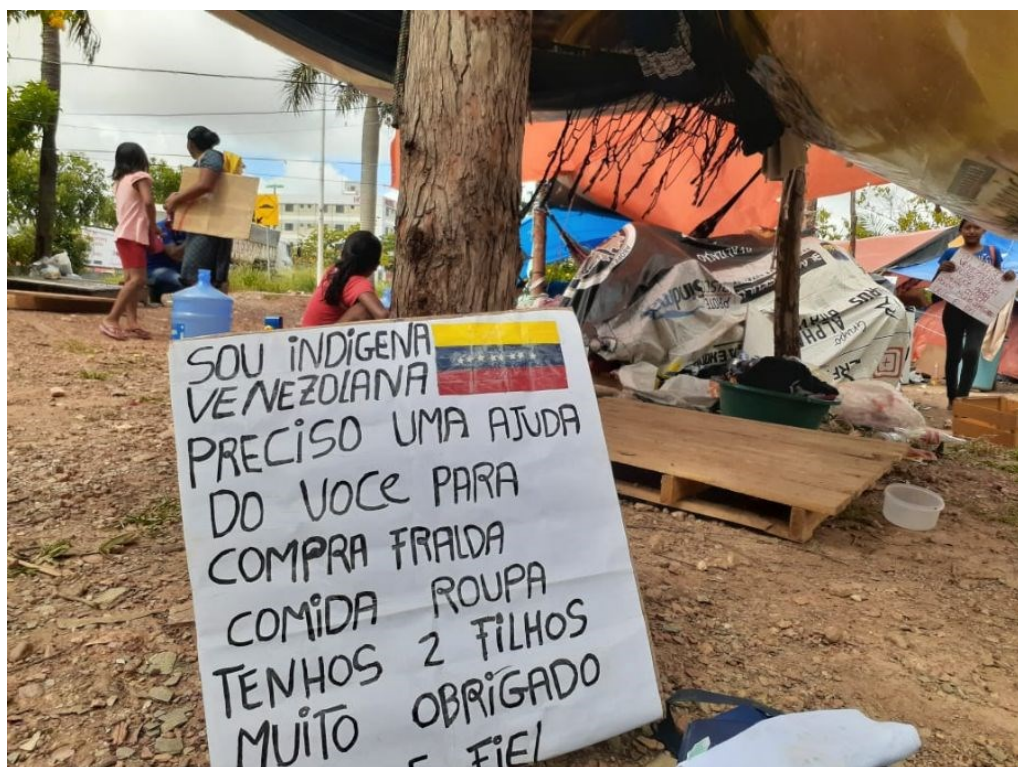
Andando pelas ruas da cidade, não é difícil encontrar os povos originários da Venezuela, em esquinas ou semáforos, pedindo dinheiro ou qualquer outra forma de ajuda. As

⁷ Livro publicado no ano de realização desta pesquisa, que trata dos fluxos migratórios da etnia Warao em território brasileiro.

⁸ Reunião da Smed com a participação de Abeje no Abrigo Vila Pinho, Belo Horizonte, 25 fev. 2022.

placas que seguram já dizem o que fazem ali (ilustração 1). Isso é a coleta! É a alternativa de sobrevivência para quem atravessou fronteiras e acabou se refugiando na capital mineira. A fala do Cacique Epifâneo, na epígrafe, demonstra o que procuram em terras estrangeiras, apenas comer, trabalhar e viver. No entanto, alcançar esses objetivos não é algo simples, já que o mercado de trabalho se mostra inábil para absorver toda a mão-de-obra brasileira e consegue ser ainda mais cruel e excludente quando o sujeito possui a fisionomia indígena e fala uma língua própria.

Ilustração 1 – A coleta



Fonte: Leiagora.

A atividade pedinte não é compreendida como mendicância para a etnia e sim como uma forma de trabalho, a ser realizado preferencialmente pelas mulheres. O trecho a seguir explica os motivos dessa forma de compreensão: “Para os Warao, a palavra *trabajo* não está necessariamente ligada ao aspecto produtivo de geração de riquezas, mas sim como meio de obtenção de recursos de que necessitam, independentemente do caráter produtivo deste meio” (TARRAGÓ, 2020, p.130). O autor ainda explica que o fato de as mulheres estarem geralmente acompanhadas pelos filhos menores é uma forma de ensinar a eles o ofício, o mesmo que faziam em suas comunidades, com outras atividades. No entanto, a coleta muitas

vezes é mal interpretada no Brasil e traz consequências aos indígenas, como destaca o autor neste trecho:

A forma como que esta atividade de pedir é feita – por mulheres e quase sempre com algumas de suas crianças – faz com que os Warao sejam percebidos negativamente pelas populações urbanas no Brasil, especialmente em comparação com etnias indígenas presentes no Brasil. Como consequência, algumas Prefeituras agiram não no sentido de tirá-los das ruas para lhes oferecer melhores condições, mas tão somente de retirá-los da paisagem urbana (TARRAGÓ, 2020, p.130).

Somente retirá-los da paisagem demonstra os preconceitos e o caráter segregador de nossos gestores. A coleta é a forma de garantir os meios de subsistência e faz parte das dificuldades enfrentadas pela etnia, que não são recentes e tampouco iniciaram no Brasil. Em seu país de origem, o povo nativo mais antigo da Venezuela refugiou-se em margens fluviais, marítimas e zonas úmidas, como pântanos, manguezais e florestas inundáveis para se proteger dos colonizadores Espanhóis (ACNUR, 2021). Entretanto, a segurança desse território foi ameaçada séculos mais tarde.

O jornalista Barbosa (2019) afirma que os Warao encararam a pobreza e foram obrigados a se deslocar a partir da década de 1960. A motivação da dispersão foi a devastação do Delta do Rio Orinoco, território da etnia, provocado pelo governo venezuelano ao desviar o fluxo hídrico, com a intensão de priorizar o plantio de grãos e a criação de gado e, assim, sanar o déficit alimentício. “A situação desencadeou um desequilíbrio ambiental atingindo diretamente o modo de vida dos indígenas e ribeirinhos que viviam ali. Desde então, eles passaram a migrar aos centros urbanos de diversas cidades do país, a fim de conseguirem comida e recursos para a sua sobrevivência” (BARBOSA, 2019). Rosa (2020) corrobora tal asserção, afirmando que a expropriação das terras indígenas aconteceu para beneficiar pecuaristas e agricultores não indígenas, uma vez que a extensão de terras não alagáveis se ampliou. A alternativa encontrada pelos Warao foi buscar trabalho assalariado e meios de subsistência, nos centros urbanos.

No mesmo período, ocorreu a construção do sistema de diques no Rio Manamo, trazendo sérias consequências ecológicas, econômicas e sociais, ao contaminar mananciais com água salobra. Vale explicar que o Rio Manamo é na verdade um dos braços, ou dos caños do Rio Orinoco, principal rio venezuelano e, também, a principal fonte de subsistência Warao, até então. Os diques são represamentos e outras obras de intervenção para tornar possível a navegação de grandes embarcações no trecho fluvial, capazes de transportar grandes volumes de produção industrial até o Oceano Atlântico. De acordo com a Acnur (2021), o projeto

inicial previa a construção de vários diques, mas nunca foi concluído, como é possível verificar no trecho seguinte:

Em 1965, durante a primeira fase do projeto, foi construído um dique-estrada no rio Manamo, que teve graves consequências ecológicas, paralisando a execução das fases seguintes. A água do rio Manamo, por meio desse sistema de diques, com 172 quilômetros de extensão, foi desviada para o rio Macareo, que seria represado na segunda etapa do projeto, nunca realizada (ACNUR, 2021, p.15).

As intervenções hídricas descritas por Barbosa (2019), Rosa (2020) e pela Acnur (2021) provocaram mudanças nos hábitos alimentícios Warao, tanto daqueles que permaneceram em seus territórios, quanto daqueles que buscaram as cidades. A coleta de frutas e pequenos animais no ambiente natural que era praticada pelas mulheres, seguiu a mesma lógica nos novos domicílios, sendo adaptada ao pedido de dinheiro nas ruas: “Trata-se da aplicação de técnicas tradicionais de coleta transportadas, agora, para outros espaços” (ROSA, 2020, p.74).

As intervenções e as consequentes migrações se mantiveram ao longo dos anos. Assim, ao final da década de 1990, um novo fluxo migratório aconteceu, impulsionado por novas intervenções ambientais, em terras Warao, provocadas por atividades petrolíferas. Abeje, em depoimento dado a esta pesquisa, ressalta que o governo venezuelano só reconheceu esta etnia quando descobriu petróleo nas terras indígenas. “Deram casas para tirar os Warao da área. Foi o maior crime ambiental da história da Venezuela” (informação verbal)⁹. Ela ainda explica que o povo originário tem dificuldade de desapegar das suas crenças, que são as forças da natureza. As denúncias de crime ambiental feitas por Abeje são confirmadas pela Acnur:

Em 1998, em decorrência de denúncias de irregularidades e contaminações ambientais no campo de Pedernales, uma equipe da Comissão de Meio Ambiente e Planejamento Territorial do Senado venezuelano realizou uma visita às instalações da British Petroleum, constatando que as atividades petrolíferas vinham causando consideráveis danos ambientais na região (ACNUR 2021, p.16).

A agência da ONU relata que as violações feitas pela petrolífera causaram a contaminação do solo e da água, além da perda de vegetação. Essa conjuntura rechaçou os Warao do território venezuelano, o que é possível perceber em depoimentos coletados, os

⁹ Reunião da Smed com a participação de Abeje no Abrigo Vila Pinho, Belo Horizonte, 25 fev. 2022.

quais evidenciam a perversidade do que foi feito com a segunda maior etnia da Venezuela. A priorização da extração do petróleo, em detrimento à preservação da vida de povos originários é o exemplo do Estado priorizando o capital financeiro, analisado por Baumam (1999). Desse modo, faz-se pertinente expor que

A presença da indústria petrolífera afetou o ambiente natural do delta do Orinoco, comprometeu os locais sagrados, perturbou comunidades antes isoladas, contaminou habitats e recursos naturais associados à sobrevivência de grupos ancestrais, introduziu novas enfermidades, como o HIV, e proliferou doenças sexualmente transmissíveis, tuberculose e outras. Eles denunciaram, inclusive, a ocorrência de abusos e violência sexual contra crianças e mulheres indígenas por trabalhadores de companhias petrolíferas, a compra de meninas para a prostituição, o consumo problemático de bebidas alcoólicas e de drogas ilegais (ACNUR, 2021, p. 16).

Rosa (2020) ressalta que todos esses impactos sociais e ambientais foram invisibilizados e não contabilizados pelas petroleiras. Isso leva a concluir que se está diante de consequências de um regime político racista, com desprezo étnico, baseado na ideia de progresso e crescimento econômico, o que causa violência, discriminação, destruição e acentua as desigualdades sociais.

Ainda na década de 1990, de acordo com Rosa (2020), os originários venezuelanos enfrentaram uma epidemia de cólera que levou a óbito cerca de 500 pessoas no delta do Rio Orinoco, em sua maioria da etnia Warao. Mais uma vez, as autoridades venezuelanas agiram com xenofobia e trataram a questão como uma “causa indígena”. Covardemente, a população foi dividida em salubres e insalubres e os indígenas foram culpabilizados pelas próprias mortes, como denuncia Rosa (2020, p.86) ao analisar o processo de espoliação das etnias indígenas na Venezuela:

Culpabilizar os pobres, sobretudo os indígenas, foi a estratégia usada pelas instituições de saúde pública para se protegerem de críticas, o que, todavia, outorgou ao Ministério da Saúde um papel importante na reprodução da desigualdade social, legitimando práticas violentas no atendimento dessa população. Os indígenas também eram culpabilizados pelas próprias mortes, pois em virtude de sua ignorância, resistência e superstição, não buscavam atendimento médico a tempo. Acusavam-lhes, inclusive, de não sofrerem com as mortes de seus filhos, já que a taxa de mortalidade infantil era tão elevada, deixando-os acostumados.

Todas essas mudanças ocorridas no ambiente e os ataques étnicos sofridos trouxeram consequências forçadas aos indígenas. Os fluxos migratórios do povo originário desta pesquisa não foram espontâneos e sim forçados. “Trata-se de um processo de mudança social e cultural decorrente de relações de poder e de dinâmicas políticas e territoriais, que não tem nada a ver com nomadismo ou com determinismo cultural” (ACNUR, 2021, p.17). A

mobilidade desses sujeitos é, na verdade, uma diáspora que representa a única alternativa de sobrevivência encontrada.

Como descrito anteriormente, a Venezuela passa por uma crise política, social e econômica, iniciada em 2013, após a morte do ex-presidente Hugo Chaves e agravada com a diminuição do preço do petróleo em 2015, o que afetou a população do país como um todo, inclusive os indígenas Warao. Tarragó (2020) afirma que, de acordo com os próprios indígenas, durante o governo de Hugo Chávez havia projetos de apoio à economia local das comunidades, mas esses projetos foram gradualmente reduzidos. No contexto da crise enfrentada, os poucos recursos obtidos pelos Warao nos centros urbanos venezuelanos se tornaram ainda mais escassos.

Com a impossibilidade de permanência em terras venezuelanas, pelo somatório de motivos que foram apresentados neste capítulo, o fluxo migratório Warao passou a cruzar fronteiras internacionais. “Eles fizeram uma migração forçada para o Brasil devido a uma crise política, econômica e social que se transformou em humanitária. O Rio Orinoco, que é a principal fonte de sobrevivência deles, está contaminado pela indústria petrolífera e de mineração” afirmou Abeje em audiência pública (ALMG, 2021).

Pensar que a travessia de fronteiras é algo fácil ou a solução para as adversidades é, no mínimo, ingênuo. Rosa (2020) aponta, em sua pesquisa, a diversidade de locais de origem do povo Warao, o que obriga os indígenas a percorrer em média 925 km, para chegar ao Brasil, contando com trechos fluviais e terrestres, isso requer dias de viagem. A chegada em solo brasileiro acontece pela região norte do país, a pé ou de ônibus, de acordo com a disponibilidade para pagar pelo transporte. A imigração internacional inicia no município de Pacaraima e de lá percorrem mais 215 km até Boa Vista, capital do estado de Roraima por onde chegaram, numa caminhada exaustiva que pode chegar a três dias.

Em reunião com os gestores escolares e a SMED, a refugiada Abeje (2022) denunciou que a região fronteira dos dois países é dominada por coiotes¹⁰, que são pessoas que realizam clandestinamente a cobrança de dinheiro para atravessar pessoas de um país ao outro. “Muitos saem caminhando pela mata, com os coiotes. Quem consegue sair da Venezuela é um afortunado! Na travessia vários não resistem e vão a óbito e os demais precisam abandonar os corpos e seguir adiante” (informação verbal)¹¹. Ela se emocionou ao fazer este relato.

¹⁰ Os coiotes realizam o tráfico ilegal de migrantes na fronteira do Brasil com a Venezuela de modo análogo ao caso da migração de latinos aos Estados Unidos (NIÑO, 2020).

¹¹ Reunião da Smed com a participação de Abeje no Abrigo Vila Pinho, Belo Horizonte, 25 fev. 2022.

O primeiro registro da chegada dos originários venezuelanos no Brasil aconteceu em julho de 2014. A recepção brasileira não foi amistosa, resultando na deportação de 20 crianças e oito adultos, feita pela Polícia Federal sob a alegação de estarem em situação irregular. “A notícia afirma que os indígenas teriam migrado para o Brasil com o intuito de trabalhar em comércios, porém, à ocasião, estavam sobrevivendo por meio de doações de roupas e alimentos recolhidos em semáforos” (ROSA, 2020, p.19).

As tentativas de imigração Warao foram se intensificando desde o primeiro registro e as deportações se mantiveram sob as mais diversas alegações como documentação irregular, incompatibilidade com a condição turística e até mesmo incomodo causado pelos pedintes nas ruas. “À ocasião, a Polícia Federal declarou que os indígenas não se enquadravam nos critérios para a solicitação de refúgio, afirmando, inclusive, que não os reconheciam como indígenas, mas sim como estrangeiros” (ROSA, 2020, p.19). Tais alegações escondem o verdadeiro motivo das deportações, a xenofobia.

Os indígenas foram tratados como invasores e assim eram “combatidos” sob a forma de deportação até o fim do ano de 2016, quando uma liminar da Justiça Federal impediu uma grande ação de extradição, como relata o trecho a seguir:

Em 9 de dezembro de 2016, a Polícia Federal tentou deportar um grupo de 450 indígenas, sendo a ação suspensa por uma liminar da Justiça Federal impetrada pela Defensoria Pública da União (DPU). Em reação, a Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão (PFDC) e a Procuradoria da República em Roraima (PR-RR), ambas do Ministério Público Federal (MPF), juntamente com a DPU e organizações da sociedade civil defensoras dos direitos humanos, emitiram uma nota pública em que alertavam sobre a inadequação da tentativa de deportação em massa, pois não seria condizente com os compromissos internacionais assumidos pelo Brasil. Destacavam, ainda, que nosso país precisava adotar uma postura humanitária, com soluções adequadas de acolhida e proteção para os imigrantes venezuelanos (ROSA, 2020, p.21).

Impedir a deportação não colocou fim ao xenofobismo brasileiro e nem transformou o país em uma pátria acolhedora, apenas deu a oportunidade aos Warao de tentar uma vida melhor em território estrangeiro, já que em seu país as tentativas já haviam se esgotado e a imigração se tornou uma questão de sobrevivência. Nesse contexto, chegaram os grupos indígenas focos desta pesquisa.

No capítulo introdutório, menciono a chegada de um grupo composto por 82 indígenas à cidade de Belo Horizonte, no entanto, no desenvolvimento desta pesquisa em entrevistas e observações, que serão apresentadas e analisadas no próximo capítulo, descobri que se trata de dois grupos familiares Warao distintos, com origem e data de migração diferentes, assim, carregam histórias, costumes e percursos migratórios que os distingue. Descobri, também, que

no ano de 2021 foi noticiada pela primeira vez a chegada dos Warao à capital mineira, mas anteriormente três núcleos familiares já haviam ingressado na cidade, onde já estão estabelecidos.

As três famílias Warao pioneiras na migração para Belo Horizonte chegaram em 2020 e foram acolhidas emergencialmente pelo Serviço Jesuíta a Migrantes e Refugiados. Na ocasião, Abeje, que hoje trabalha atualmente no acolhimento pela Cáritas, era analista do SJMR e realizou todo o acompanhamento do grupo. Em reunião, ela afirmou: “a chegada ao Brasil é difícil, pois as cidades não estão preparadas para nos receber. Em Belo Horizonte, o grupo recebeu ajuda do serviço de proteção e abrigo” (informação verbal)¹². A história da etnia Warao na capital mineira se repete em outras cidades brasileiras e representa um desafio para o país. Nesse viés, ações que garantam a proteção e a dignidade humana a longo prazo precisam ser implementadas.

O grupo Warao ao qual me refiro na introdução desta dissertação chegou à capital mineira mais tarde, em julho de 2021, em plena pandemia de Covid 19, após percorrer muitas cidades brasileiras:

O ingresso no país se deu em 2018, na cidade de Pacaraima, em Roraima, de onde migraram para Manaus, no Amazonas, depois para Belém, no Pará, para Parauapebas, também no Pará, depois foram para Porto Velho, em Rondônia, para Vila Velha, no Espírito Santo e chegaram a Minas Gerais pela cidade de Santa Luzia, onde permaneceram somente por duas semanas. Decidiram então voltar para Vila Velha e mais tarde migraram para a cidade mineira de Juiz de Fora e só então vieram para Belo Horizonte (informação verbal)¹³.

O percurso migratório deste grupo no Brasil, que agora registro, foi-me relatado de forma oral por Abeje (2022), em entrevista que será analisada no próximo capítulo desta dissertação. Para facilitar o entendimento do percurso, criei um mapa explicativo (mapa 1).

¹² Reunião da Smed com a participação de Abeje no Abrigo Vila Pinho, Belo Horizonte, 25 fev. 2022.

¹³ Entrevista dada por Abeje à pesquisadora, Belo Horizonte, 17 out. 2022.

Mapa 1 – Percurso migratório do grupo Warao acolhido na Vila Pinho



Fonte: Mapa tudo GEO adaptado pela autora desta pesquisa.

Essa intinerância dos Warao se deu durante todo o desenvolvimento desta pesquisa. Ainda que parte do grupo permaneça na cidade de Belo Horizonte, muitos núcleos familiares se mudaram neste tempo. Empiricamente, aprendi que quando um Warao se casa, ele passa a morar com a família da esposa, assim os grupos da etnia são enormes, compostos por diversos núcleos familiares menores, mas todos fazem parte de uma mesma família. Outra especificidade é que as pessoas da etnia se consideram parentes, mesmo não fazendo parte da mesma família.

Esse grupo Warao chegou à capital mineira em julho de 2021 e, com isso, a Prefeitura de Belo Horizonte, por meio da Secretaria Municipal de Assistência Social, Segurança Alimentar e Cidadania (SMASAC), solicitou a ajuda do Serviço Jesuíta a Migrantes e Refugiados (SJMR) para garantir a proteção social básica, de forma emergencial. Os migrantes foram então transportados da Praça da Estação, onde se encontravam, até o Abrigo São Paulo, na Regional Norte (SJMR, 2021). Vale ressaltar que o referido abrigo se destina ao acolhimento de pessoas em situação de rua, sem estrutura adequada para as especificidades dos originários venezuelanos.

No dia seguinte, 30 de setembro, foi compactuado com o grupo de migrantes e o Abrigo São Paulo, com a mediação do SJMR – em relação à abordagem a ser realizada com esta população específica – que seria fornecido um fogão, gás de cozinha, banheiros químicos separados, um tanque de água e geladeira, além dos insumos bases da dieta alimentar, tais como arroz, macarrão, farinha com fermento e frango, de forma que eles mesmos pudessem preparar os alimentos conforme seus costumes. Nesse mesmo dia, a equipe de saúde da regional Norte compareceu ao Abrigo São Paulo e, desde então, tem realizado avaliações de saúde física das pessoas acolhidas (SJMR, 2021).

A forma como se deu o acolhimento dividiu opiniões e foi alvo de muita discussão na Assembleia Legislativa de Minas Gerais, contando com a presença da Abeje, como membro do Conselho Municipal de Igualdade Racial, que ajudou na adaptação e no acolhimento dos conterrâneos. Os deputados da Comissão de Direitos Humanos da ALMG cobraram insistentemente uma solução definitiva para o grupo dos Warao e escancararam a precariedade do acolhimento realizado. Em visita ao abrigo, divulgaram (ilustração 2) o lixo e a bagunça encontrada no galpão onde dormiam os indígenas (ALMG, 2021).

Ilustração 2 – Galpão do Abrigo São Paulo onde dormiam os refugiados indígenas



Foto: Guilherme Bergamini/ ALMG.

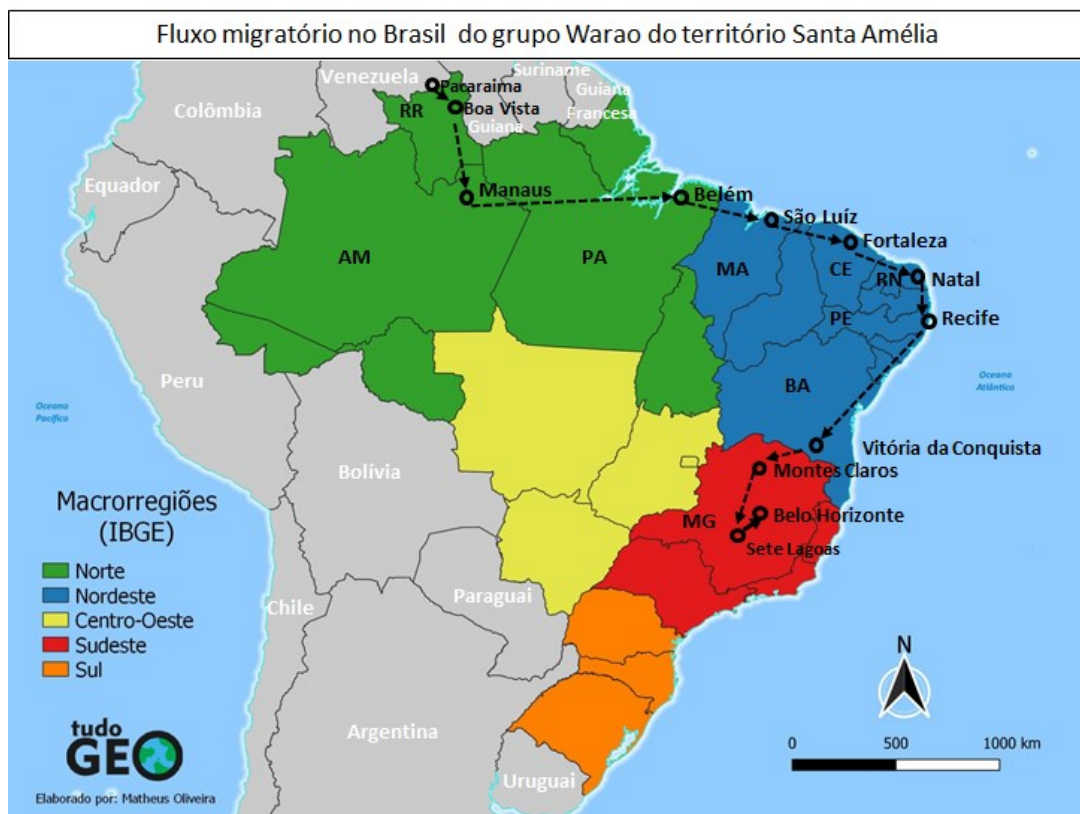
“Vamos seguir cobrando uma solução. O Estado está pensando num plano para, no futuro, acolher melhor os imigrantes, mas essa situação precisa de uma solução urgente”, definiu a parlamentar Andréia de Jesus (ALMG, 2021). A repercussão da situação vivida pelos povos nativos venezuelanos tomou grande repercussão na mídia quando uma criança de

um ano e sete meses do grupo morreu no Hospital Infantil João Paulo II, na capital, vítima de Covid-19. Outros 16 membros do grupo testaram positivo.

A Defensoria Pública de Minas Gerais somou-se aos esforços da Assembleia Legislativa e conseguiram retirar o grupo do Abrigo São Paulo ainda no ano de 2021. O grupo que na ocasião contava com 15 núcleos familiares e 82 pessoas foi levado para o antigo Centro de Saúde da Vila Pinho, Regional Barreiro, que foi reformado para receber as famílias. O serviço de acolhimento deste grupo é feito pelo Serviço de Emergências - Cáritas Brasileira, por meio de convênio firmado com a Prefeitura de Belo Horizonte, que repassa recursos financeiros para viabilizar as ações de assistência.

Em setembro de 2021, um novo grupo Warao chegou à cidade de Belo Horizonte, o qual também será examinado nesta pesquisa. Tratava-se de 24 núcleos familiares, que assim como o grupo acolhido na Vila Pinho, percorreu longo percurso migratório no Brasil. Essa trajetória que registro me foi contada de forma oral pelo Cacique Santo, líder do grupo na ocasião de chegada. Para facilitar o entendimento do percurso, elaborei um novo mapa explicativo (mapa 2).

Mapa 2 – Percurso migratório do grupo Warao acolhido no bairro Santa Amélia



Fonte: Mapa tudo GEO adaptado pela autora desta pesquisa.

O Cacique Santo relembra que saíram de uma área rural da Venezuela e foram de ônibus para Pacaraima, no estado de Roraima. Segundo ele, na cidade, há 11 abrigos destinados a povos indígenas e crioulos¹⁴. Depois de um tempo, foram para a capital do estado, Boa Vista. Após três meses, seguiram para os estados do Amazonas, Maranhão, Ceará, Rio Grande no Norte e Pernambuco, sempre vivendo nas capitais. A cidade de Recife (PE) foi bem avaliada pelo cacique, pois lá não pagavam pelo transporte público e tiveram oportunidades de estudo e trabalho, mas após seis meses, seguiram para Vitória da Conquista, na Bahia. Lá, sentiram muita rejeição, acharam a acolhida ruim e se viram sem oportunidades. Seguiram para Montes Claros em Minas Gerais, onde foram acolhidos na Casa da Juventude São Luiz Gonzaga (Escolinha do Padre Henrique) e permaneceram por cinco meses. Tentaram, então, se estabelecerem na cidade também mineira de Sete Lagoas. Por intermédio da Abeje, vieram para Belo Horizonte, em setembro de 2021, passando uma noite na rodoviária. “Estávamos com as crianças. Sentimos frio e fome até irmos para o sítio do Colégio Loyola, onde ficamos por três dias” (informação verbal)¹⁵. Abeje, na ocasião, trabalhava no SJMR e intermediou a acolhida de todo o grupo, na Vila Padre Alberto Hurtado, no Bairro Santa Amélia, Regional Pampulha. Em fevereiro de 2022, a Prefeitura de Belo Horizonte firmou convênio com o SJMR para o repasse de recursos.

Assim, os dois locais de acolhimento dos Warao, em Belo Horizonte, são os territórios desta investigação. Caracterizo, na sequência, os territórios onde os Warao se estabeleceram em Belo Horizonte.

2.3 Os Warao residentes em Belo Horizonte em números

Antes de me debruçar sobre os territórios desta pesquisa, irei demonstrar quantitativamente como é a composição do grupo Warao que está residindo em Belo Horizonte. Devido à mobilidade da etnia, que tem as suas causas refletidas no subcapítulo anterior, os dados apresentados referem-se ao mês de outubro de 2022 e foram fornecidos pelos responsáveis pelos locais de acolhimento dos indígenas. O questionário (Apêndice A) foi preenchido pelos responsáveis pelos abrigos, devido à barreira linguística que dificulta que os próprios indígenas venezuelanos respondam de forma individual os seus dados. Hoje, 102

¹⁴ Termo usado pelos Warao para se referir aos não indígenas.

¹⁵ Reunião da Smed com a participação do Cacique Santo na Vila Padre Alberto Hurtado, Belo Horizonte, 10 mar. 2022.

indígenas da etnia Warao estão acolhidos na cidade de Belo Horizonte, distribuídos nos territórios conforme a tabela 1. Ao calcularmos a média de pessoas por núcleo familiar, constatamos que as famílias da etnia, que estão na Vila Pinho, são mais numerosas,

Tabela 1- Distribuição dos Warao nos territórios da pesquisa

Território	Nº de núcleos familiares	Nº de pessoas	Média por família
Vila Pinho	9	56	6,2
Santa Amélia	16	46	2,9
Total	25	102	-

Fonte: Dados da pesquisa de campo coletados por questionário e compilados pela autora desta dissertação.

Com relação ao sexo, a tabela 2 traz a distribuição nos territórios por sexo e o gráfico 2 traz o percentual dos sexos masculino e feminino com relação ao total de indivíduos acolhidos na cidade de Belo Horizonte. No questionário respondido, foi dada a opção de resposta entre masculino e feminino, em uma questão biológica, sem abordagem de orientação sexual, devido à barreira cultural existente. A comparação entre os territórios aconteceu nas análises da distribuição geral, por sexo e faixa etária, a fim de identificar as características comuns e particulares aos dois grupos acolhidos, enquanto os gráficos globais trouxeram uma visão geral da etnia residente na capital mineira.

Tabela 2- Distribuição dos Warao nos territórios da pesquisa por sexo

Território	Feminino	Masculino
Vila Pinho	25	31
Santa Amélia	20	26
Total	45	57

Fonte: Dados da pesquisa de campo coletados por questionário e compilados pela autora desta dissertação.

Gráfico 2- Distribuição dos Warao por sexo



Fonte: Dados da pesquisa de campo coletados por questionário e compilados pela autora desta dissertação.

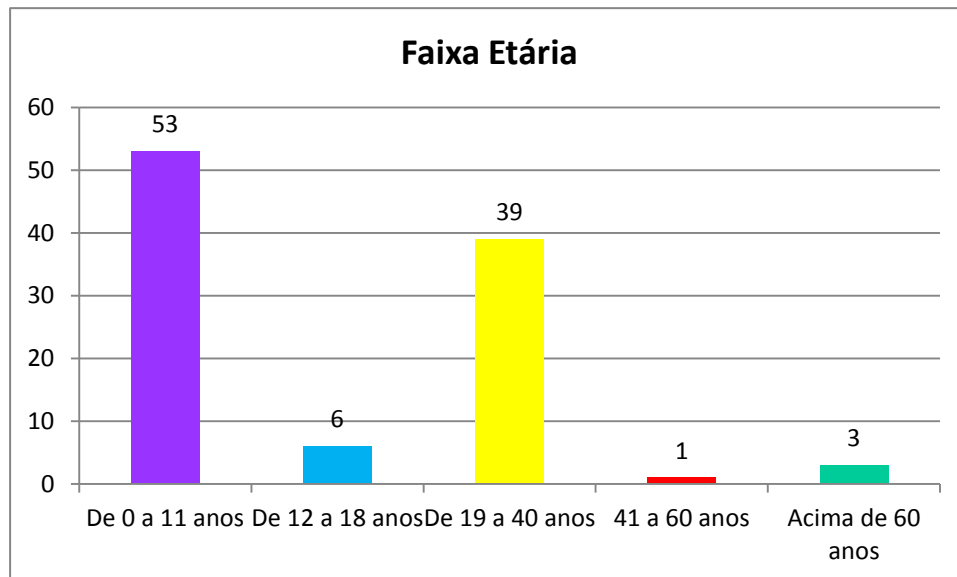
Outro dado importante analisado é a idade dos indígenas venezuelanos. As faixas etárias foram definidas de 0 a 11 anos, para identificar as crianças, de 12 a 18 anos para identificar os adolescentes e jovens, de 19 a 40 anos identificando os adultos, de 41 a 60 anos também identificando os adultos e acima de 60 anos, identificando os idosos (tabela 3 e gráfico 3). É possível constatar que ambos os grupos são bastante jovens, predominando crianças, somente o grupo do território da Pampulha possui três idosos. Uma hipótese para essa situação é a etnia ter baixa expectativa de vida, outra é a mobilidade, a qual é mais difícil para os mais velhos, já que os deslocamentos implicam em longas caminhadas, noites dormidas nas ruas, insegurança alimentar, dentre outros percalços, de modo que os fluxos migratórios acontecem com mais intensidade entre os mais jovens. Ademais, o elevado número de crianças mostra a alta taxa de natalidade e fecundidade da etnia, provavelmente sem o uso de nenhum método contraceptivo e ausência de planejamento familiar, já que este planejamento não faz parte da cultura indígena.

Tabela 3- Distribuição dos Warao nos territórios da pesquisa por faixa etária

Faixa etária	Vila Pinho	Santa Amélia
De 0 a 11 anos	35	18
De 12 a 18 anos	1	5
De 19 a 40 anos	20	19
De 41 a 60 anos	0	1
Acima de 60 anos	0	3
Total	56	46

Fonte: Dados da pesquisa de campo coletados por questionário e compilados pela autora desta dissertação.

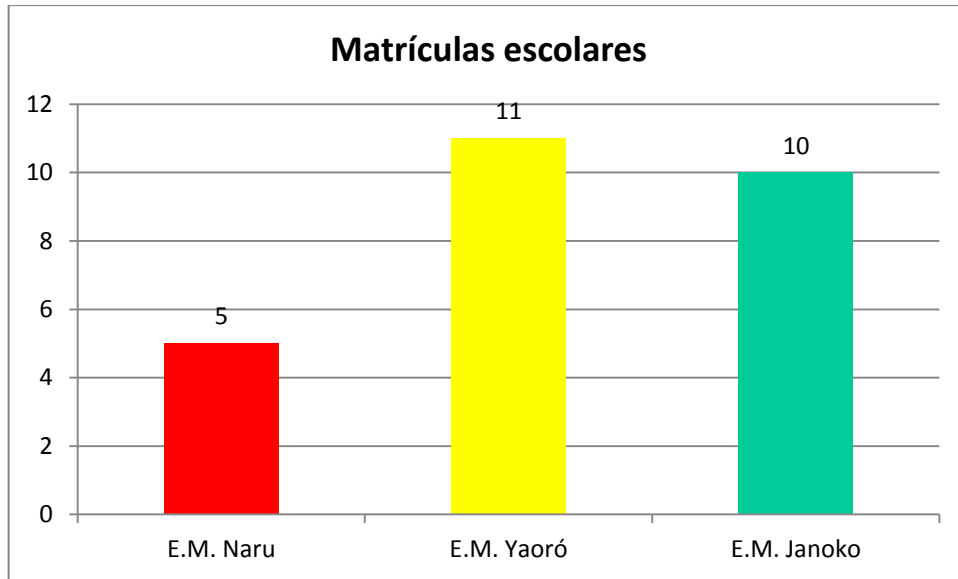
Gráfico 3- Distribuição dos Warao por faixa etária



Fonte: Dados da pesquisa de campo coletados por questionário e compilados pela autora desta dissertação.

O último dado do questionário, ilustrado no gráfico 4, diz respeito às matrículas escolares, para identificar a distribuição dos jovens, adolescentes e crianças nas escolas municipais de Belo Horizonte. Vale lembrar que as Escolas Municipais Jakono e Naru referem-se ao território da Vila Pinho e a E.M. Yaoró refere-se ao território do bairro Santa Amélia. Embora essa última escola esteja geograficamente distante do local de acolhimento na Pampulha, está próxima ao local de reterritorialização. Esse processo de reterritorialização será explicado no próximo subcapítulo. Assim, os estudantes ainda não reterritorializados são transportados diariamente em van fretada.

Gráfico 4- Distribuição dos Warao por escola



Fonte: Dados da pesquisa de campo coletados por questionário e compilados pela autora desta dissertação.

A despeito do convenio firmado entre o SJMR e a PBH, que estabelece o acompanhamento e suporte das famílias reterritorializadas, os dados encaminhados sobre os Warao correspondem somente aos indígenas que estavam na ocasião na Vila Padre Alberto Hurtado, sem sequer mencionar as famílias da etnia que se mudaram para o bairro Jardim Felicidade e fazem parte do grupo.

Embora o grupo da Vila Pinho seja composto por 36 crianças, jovens e adolescentes, de 0 a 18 anos, somente 15 estão matriculados nas escolas do barreiro. Vale lembrar que de acordo com o artigo 208 da Constituição Federal de 1988, a matrícula e a frequência escolar são obrigatórias, no Brasil, para crianças e adolescentes de 4 a 17 anos de idade. Assim, excluídas as 15 crianças com idade entre 0 e 3 anos, há 6 crianças, de 4 e 5 anos, idade obrigatória na educação infantil, que não foram matriculadas. Kaina explica que essas crianças serão matriculadas em 2023 e que, neste ano, estão fazendo um trabalho de aceitação das famílias. O mesmo não ocorre com o grupo do Bairro Santa Amélia em que todas as crianças, a partir de quatro anos, que estão em idade de matrícula obrigatória, estão na escola e também as crianças de três anos, que não teriam a obrigatoriedade de estudar, de acordo com a legislação. No entanto, a matrícula não está garantindo a frequência das crianças e adolescentes, estudantes da E.M. Yaoró.

2.4 Os territórios da pesquisa: Vila Pinho e Bairro Santa Amélia

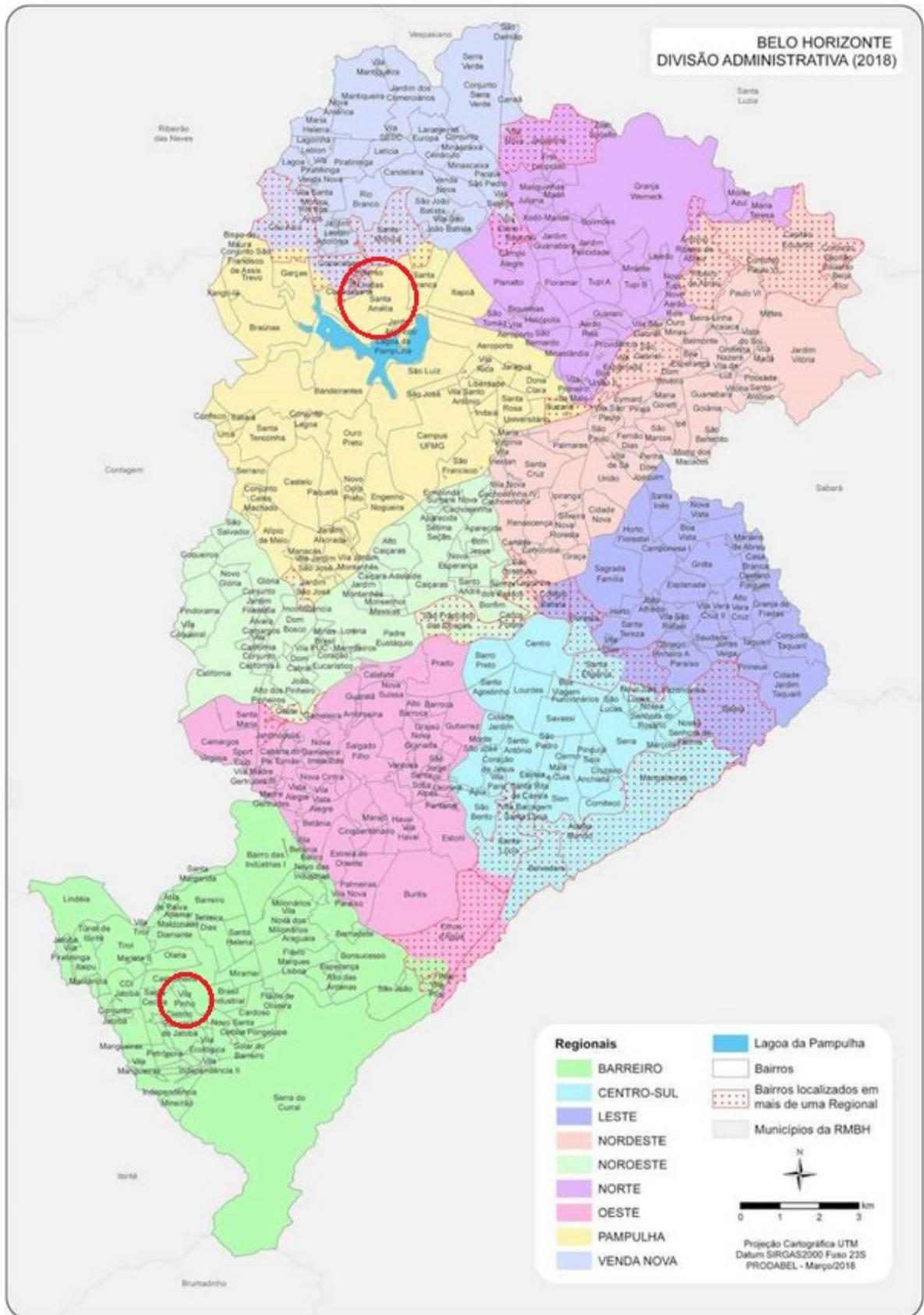
Sáimos da Venezuela à procura de alternativas para a família. Vivemos em uma situação de vulnerabilidade aqui, mas coletamos, pedimos dinheiro nos sinais das ruas para mandar a nossos irmãos que estão na Venezuela. Eles estão passando fome, muita fome. Lá acabou tudo.
(Cacique Santo)

Neste momento da dissertação, descreverei e analisarei os territórios onde vivem os indígenas foco desta pesquisa foram acolhidos. Com as famílias preservadas, os Warao foram abrigados em dois territórios distintos da cidade de Belo Horizonte: na Vila Pinho e no Bairro Santa Amélia. Ambos os locais de acolhimento dos indígenas são provisórios, para dar o apoio necessário até que eles consigam meios próprios para sobreviver. A distância que separa os dois grupos é de 27 quilômetros. Para facilitar a identificação da localização geográfica dos bairros em questão, utilizei o mapa da divisão administrativa de Belo Horizonte (mapa 3), destacando os territórios pesquisados, na cor verde, circulado em vermelho, está a Vila Pinho, bairro da regional Barreiro e na cor alaranjada, também circulado em vermelho, está o Santa Amélia, bairro da regional Pampulha. A localização territorial é de suma importância, pois o local situado no espaço geográfico exerce influência direta sobre os sujeitos. Milton Santos (2002) considera que o território é vivo e dinâmico, uma vez que a sociedade incide sobre o território, e este, sobre a sociedade.

Essa influência varia de acordo com cada território, por isso a definição geográfica dos territórios nesta pesquisa é tão necessária. Ao observarmos o georreferenciamento, foi possível constatar que ambos os espaços estão bastante afastados da área central da cidade, em áreas periféricas. Nos termos de Oliveira e Oliveira (2019, p.46):

Na perspectiva do pensamento complexo, conceitos de “centro” e “periferia” precisam ser pensados de forma integrada, dada a imbricação entre um e outro; o que não quer dizer que se trata de uma relação simétrica entre ambas. Pelo contrário, trata-se de uma relação desigual e combinada, que produz políticas de supervisibilidades e superinvisibilidades na relação entre ambas, gerando vantagens materiais e simbólicas para uma e desvantagens materiais e simbólicas para outra. Desprezar a interdependência entre “periferia” e “centro” é, de alguma forma, contribuir para perpetrar relações de poder que legitimam assimetrias entre esses dois polos.

Mapa 3 – Divisão administrativa de Belo Horizonte



Fonte: Prefeitura de Belo Horizonte, adaptado pela pesquisadora.

Embora o centro e a periferia sejam inseparáveis, o conceito de periferia é ainda mais complexo, pois vai além da distância que ocupa. O conceito de periferia proposto por Oliveira (2018) é relacional, ficando, no caso desta pesquisa, o estigma periférico restrito somente à Vila Pinho. Convém assinalar que o termo periferia, aplicado às ocupações urbanas, não está associado à localização geográfica e sim às marcas da pobreza e da falta de segurança.

A história dos territórios em questão auxilia a compreender o porquê do estigma periférico não abranger os dois bairros. A Vila Pinho é um dos bairros da Regional Barreiro que, no passado era área da antiga Fazenda do Jatobá, na divisa com a cidade de Ibirité, foi criado a partir de um programa de moradias. Essa fazenda chegou a receber alguns colonos, porém, o povoamento da região só se intensificou na década de 1960, quando a população pobre da cidade estava com dificuldades para conseguir uma casa própria. Para reduzir o déficit habitacional, na década de 1970, através de um programa da Prefeitura, foram construídos o Jatobá I, hoje Vila Santa Rita; o Jatobá II, atual Vila Pinho e o Jatobá III conhecido por Vila Castanheira. Todos no entorno do Jatobá Distrito Industrial (PBH, 2008).

Conseguir a moradia não significou resolver os problemas habitacionais, fazendo com que os moradores desses bairros precisassem se organizar para lutar por melhorias, como mostra o trecho a seguir:

Até mesmo a aprovação dos loteamentos só aconteceu depois que eles se organizaram. Muitos dos terrenos foram ocupados antes de a prefeitura autorizar ou as moradias foram construídas de uma forma diferente do que havia sido pensado. Para garantir o reconhecimento de suas propriedades, associações pediam a aprovação do loteamento ao governo da cidade (PBH, 2008, p.30).

Vivendo em uma região afastada, os moradores enfrentaram muitas dificuldades de acesso a serviços básicos, como água, luz e transporte coletivo. Diante desse cenário, a alternativa foi se unirem em diversas associações (PBH, 2008). As dificuldades não fazem parte somente do passado da Vila Pinho e é neste contexto periférico que a comunidade Warao foi instalada e é acompanhada por uma equipe do Serviço de Emergências – Cáritas Brasileira, da qual fazem parte a também Warao, Abeje, na função de Agente Social e a Kaina, Coordenadora de Projeto Social, ambas sujeitos desta pesquisa. Seus depoimentos serão, com mais vagar, examinados no próximo capítulo.

Kaina conta que cada família recebeu um cômodo para viver no abrigo que funciona no antigo centro de saúde, que foi reformado pela PBH. Ela avalia que o espaço está longe de ser o ideal, mas foi o acolhimento possível. Esse serviço prestado pela administração

municipal é considerado de emergência e não deve durar eternamente e a sua prestação depende da disponibilidade financeira (informação verbal)¹⁶.

Atualmente, a vila da Regional Barreiro se assemelha às tantas outras vilas periféricas da cidade como mostra a ilustração 3:

Ilustração 3 – A Vila Pinho



Fonte: Google Street View

Em campo, podemos observar que é um local de muitas carências socioeconômicas. A paisagem é composta por becos e vielas, barracos e casas sem recuo no lote ou acabamento externo das paredes e muros. É a favela clássica, com habitações construídas de forma precária e déficit de rede de esgoto, abastecimento de água, coleta de lixo e transporte público. Faltam áreas de lazer, o que faz com que muitas crianças tenham que brincar nas ruas. As escolas e o centro de saúde acabam recebendo um valor muito grande para as famílias moradoras da vila, na ausência de outros espaços de convivência. Como em outras áreas periféricas da cidade, muitas vezes a imprensa estigmatiza a Vila Pinho, destacando notícias sobre a violência e o tráfico de drogas.

A adaptação do grupo foi além da instalação da moradia. As diferenças culturais ficaram explícitas quando Kaina expôs algumas experiências que teve neste trabalho: “as

¹⁶ Reunião da Smed com a participação de Kaina no Abrigo Vila Pinho, Belo Horizonte, 25 fev. 2022.

camas e guarda-roupas providenciados pela Prefeitura foram recusados pelos indígenas, já que dormem em redes e o hábito de usar roupas ainda é novo para eles. Ventiladores e redes ainda estão sendo providenciados”. A alimentação é um desafio para eles, já que em sua origem eles caçavam, pescavam e plantavam. “O frango sem osso é estranho, estão acostumados com o animal inteiro e vivo”. Apesar de a cozinha ser comunitária, as mulheres usam o mesmo espaço, mas cada família faz a sua comida. Pela manhã fazem a coleta, que é levada muito a sério. “É um trabalho para eles”. A limpeza do espaço é coletiva. As crianças acompanham os adultos por todos os lados, inclusive na coleta.

A participante Abeje reúne-se com o grupo pelo menos três vezes na semana e é a grande mediadora no espaço. Ela inclusive já teve que apartar uma briga, na qual o marido agrediu a esposa. Aliada a essa participante está Kaina e, dessa maneira, fazem esse trabalho com paciência, acolhimento, inclusão, com vistas a tentar compreender os sujeitos. Para Kaina, o problema mais grave é a saúde, em suas palavras: “As crianças nascem em casa e nunca foram vacinadas. Somente em Belo Horizonte começaram a fazer pré-natal”. Nessa esfera, Abeje sempre acompanha seus conterrâneos nas consultas médicas e faz o intermédio entre os pacientes indígenas e os médicos. Na primeira consulta de pré-natal, o exame de toque é feito por ela, instruída pelo médico. Ademais, em suas palavras, ela relata que “A noção de higiene deles não se assemelha com a nossa. As crianças chegaram com muitas cáries e verminoses”.

Ainda nesse contexto, o grupo não tinha o hábito de lavar as roupas, a ponto de a máquina de lavar, instalada na casa, ter causado alvoroço em sua estreia. O uso de calçados ainda não foi bem aceito por todos e muitos preferem andar descalços. Outro hábito distinto, refere-se ao banho, o qual nos termos de Kaina “acontece de forma coletiva e toalhas não são usadas para se secarem”. Essa participante está introduzindo noções de higiene para prevenir doenças. Outra situação enfrentada pelo grupo diz respeito à documentação e quanto a isso, a partir de um mutirão feito pela Polícia Federal, receberam documentação pela primeira vez: “Muitas crianças foram renomeadas ao serem registradas. Agora a demanda é por educação. O desafio da inserção é a barreira linguística” (informações verbais)¹⁷.

O grupo da Vila Pinho foi o primeiro a ser atendido na demanda educacional, as crianças e adolescentes pertencentes a tal grupo foram matriculados nas Escolas Municipais Jakono e Naru, cabe mencionar que não houve demanda para matrículas na EJA. O atendimento dos Warao nas escolas do bairro causou polêmica, de modo que gestores

¹⁷ Reunião da Smed com a participação de Kaina no Abrigo Vila Pinho, Belo Horizonte, 25 fev. 2022.

escolares alegaram não haver vagas para os moradores já estabelecidos e, assim, o atendimento dos refugiados desrespeitou a lista de espera. Também, houve alegações pedagógicas acerca da barreira linguística e até mesmo da insegurança à qual os jovens vivenciarão por estarem em um bairro onde há possibilidade de contato com o narcotráfico, inclusive o Estatuto da Criança e Adolescência foi citado como justificativa para o temor. No entanto, a gestora da SMED, responsável pela Gerência de Relações Étnico Raciais, falou das experiências que a Rede Municipal de Educação já teve com estrangeiros e se colocou à disposição para ajudar as escolas no que fosse apontado como necessidade. Ela lembrou que os estudantes Warao não iniciaram a frequência escolar no primeiro dia letivo de 2022 justamente para que as escolas se preparassem para recebê-los.

Dessa forma, em março de 2022, os refugiados da Vila Pinho começaram a estudar e para a maior parte pela primeira vez. Após muito refletir sobre a melhor forma de organização escolar, a E.M. Jakono optou por manter os indígenas em uma única turma, com uma única professora e com o tempo escolar menor que as demais turmas da escola. Com apoio de um monitor do Programa Escola Integrada, a professora dizia fazer um trabalho muito intuitivo, expondo que enxergava possibilidades e ia desenvolvendo o seu trabalho pedagógico. Seu trabalho ultrapassou a alfabetização de estrangeiros, iniciando com o ensino do manuseio e serventia de cada objeto do cotidiano escolar, como lápis, borracha, tesoura, cola, caderno, dentre outros materiais escolares. Cada estudante da turma recebeu uma caixa organizadora, na qual os objetos de uso individual eram guardados após a aula. No horário de recreio, venezuelanos e brasileiros se misturavam nas brincadeiras, rompendo as barreiras culturais e, acabando o intervalo, a aula recomeçava com a docente. Um trabalho desenvolvido na escola foi o de um glossário Warao/Português. Com a ajuda de dois dos estudantes, com melhor domínio da língua portuguesa, cerca de quarenta palavras foram catalogadas, para facilitar o cotidiano na escola. A escola considerou que o ano de 2022 seria de ambientação para esses estudantes, que estavam vivendo uma situação muito nova e que no ano de 2023, eles serão então enturmados cada um, de acordo com a idade.

Já a E.M. Naru recebeu as matrículas dos estudantes das séries finais do ensino fundamental. Os gestores optaram em distribuir os estudantes nas salas de aula já existentes, misturando os indígenas Warao com os colegas brasileiros. Acreditou-se que dessa forma não aconteceria segregação e para auxiliar a evitá-la, um funcionário da escola ficou responsável por dar suporte à ambientação. Assim como foi observado nas demais escolas, a interação entre os venezuelanos – no momento da aula ou no intervalo – e os demais estudantes é muito

boa, sendo facilitada por meio da realização de atividades esportivas e lúdicas, as quais fazem com que as barreiras culturais desapareçam.

Realizados os apontamentos analíticos referentes ao primeiro território contemplando nesta pesquisa, a atenção recai ao segundo território: a regional Pampulha. O bairro Santa Amélia, na Pampulha também fazia parte de uma área rural, até a década de 1960. Com o aumento populacional da cidade, a Fazenda Engenho do Córrego do Nado, de propriedade de um ex-prefeito da cidade, foi loteada, dando origem aos bairros Itapoã, Santa Branca e Santa Amélia (PBH, 2011). Apesar dos territórios terem origem rural, a forma de ocupação do espaço se deu de maneira muito distinta. O local de acolhida Warao no bairro Santa Amélia é bem diferente da região do Barreiro, pois apesar de distante da área central, o bairro não possui as características que estigmatizam a periferia, como elucida a ilustração 4:

Ilustração 4 – O bairro Santa Amélia



Fonte: Google Street View.

Em campo, foi possível observar que é um bairro de classe média, com boa infraestrutura viária, habitacional e de iluminação, no qual predominam residências, além do comércio local ser bastante desenvolvido, com hipermercados, lojas, sacolões, salões de beleza, academias, restaurantes, bares e agências bancárias, enfim contém tudo o que oferece conforto aos moradores. Ainda, a segurança pública não é um problema que faz com que as pessoas tenham medo de frequentar o local; os acessos aos serviços básicos não é uma dificuldade para a população residente; e o bairro fica próximo a vários pontos turísticos da

cidade, como a lagoa da Pampulha, o Museu de Arte, a Igreja São Francisco de Assis e o Iate Clube, que compõem o Patrimônio Cultural da Humanidade, eleito pela Unesco. Outras peculiaridades do local é a proximidade com: o Parque Municipal Lagoa do Nado, que é uma importante área verde e de lazer na região; a Universidade Federal de Minas Gerais; e o Estádio Governador Magalhães Pinto, o Mineirão.

É nesse contexto que estão os originários venezuelanos, em uma chácara pertencente ao SJMR, chamada de Vila Padre Alberto Hurtado (ilustração 5).

Ilustração 5 - O cacique Santo, a esposa e o filho do casal na chácara onde estavam abrigados com os outros parentes no bairro Santa Amélia



Foto: Flávio Tavares.

O Coordenador do SJMR em Belo Horizonte, na ocasião da chegada deste grupo, fez o relato sobre essa parceria:

Essa parceria entre o SJMR BH e a Prefeitura de Belo Horizonte objetiva acompanhar a integração e a criação de autonomia das famílias Waraos, por um período de 12 meses, efetivando estratégias e iniciativas para a sua segurança alimentar, seu acesso à saúde, sua regularização documental, seu acesso ao trabalho, sua geração de renda e sua qualificação profissional adulta, bem como a inserção educacional das crianças. Objetivos contrários à restrita assimilação cultural brasileira, mas respeitosos de suas práticas culturais, o que deve, assim, ampliar e aprofundar o conceito de transculturalidade sensível no acesso às políticas públicas brasileiras. Com é o caso de mitigar o processo de ‘coleta’ no qual se nota,

frequentemente, a presença de crianças Waraos com os pais nas ruas, postura considerada pela comunidade brasileira como relacionada ao trabalho infantil (LEMOS, 2022).

Com suas particularidades na forma de trabalhar o acolhimento, essa ação é feita por uma equipe de profissionais da SJMR e, a partir de julho de 2022, a Analista Yawara assumiu a função direta com os indígenas, sendo uma das pessoas entrevistadas, sujeita desta pesquisa. O grupo chegou sob a liderança do Cacique Santo e a mediação cultural de Sônia, pertencente à mesma etnia, que assim como a Abeje, domina a Língua Portuguesa, a Língua Espanhola e o idioma Warao.

A Vila Padre Alberto Hurtado oferece boa estrutura aos migrantes e refugiados, com apartamentos, que contam com um banheiro individual, pia, filtro de água e água quente. A limpeza e a organização são de responsabilidade dos moradores. As pessoas acolhidas no espaço recebem recursos para a alimentação e produtos de limpeza e higiene. Há também brinquedoteca, biblioteca e sala de estudos com internet. Ainda, são ofertadas aulas de língua portuguesa, orientações e apoio para usar o sistema de saúde e educação, atendimento jurídico e assessoria para a busca de empregos.

Lemos (2022) explica que as famílias que compõem a comunidade passam por processo de saída da Vila, o qual faz parte do convênio firmado com a PBH e é melhor explicado pela Yawara em sua entrevista, no próximo capítulo. Essa saída é um movimento denominado pelo SJMR de reterritorialização para convivência familiar, comunitária e vida na cidade. Para viabilizar a reterritorialização, foi criado o Projeto Povos das Águas.

O convênio prevê o acolhimento temporário e a mudança das famílias para casas alugadas. A eminência de uma nova residência fez com que o grupo temesse a transferência, que iria acontecer para o bairro Jardim Felicidade, na Regional Norte, região periférica da cidade. O bairro foi escolhido pelo SJMR por ter uma Igreja Jesuíta com projetos sociais.

As observações em campo que caracterizam os territórios da Vila Pinho e do bairro Jardim Felicidade como territórios periféricos, marcados pela falta de infraestrutura e vulnerabilidade social e que não são observadas no bairro Santa Amélia, exprimem-se no Índice de Desenvolvimento Humano (IDHM) do último censo de 2010, que analisa os índices relativos à renda, à longevidade (expectativa de vida) e à educação, conforme a tabela 4 evidencia, logo em seguida. Os índices do Bairro Santa Amélia são maiores que todos os índices de IDHM nacionais e todos os seus números são classificados como altos ou muito altos. Já os índices da Vila Pinho são todos aquém dos índices de IDHM nacionais e municipais, prevalecendo índices classificados como baixos ou médios. Já o local de

reterritorialização Warao, no Jardim Felicidade, possui índices muito próximos da Vila Pinho com as mesmas classificações.

Tabela 4 – IDHM dos Territórios da pesquisa

Territorialidades	IDHM	IDHM Renda	IDHM Longevidade	IDHM Educação
	Censo 2010	Censo 2010	Censo 2010	Censo 2010
Brasil	0,727	0,739	0,816	0,637
Belo Horizonte	0,810	0,841	0,856	0,737
Vila Ecológica Águas Claras / Distrito Industrial do Jatobá / Vila Pinho	0,637	0,626	0,748	0,553
Santa Mônica / Santa Amélia	0,808	0,779	0,893	0,758
Granja Werneck / Jardim Felicidade	0,664	0,640	0,778	0,589

Fonte: Elaborado com base no Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil – 2010.

O Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil (2010) segue a escala mundial para a classificação do IDH, que considera a escala de 0 a 1, sendo classificado como muito baixo os índices de 0,000 a 0,499; baixo de 0,500 a 0,599; médio de 0,600 a 0,699; alto de 0,700 a 0,799 e 0,800 a 1,000. Outros dados socioeconômicos também foram extraídos do censo demográfico do IBGE, de 2010, último censo realizado, a fim de comparação dos territórios pesquisados (tabela 5).

Tabela 5 – Dados socioeconômicos dos Territórios da pesquisa

Territorialidades	% de mulheres de 10 a 17 anos que tiveram filhos	Mortalidade infantil	% de 15 a 24 anos que não estudam, não trabalham e são vulneráveis	Taxa de analfabetismo - 18 anos ou mais	% de extremamente pobres	% de pobres
	Censo 2010	Censo 2010	Censo 2010	Censo 2010	Censo 2010	Censo 2010
Brasil	2,89	16,70	33,34	10,19	6,62	15,20
Belo Horizonte	1,91	12,95	32,01	2,99	0,79	3,80
Vila Ecológica Águas Claras / Distrito Industrial do Jatobá / Vila Pinho	5,64	24,60	29,89	7,00	0,77	10,82
Santa Mônica / Santa Amélia	0,60	10,40	14,00	3,28	0,23	2,30
Granja Werneck / Jardim Felicidade	1,58	20,90	34,71	7,37	2,79	11,14

Fonte: Elaborado com base no atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil – 2010.

Nos dados selecionados para esta pesquisa, a diferença socioeconômica dos territórios analisados fica evidente. O percentual de mulheres de 10 a 17 anos que tiveram filhos na Vila Pinho chega a ser mais de nove vezes maior que o percentual do bairro Santa Amélia. A mortalidade infantil no Bairro Santa Amélia representa menos da metade da mortalidade na Vila Pinho ou no Jardim Felicidade. Da mesma forma, o percentual de adolescentes e jovens entre 15 e 24 anos de idade, que não estudam, não trabalham e são vulneráveis do Bairro Santa Amélia é menos da metade do percentual do território do Barreiro ou da região de reterritorialização Warao. A taxa de analfabetismo de pessoas com 18 anos ou mais de idade segue a mesma lógica. Ademais, os menores percentuais de extrema pobreza e pobreza também foram identificados pelo território da Pampulha, ficando bem aquém dos demais territórios, sendo que o Jardim Felicidade se destaca como sendo o mais pobre.

Comparando a diferença socioeconômica entre os bairros Santa Amélia e Jardim Felicidade, é possível compreender porque a mudança de endereço encontra resistência entre os Warao. Uma reunião foi realizada em março de 2022 para discutir esse assunto e o Cacique Santo disse que o melhor para eles é ficar na vila, haja vista que sentem-se seguros, têm espaço para a confecção de artesanato, para realizar as atividades diárias e percebem que na vila existe um sentimento de pertencimento, pois se identificarem com o local. Como têm o costume de morar com a família da sogra, ao se casarem, o grupo é grande e são todos da mesma família. “Temos muito receio de sair da vila. Sentimos medo. No bairro proposto, nossos costumes serão abalados” afirmou Santo. Ele citou que para fazer uma rede precisam de espaço para “f”incar a madeira no chão e iniciar a trama”. Além disso, falou da preparação da comida, que é feita por todos. “E como será na nova moradia? Já sofremos muito” (informações verbais)¹⁸. O segundo Cacique, Kura, também coberto por incertezas, disse querer trabalhar e estudar (informação verbal)¹⁹. Durante a realização desta pesquisa, o Cacique Santo migrou, junto ao seu núcleo familiar, para o estado do Rio Grande do Norte e Kura ficou sendo o único líder do grupo em Belo Horizonte, é outro participante entrevistado nesta pesquisa.

Além de Kura, outros adultos do grupo manifestaram vontade de estudar. Desse modo, essa comunidade Warao, diferente da comunidade da Vila Pinho, demandou da Prefeitura a abertura de uma turma da Educação de Jovens e Adultos, que teve o seu planejamento e

¹⁸ Reunião da Smed com a participação do Cacique Santo na Vila Padre Alberto Hurtado, Belo Horizonte, 10 mar. 2022.

¹⁹ Reunião da Smed com a participação de Kura na Vila Padre Alberto Hurtado, Belo Horizonte, 10 mar. 2022.

implementação examinados neste trabalho. A resistência na mudança fez com que a matrícula na escola de crianças, jovens e adultos fosse retardada, no entanto a escola definida foi a E.M. Yaoró, no bairro Solimões, próximo ao bairro Jardim Felicidade, onde deverão residir os Warao.

Em agosto de 2022, as crianças e adolescentes, deste grupo Warao, foram matriculadas na referida escola. Como na ocasião muitos dos indígenas ainda viviam no bairro Santa Amélia, uma van foi fretada pelo SJMR para fazer o transporte escolar. A escola optou por respeitar a idade de cada estudante na “enturmação”, assim eles foram distribuídos em várias salas, mas houve o cuidado de deixá-los, ao menos, em duplas nas salas, para ajudar na adaptação. No entanto, uma questão observada pela pesquisadora diz respeito ao fato de que, muitas vezes, a idade declarada pelos pais ao registrar os seus filhos, não condizia com a idade que a criança aparenta. Assim, há crianças com documentação de nove anos de idade, por exemplo, enturmadas no 2º ciclo do ensino fundamental, mas que possuem estatura e maturidade condizentes com seis anos, o que mudaria por completo a enturmação, porém a idade da documentação foi respeitada.

Outra questão a ser levantada com relação à idade é referente aos estudantes do 3º ciclo. A escola oferta este ciclo no turno da tarde, no entanto, os estudantes matriculados nessas séries do ensino fundamental estão indo para a escola no turno da manhã e frequentam as oficinas do Programa Escola Integrada, sem frequentar o ensino regular. O referido programa oferece o contra turno escolar, ampliando o tempo de permanência na escola, mas esses estudantes frequentam somente o turno vespertino, ficando fora das aulas obrigatórias. Tal forma de frequentar a escola teria sido uma proposta de acolhimento feita pelo diretor e acatada pelo SJMR.

Uma estagiária foi contratada pelo SJMR para acompanhar os estudantes na escola, três vezes por semana. Em suas atividades, diariamente acompanha os indígenas no transporte e na escola. Na instituição de ensino, seu tempo é dividido entre o acompanhamento dos estudantes indígenas em sala de aula, auxiliando o professor/professora com a comunicação e em momentos de reunião somente com os estudantes Warao, em sala separada, onde propõe atividades diferenciadas, baseadas na língua portuguesa como forma de acolhimento. Além deste trabalho, ela desenvolve pesquisa acadêmica com foco nos estudantes Warao. Ainda, o grupo conta com um intérprete Warao/Português, que é o Kura, contratado pela escola. Nesse cenário, foi possível observar uma preocupação muito grande por parte de professores e de gestores dessa escola em alfabetizar os estudantes na língua portuguesa. Inclusive os indígenas foram incluídos em projetos de reforço escolar.

Ao compararmos os locais de acolhimento, sem dúvidas o SJMR possui melhor infraestrutura e conforto, além do bairro Santa Amélia ter melhores acessos, serviços e malha viária, mas o relato da Warao Abeje muda essa impressão: “Na Vila Pinho, as pessoas nem sabiam quem nós éramos, mas já batiam na porta para perguntar se precisávamos de algo, se tínhamos alimento. No Santa Amélia, as pessoas abaixam os vidros dos carros para gritar palavras de ofensa e nos mandam voltar para a Venezuela” (informação verbal)²⁰. Na análise dela, as pessoas mais empobrecidas são muito mais solidárias e, na Vila Pinho, os Warao são mais bem acolhidos pela comunidade. Yawara reafirma a xenofobia vivida no território, relatando que os indígenas evitam circular pelo bairro da Pampulha, para escapar de serem hostilizados. No transporte público, frequentemente são agredidos verbalmente, o que levou os Warao a não querer aproximação com a vizinhança e a conviverem mais entre si (informação verbal)²¹.

A despeito das afirmações feitas por Abeje – de que na Vila Pinho os indígenas não recebiam ataques xenofóbicos – a imprensa noticiou, em fevereiro de 2022, denúncias de passageiros indignados com as hostilizações sofridas em ônibus de Belo Horizonte. As reportagens surgiram após uma mulher filmar uma família, com crianças e um bebê sentados nos degraus dos ônibus. Uma manchete diz: “Moradores do bairro Vila Pinho, na Região do Barreiro, em Belo Horizonte, denunciam que indígenas venezuelanos da etnia Warao são constantemente hostilizados quando usam os ônibus da Estação Diamante” (PIMENTEL, 2022). No vídeo gravado, é possível ver o cartaz usado na coleta. Provavelmente, as agressões devem acontecer diariamente, no deslocamento que realizam para chegar ao que consideram trabalho e encaram com tanta seriedade. A passageira denunciante afirma que os indígenas pagam as passagens como os demais, mas não podem se sentar nos bancos. O destino do ônibus era o centro da cidade, como demonstrado anteriormente no Mapa 3, muito distante da Vila Pinho. Infelizmente, além de terem sofrido inúmeros ataques em seu país de origem, na cidade de Belo Horizonte, ainda enfrentam o preconceito.

2.5 O território original Warao à título de comparação

Na memória de Abeje, o território original Warao era todo verde, com mata fechada (informação verbal)²². E era exatamente assim, já que o Delta Amacuro (estado venezuelano

²⁰ Reunião da Smed com a participação de Abeje na E.M. Jakono, Belo Horizonte, 07 jun. 2022.

²¹ Entrevista dada por Yawara Campos à pesquisadora, Belo Horizonte, 26 set. 2022.

²² Reunião da Smed com a participação de Abeje na SMED, Belo Horizonte, 16 set. 2022.

com maior concentração da etnia) faz parte da maior floresta tropical do mundo, a Floresta Amazônica (SYNOD, 2022). A extensão amazônica abrange seis países: Brasil, Peru, Bolívia, Equador, Colômbia e Venezuela. Por ser uma floresta tropical, a altitude das árvores é bastante elevada, o adensamento da vegetação é intenso, há enorme biodiversidade e abundância hídrica: fluvial e pluviométrica. A enorme quantidade de água faz com que a floresta seja inundada, boa parte do ano, na região dos caños. O clima úmido e quente nas quatro estações do ano garante a exuberância da mata. Embaixo das copas das árvores, o sol chega a ficar totalmente tampado, o que explica a altitude da vegetação. É uma questão de sobrevivência! As árvores buscam a luz do sol. Por cima das copas, se vê um enorme dossel verde, como o da ilustração 6.

Ilustração 6 - Planície do Orinoco



Fonte: maestrovirtuale.

As árvores centenárias possuem o tronco tão grosso que para serem abraçadas são necessárias várias pessoas. E com uma flora tão rica, a fauna não poderia ser diferente: a variedade animal também é muito farta, inclusive com espécies endêmicas, que só se encontram nesse ecossistema. No meio da floresta se coletava o Buriti²³, o qual “tem um

²³ A árvore do Buriti recebe o nome de moriche na língua warao, assim os autores usam os dois termos para designar a mesma palmeira.

significado forte na nossa existência. A árvore tem muitas utilidades, é a árvore da vida” (informação verbal)²⁴. O fruto dessa palmeira é muito nutritivo, mas além de alimentar, é usado em enfeites, utensílios domésticos e remédios pelo povo em questão:

Alimentam-se de suas frutas, do amido retirado de seu tronco (como vimos, *yuruma*), de insetos e outros produtos secundários associados a ela. Sua fibra serve de matéria-prima para a confecção de redes, chapéus e cestaria, que, ainda hoje, não somente compõem a identidade Warao, mas também contribuem para o sustento das famílias (ACNUR, 2021, p.14).

O buriti é aproveitado por inteiro, o que explica ser considerada a árvore da vida. Há outras razões que também auxiliam a percebê-lo com tal: os animais também se alimentam da palmeira; a fermentação do fruto produz uma bebida forte, usada em festividades e em rituais religiosos: a pajelança; e a mitologia Warao explica a profunda relação que possuem com a árvore. O mito conta que nos primórdios os Warao conheceram um homem chamado Ojidu, o qual dava aos indígenas tudo o que precisavam para sobreviver, até que um dia, foi morto por inveja. Ao morrer, ele se tornou um Buriti, a árvore da vida para os Warao, que fornece tudo o que precisam. Por essa razão mitológica, a etnia possui extremo respeito à palmeira. Os mais antigos inclusive tinham o hábito de orar após a retirada do broto, de onde extraem a fibra. A oração era de agradecimento e em intenção de que a árvore continuasse fornecendo o que necessitavam. A retirada feita pelos Warao, até hoje, é apenas do que necessitam no momento, sem acumulação e respeitando o ciclo natural do Buriti (MISSÕES HUMANITÁRIAS, 2020).

Nas palavras de Abeje: “No território não tinha dinheiro, mas a natureza nos dava tudo. Tínhamos alegria de viver! Era maravilhoso. Hoje apenas sobrevivemos”, desabafa a refugiada (informação verbal)²⁵. Ela descreve com saudosismo os canais do Delta do Rio Orinoco onde viviam, que é o maior e principal rio da Venezuela, com sua nascente na Serra de Parima e sua foz no Golfo de Paria (Oceano Atlântico Norte). O rio também percorre o território Colombiano, sua paisagem demonstra a grande biodiversidade presente no rio, com animais como botos, sucuris e jacarés (BARREIROS, 2022), além de ser sinuoso e cheio de meandros, por onde navegam os Warao. “Estudos antropológicos indicam que os Warao representam o grupo humano mais antigo da Venezuela, habitando o delta do rio Orinoco há pelo menos oito mil anos. O nome desse grande rio, inclusive, deriva da palavra na língua warao *Wirinoko*, em que *Wiri* significa onde remamos e *Noko*, lugar” (ACNUR, 2021, p.13).

²⁴ Reunião da Smed com a participação de Abeje na SMED, Belo Horizonte, 16 set. 2022.

²⁵ Reunião da Smed com a participação de Abeje na SMED, Belo Horizonte, 16 set. 2022.

Tarragó (2020) também descreve o território de maior concentração Warao na Venezuela. A descrição do autor vai ao encontro das memórias narradas por Abeje:

Os registros sobre a ocupação Warao na região do Delta do Rio Orinoco apontam para aproximadamente 6.000 a.C. O Delta abrange uma extensão aproximada de quarenta mil quilômetros quadrados e é formado por diversas ramificações fluviais que partem do Rio Orinoco em direção ao Oceano Atlântico, abrindo-se em formato deltaico. A grande diversidade biológica desta região resulta, em parte, por seus solos inundáveis durante períodos regulares de seus ciclos de cheias e vazantes, e o tipo de agricultura praticável neste tipo de ecossistema é de várzea (TARRAGÓ, 2020, p.121 e 122).

Além da agricultura de várzea, o rio também oferecia a possibilidade de pesca, a partir da qual eram produzidos pratos, como a sopa de piranha, pescada no Orinoco, que parte da memória afetiva de Abeje. “A sopa era maravilhosa! Havia galinhas do mato. Criávamos os pintinhos e quando estavam adultos matávamos para comer e usar como isca para as piranhas. Somente os adultos pescavam e é preciso saber pegar a piranha, pois a sua mordida é forte” (informação verbal)²⁶. Além das piranhas, o Rio Orinoco possui uma ampla variedade de peixes em sua extensa bacia hidrográfica. A navegação Warao pelo rio acontecia em canoas, nos termos de Abeje: “Para produzir a canoa, o Warao sabia qual árvore usar. O machado era feito de madeira mais forte, usado para fazer um buraco no meio do tronco. Iam abrindo e queimando esse buraco até formar a canoa. Era um trabalho grandioso” (informação verbal)²⁷.

Os hábitos alimentares dos originários venezuelanos também são descritos por Tarragó (2020) e compreendê-los é fundamental para conhecer melhor as dificuldades de adaptação dessas pessoas no contexto urbano brasileiro, em especial na cidade de Belo Horizonte, distante da faixa litorânea brasileira:

Sua base alimentar é a mandioca e o pescado, especialmente do morocoto. Há também a caça de moluscos, caranguejos, répteis, roedores, pássaros e mamíferos de pequeno porte. Sua subsistência também é bastante dependente do moriche (*Mauritia flexuosa*), uma espécie de palmeira da qual extraem a yuruma, um tipo de farinha comestível preparada a partir do processamento da fibra do moriche. O gusano, uma espécie de larva, também é uma iguaria apreciada pelos Warao, e fonte indireta de proteínas (TARRAGÓ, 2020, 123).

A estreita relação da etnia com o meio aquático se exprime nas moradias e na alimentação, bem como no transporte (realizado em curiara, que é um barco estreito feito de um único tronco de árvores, semelhante à canoa), razão pela qual, etimologicamente, a

²⁶ Reunião da Smed com a participação de Abeje na SMED, Belo Horizonte, 16 set. 2022.

²⁷ Reunião da Smed com a participação de Abeje na SMED, Belo Horizonte, 16 set. 2022.

palavra warao foi traduzida como "povo do barco", "povo da curiara", ou "povo da água". Desse modo, as águas do Orinoco estão fortemente presentes nos mitos e rituais Warao, bem como os elementos da natureza e seus fenômenos, sobretudo os relacionados à água, haja vista que explicam a origem de muitas atividades e hábitos relacionados ao cotidiano dos indígenas, em seus mitos, e a água tem o significado de purificação nos rituais (MUÑOZ, 2014).

Abeje considera que a relação Warao com a natureza é muito mística, destacando que a religiosidade desse povo não possui espaço físico e a conexão espiritual é muito forte. Mesmo afastados da sua origem, eles se conectam com o sagrado e praticam a pajelança (informação verbal)²⁸. Os Warao compõem o que Cassirer (1964) e Freitas (2003) definem como sociedade mítica, pois o homem se integra e se entrelaça com as demais forças que ele conhece, que são além dele, a natureza e as forças sagradas. Tudo é feito de forma coletiva e eles não conseguem discernir o signo do significado e nem a imagem das coisas e, portanto, tudo faz parte do mesmo universo. Ferir o ambiente seria como ferir a si próprio. Hoje, isso parece um realismo ingênuo dessas sociedades, mas o pensamento mítico tinha as imagens e os símbolos como uma realidade, que mesmo imaginativa atrelava-se à própria natureza. Se essas sociedades míticas percebiam a natureza de uma forma inquestionável, viva e com um pertencimento universal sobre todas as coisas, os problemas ecológicos ficavam virtualmente impossíveis. Assim, os povos originários respeitam e preservam a natureza, pois se sentem parte integrante do ambiente.

Refletir sobre essa integração homem e natureza auxilia a compreender as dificuldades de adaptação dos Warao nos locais onde estão abrigados em Belo Horizonte. Cada família recebeu um quarto, tanto no abrigo da Vila Pinho quanto na Vila Padre Alberto Hurtado. Os espaços não são grandes e são cercados por concreto, bem diferentes dos quilômetros de extensão da Floresta Amazônica:

Suas comunidades são ribeirinhas e suas casas tradicionais (*Hanoko*) são palafitas construídas com troncos de árvores e cobertas com folhas de palmeiras, interligadas por pontes ou passarelas. As atividades de subsistência são tradicionalmente localizadas em margens fluviais, marítimas e zonas úmidas (pântanos, manguezais, florestas inundáveis) (ACNUR, 2021, p.13).

Os abrigos em nada se assemelham com as áreas úmidas e as palafitas deixadas em seu país de origem, como elucida a ilustração 7.

²⁸ Reunião da Smed com a participação de Abeje na SMED, Belo Horizonte, 16 set. 2022.

Ilustração 7- Território original Warao no Delta do Rio Orinoco



Fonte: Ecycle.

A imagem mostra o que ficou para trás: as casas ribeirinhas, o rio Orinoco, os Buritis e a identidade de um povo. Os indígenas sentem falta da liberdade, do verde e da conexão com o cosmo e a natureza, pois o alimento era coletado na mata e não nos sinais de trânsito: “Para um indígena, perder o território é perder parte da vida” (informação verbal)²⁹. Diante disso, é possível asseverar que conviver com as memórias e a dor faz parte do cotidiano dos refugiados em questão.

Sobre o contexto de abrigamento, em sua pesquisa, Tarragó (2020) aponta que a institucionalização em abrigos geralmente é vista pela etnia como uma alternativa apenas temporária devido à intenção de conquistar sua independência e aos problemas enfrentados nos locais. No trecho a seguir, o autor destaca um grande problema enfrentado nas instituições:

Deve-se destacar que o contexto de abrigos se diferencia muito das condições de convívio comunitário destes índios em suas terras e, por conseguinte, das condições adequadas para o estabelecimento de normas de convívio que contemplem particularidades culturais vigentes em seu contexto original. A institucionalização em abrigos envolve um estado excepcional de agregação comunitária, de tal modo que se torna impraticável transpor a maior parte das práticas culturais vigentes em seus locais de origem para dentro destes espaços de permanência temporária (TARRAGÓ, 2020, p.131).

²⁹ Reunião da Smed com a participação de Abeje na SMED, Belo Horizonte, 16 set. 2022.

Apesar dos problemas enfrentados nos abrigos, principalmente a dificuldade de preservação da cultura indígena Warao, o autor em cena conclui que essa forma de acolhimento é importante para proteger os indígenas, tirando-os da situação de rua. Nessa pesquisa, ainda analisa as possíveis consequências dos fluxos migratórios internacionais Warao, expondo que, a longo prazo, o fato de um número expressivo de Warao deixar a Venezuela pode resultar em perdas parciais dos seus territórios de uso e ocupação tradicionais, o que entende ser conveniente a grupos políticos ou econômicos com interesses nas terras (TARRAGÓ, 2020). Considerando a possibilidade de perda do território, os Warao que resistem na Venezuela ainda poderão enfrentar mais esse grave problema.

No próximo capítulo, examino a inserção dos Warao na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, bem como os desafios para construção de turmas de Educação de Jovens e Adultos. Os depoimentos foram dados por lideranças indígenas e por responsáveis pelo acolhimento dos dois grupos de refugiados.

CAPÍTULO 3 - A INTERCULTURALIDADE COMO POSSIBILIDADE PEDAGÓGICA

Migrar é um direito humano e nenhum ser humano é ilegal. Proteger os povos originários venezuelanos é defender a história, cultura e ancestralidade da América Latina.
(SJMR)

Neste capítulo, analiso os dados coletados durante a realização da pesquisa de campo³⁰, tomando como referência depoimentos de duas lideranças Warao e de duas pessoas responsáveis pelo acolhimento dos grupos indígenas que acompanharam a inserção dos grupos aludidos no processo educativo da Rede Municipal de Belo Horizonte. São duas pessoas de referência na Vila Pinho e duas pessoas de referência no Bairro Santa Amélia. É pertinente destacar que as demandas educacionais dos refugiados indígenas e os desafios que as instituições de ensino encontraram para assegurar os direitos à educação são refletidos em uma perspectiva intercultural.

As entrevistas, cujo roteiro está no Apêndice B, permitiram a aproximação investigativa com a realidade educacional e cotidiana da população Warao que se deslocou para a cidade de Belo Horizonte. Vale ressaltar que as referidas entrevistas foram realizadas nos meses de setembro e outubro de 2022, já que o fechamento das escolas devido à pandemia de Covid-19 atrasou o desenvolvimento da pesquisa de forma geral. Ainda houve a particularidade dos estudantes Warao encaminhados para a E.M. Yaoró só iniciarem a frequência escolar em agosto de 2022 e a implantação da turma de EJA composta pelos indígenas venezuelanos ter sido adiada para o ano letivo de 2023. Assim, as experiências do ensino fundamental e da educação infantil servirão de embasamento para se pensar uma Educação de Jovens e Adultos que atenda às especificidades do público Warao.

Porém, antes de analisar as entrevistas, o conteúdo coletado no campo desta pesquisa foi introduzido por meio da categorização das palavras-chave. Para a aplicação dessa técnica, foram escolhidas palavras-chave, de recorrência relevante, que representam o conteúdo das entrevistas, demonstrando o contexto de vida dos povos originários venezuelanos em Belo Horizonte e a relação que essas pessoas têm com os universos que os cercam, como a escola, o trabalho e o abrigo.

³⁰ A partir deste ponto, todas as falas dos sujeitos são retiradas de depoimentos registrados em entrevistas realizadas pela pesquisadora nos meses de setembro e outubro de 2022.

As palavras-chave foram escolhidas pela sua relevância ao que se pretende compreender que é a contribuição dos indígenas Warao para a construção de uma educação intercultural. Em ordem alfabética, as palavras-chave escolhidas foram: abrigo, acolhimento, aculturação, adulto, analfabetos, aprender, coleta, crianças, cultura, dignidade, direito, EJA, emprego, escola, família, homens, indígena, intercultural, jovem, medo, migração, mulheres, Prefeitura, sobrevivência, trabalho, viver. Como foi explicado anteriormente, foi necessário quantificar também palavras afins, para que novas categorias não fossem criadas, favorecendo a análise das palavras-chave presentes nas entrevistas. O resultado foi representado em uma nuvem de palavras (ilustração 8), que expressa de forma sucinta a riqueza e a complexidade do material verbal gerado a partir das entrevistas. Para Bardin (1996), o tratamento do material bruto permite estabelecer quadros, figuras, diagramas e modelos que condensam e colocam em relevo as informações obtidas na análise.

Ilustração 8 – Nuvem de palavras



Fonte: Sistematizado pela autora desta dissertação a partir dos dados da pesquisa de campo coletados nas entrevistas.

Como pode ser observada, escola foi a palavra com maior recorrência nas entrevistas, por conseguinte, analisamos nos depoimentos a cultura escolar, a fim de identificar as normas e práticas que fazem parte da cultura das instituições de ensino que receberam as matrículas

dos estudantes da etnia Warao, bem como refletir sobre elas. De acordo com Silva (2006), a escola tem sido constantemente objeto de estudo de pesquisas, com os mais variados enfoques. Apesar das diferenças nas abordagens, a cultura está sempre presente quando o objeto de estudo é a escola. A cultura escolar se expressa de forma particular e possui uma prática social própria e única. A autora afirma:

Podemos dizer que existem inúmeras características que aproximam os comportamentos das escolas, bem como as investigações sobre ela, e há uma infinidade de outras que os/as diferenciam. No entanto, parece não haver inconvenientes em considerar a escola como uma instituição com cultura própria. Os principais elementos que desenhariam essa cultura seriam os atores (famílias, professores, gestores e alunos), os discursos e as linguagens (modos de conversação e comunicação), as instituições (organização escolar e o sistema educativo) e as práticas (pautas de comportamento que chegam a se consolidar durante um tempo) (SILVA, 2006, p. 202).

Para a autora, a cultura escolar compreende normas e práticas que estabelecem os conhecimentos a serem ensinados e as condutas a serem inculcadas, assim como permitem a transmissão desses conhecimentos e a inclusão de comportamentos. A escola não seria somente um espaço para a transmissão de conhecimentos, mas principalmente para a incorporação de comportamentos (SILVA, 2006).

A palavra que mais apareceu nos depoimentos, depois de escola, foi trabalho. De igual modo, analisamos nos depoimentos o mundo do trabalho que permeia a vida dos indígenas Warao em Belo Horizonte. Oliveira et al. (2020b) consideram que a categoria “mundo do trabalho” é mais abrangente do que a categoria “mercado de trabalho” e, por isso, foi escolhida para analisar esta pesquisa. Nos termos dos autores,

Como se sabe, o mercado de trabalho diz respeito à flutuação entre a maior e menor oferta de emprego na sociedade. O mercado de trabalho revela, com efeito, o caráter mercantil da força de trabalho no capitalismo. Por sua vez, o mundo do trabalho está ligado aos processos de transformações do trabalho e suas implicações na vida dos trabalhadores, bem como seu caráter seletivo e excludente em uma sociedade de classes. O mundo do trabalho indaga sobre o peso das relações de trabalho na constituição da identidade dos seres humanos. Um dos pontos importantes nos estudos sobre mundo do trabalho consiste na observação das sutilezas presentes nas mercadorias e sua estreita relação com a exploração do trabalho (OLIVEIRA, et al, 2020b, p. 26).

A complexidade do mundo do trabalho e suas implicações na vida dos refugiados serão analisadas na próxima seção. Em um mundo competitivo e globalizado, como foi abordado no capítulo 1, essas pessoas vivem a experiência da dificuldade em conseguir um emprego formal, em meio aos postos de trabalho que estão desaparecendo. Por necessidade,

muitos desses refugiados se sujeitam a trabalhos precarizados, sem direitos trabalhistas e a poucos salários ou, ainda, praticam a atividade de pedir dinheiro nas ruas da cidade.

Além da cultura escolar e o mundo do trabalho, outros temas como gênero, interculturalidade e EJA serão analisados nos subcapítulos subsequentes, com vistas a comparar a visão dos entrevistados e os contextos de vida nos abrigos inseridos nos territórios Warao em Belo Horizonte. O abrigo foi a forma de proteger os povos originários venezuelanos encontrada pela Prefeitura, mas como afirma o SJMR na epígrafe, é também a defesa da história, cultura e ancestralidade da América Latina.

3.1 A realidade educacional e cotidiana da população Warao na Vila Pinho

Ao analisar as entrevistas dos sujeitos do território do Barreiro, percebo semelhanças e diferenças em seus pontos de vista, com relação aos temas abordados. O tema mais relevante, na ótica aqui adotada, foi o da cultura escolar, uma vez que esta pesquisa tem esse viés investigativo. Outro tema de destaque foi o mundo do trabalho, que não fazia parte do roteiro de entrevista.

Como os estudantes desse território foram matriculados em duas escolas, a cultura escolar de cada instituição apresentou suas particularidades. Foi explicado que, a fim de otimizar o trabalho, foi feita uma divisão interna do acompanhamento e Kaina ficou responsável por acompanhar os estudantes da E.M. Jakono e a Abeje por acompanhar os estudantes da E.M. Naru. Na avaliação de Kaina, o acolhimento nas escolas não teve problema nenhum:

Os meninos foram automaticamente aceitos. A questão foi antes: o temor, o medo e a ansiedade de professores e diretores. Era muito mais uma dificuldade de organização administrativa escolar. A escola é aquele negócio de tal a tal idade. Aí tem que ter nota. Tem a grade curricular estabelecida. Quer uma coisa mais engessada do que isso? Vamos pensar nas crianças brasileiras nas escolas. Elas não têm esse atendimento a contento (KAINA, 2022).

A avaliação de Abeje sobre as escolas do Barreiro também é positiva, mas assim como Kaina, ela considera que o maior desafio foi o medo inicial.

Eu sentia nos professores o medo de não saber como se comunicar. Nos primeiros dias eu tinha que estar presente na escola e ao passar do tempo eu percebi que eles foram perdendo esse medo. Hoje eu não vou mais para a escola. Vou somente em datas de reunião ou se eles têm alguma questão para colocar sobre as crianças. Então hoje eu sinto que eles aprenderam a lidar com as crianças. Por exemplo, se a criança fala em Warao, ela escreve as palavras, me liga perguntando o que significa. Há uma

interação, uma troca cultural bem legal. Eu acho que eles conseguiram superar esse medo do desconhecido, de como trabalhar com essas crianças. E hoje eu sinto que eles superaram e conseguiram avançar muito. O que me preocupa é que as crianças trazem para mim a não compreensão 100% delas do português, mas eu acho que isso também vai ser superado com o tempo. Está sendo tudo muito novo. Eu acho que é questão de tempo e de aprendizado (ABEJE, 2022).

Kaina ainda aprofundou informações sobre o conflito vivido antes do ingresso dos estudantes nas escolas. Ela citou a reunião ocorrida no mês de fevereiro de 2022, na qual um gestor escolar disse: “Como nós vamos fazer? Nós vamos colocar essas crianças no sofrimento. Eles não estão alfabetizados. Essas crianças estarão expostas ao narcotráfico”. Ela recorda que uma diretora alegou que não havia vagas nas escolas para atender toda a demanda da comunidade e que havia lista de espera. Para esta diretora, a chegada dos indígenas seria, de certa forma, um “fura fila”. Kaina reconhece essa dificuldade das escolas no atendimento e em justificar esta situação para a comunidade.

A alegação da não alfabetização não era pertinente, já que nas escolas públicas brasileiras, nós educadores nos deparamos diariamente com estudantes brasileiros não alfabetizados, em idade em que a alfabetização já deveria ter acontecido. A EJA é um exemplo da defasagem da leitura e da escrita de nossos estudantes. Inúmeros jovens, adultos e idosos ainda não alcançaram a habilidade do letramento. A alegação da exposição ao narcotráfico também não se sustenta quando comparamos aos estudantes brasileiros, que também estão expostos e este fato não os impede de frequentar as escolas. Kaina compara a situação da educação com a da saúde:

Quando eles chegaram nós fomos os cadastrando no centro de saúde. E fizemos reunião com as lideranças comunitárias. Eles não tinham nada contra os Warao, contra o abrigo ou o serviço social, a questão de impasse é com a Prefeitura. Na ocasião a prefeitura inseriu mais de 80 pessoas no centro de saúde. É justo que tenha mais médicos, que tenha mais enfermeiras. É justo que a farmácia seja ampliada. O problema não é com a população Warao, não é com a população que está sendo atendida. É com o sistema municipal de saúde que não tem preparo para não prejudicá-los nesse sentido. A mesma coisa é a questão das escolas, não houve ampliação das condições das instituições a contento (KAINA, 2022).

Adiante, nesta dissertação, a necessidade de ampliação das condições das instituições de ensino será discutida, no entanto a falta desta ampliação não torna pertinentes as alegações dos gestores. Embora nem Kaina e nem Abaje tenham atribuído essa tensão inicial à xenofobia, o preconceito com os estudantes estrangeiros é explícito. Além de serem refugiados e oriundos de um país vizinho desprestigiado, são indígenas e o preconceito com indígenas tem origem colonial no Brasil. A colonialidade se exprime em toda a nossa

sociedade, inclusive nas escolas que são instituições embasadas em conhecimentos e valores considerados universais, uma universalidade assentada na cultura ocidental e europeia e que precisa ser rompida. “O que precisa ser mudado não é a cultura do aluno, mas a cultura da escola, que é construída com base em um único modelo cultural, o hegemônico, apresentando um caráter monocultural” (CANDAU, 2002, p. 133). A autora afirma que a formação histórica da América Latina foi marcada pela eliminação física do “outro” ou por sua escravização, outra forma violenta de negação de sua alteridade. Assim, estamos agora diante desses sujeitos históricos que foram massacrados, resistiram e continuam afirmando suas identidades em nossa sociedade, mas numa condição de relações de poder desarmônica, de submissão e acentuada exclusão, como é o caso dos indígenas Warao.

Apesar da xenofobia praticada pelos dirigentes escolares, que é explicada pela monocultura das escolas, segundo Vera Candau (2002), a condição de que estes indígenas venezuelanos iriam estudar estava definida. Vale lembrar, que o ministério público obrigou que a Prefeitura de Belo Horizonte acolhesse este grupo, o que foi registrado no capítulo anterior desta dissertação, assim, caso as escolas recusassem as matrículas, as autoridades iriam intervir para garantir o direito à educação.

A inserção na E.M. Jakono foi tranquila, na avaliação de Kaina: “No primeiro dia que os meninos chegaram foi uma festa! A gente nem vê mais onde estão os meninos”. Disse ela, referindo-se à interação entre estudantes brasileiros e Warao no ambiente escolar. Ela nos conta que no primeiro dia da frequência escolar, ela usou a sua experiência anterior como professora da educação infantil para fazer várias brincadeiras com as crianças. Ela avalia que as crianças brasileiras e Warao brincam do mesmo jeito. “Não existe diferença”. Ela propôs uma roda onde todos sentaram no chão e eram livres para perguntar o que quisessem sobre as crianças indígenas. “A meninada fez um monte de perguntas”. A equipe que acompanhava ia respondendo. “Não tivemos problema nenhum de adaptação”.

Essa roda de perguntas, sem dúvidas, foi essencial para romper com preconceitos. Silveira (2014) defende a inserção da questão intercultural nas escolas, levando o educando a reconhecer as distintas maneiras de se viver, rompendo com os estereótipos dos povos indígenas e os colocando como protagonistas de sua história.

Os estereótipos que as pessoas, via de regra, atribuem aos indígenas é fruto de imagens que as são apresentadas, como ressaltam Xerente e Andrade (2017, p. 264), ao afirmarem que:

as formas que os livros didáticos reportam sobre a história dos povos indígenas, eles são sempre apresentados como exóticos, selvagens, sempre essas coisas da imaginação de que índio é isso ou aquilo. A mídia também colabora para reiterar esse tipo de imagem, realçando um imaginário popular de índio selvagem, alcoólatra, preguiçoso e tudo mais de ruim.

No que diz respeito à organização escolar, cada uma teve a autonomia para se organizar da forma que achasse melhor. A Coordenadora de Projeto Social explica que a E.M. Jakono optou em colocar o grupo de estudantes em uma única sala, somente com uma professora. Segundo ela, eles possuem uma carga horária menor, porque a professora observou que depois de um tempo, não havia mais um rendimento escolar, desse modo, eles estudam das 13h00 às 16h00. “Amanhã terá nova reunião. Nós vamos avaliar se o tempo na escola pode ser ampliado. Na escola integrada nem me deram resposta. Na reunião vou questionar sobre as vagas” (KAINA, 2022).

Apesar da E.M. Jakono ter justificado que a carga horária foi reduzida para favorecer o rendimento escolar, essa medida fere o direito de pelo menos quatro horas diárias de carga horária escolar, estabelecido pela LDBEN, o que a escola fez na verdade foi respeitar o tempo máximo de 15 horas semanais de regência da professora. Para ofertar aos estudantes Warao a mesma carga horária dos estudantes brasileiros, a escola teria que contratar mais um professor, condição que estava autorizada pela SMED, mas por opção dos dirigentes, não aconteceu. A entrevistada só teve ciência dessa situação, quando eu (pesquisadora, autora deste estudo, expliquei. Como professora desta mesma Rede Municipal de Educação, consegui visualizar com mais facilidade a situação. Pontuo que durante a realização desta pesquisa não aconteceu a ampliação desse tempo.

A adesão ao Programa Escola Integrada também não aconteceu durante a pesquisa, de modo que os estudantes foram colocados em uma lista de espera, sob a alegação da falta de vagas. Vale esclarecer que critérios de vulnerabilidade definem quem será ou não atendido pelo Programa. No caso desses estudantes, eles são refugiados venezuelanos, indígenas, vivendo em contexto de abrigo realizado por Projeto Social. Diante dessa conjuntura, é válido expor que o público em questão preenche a condição de vulnerabilidade e que a negação da vaga reafirma a xenofobia por parte dos dirigentes escolares.

Ainda no que tange à organização escolar, Abeje afirmou: “então, a gente não podia impor a nossa visão. E a gente participou sim da construção de ambos times de trabalho”. A participante fala “ambos times de trabalho” se referindo à gestão das duas escolas do Barreiro que receberem os estudantes de sua etnia. Ela relembra que a gestão da E.M. Naru trouxe a proposta de colocar os estudantes Warao integrados às turmas e à escola. “Sem excluí-los.

Para que eles não sentissem que eram estranhos, que eram diferentes. E um professor ficou ajudando nessa integração também. O papel dele foi fundamental para as crianças. Ficou como um guia”. Ademais, avalia que a equipe foi muito boa e que cada estratégia adotada pelas escolas do Barreiro, foi bem intencionada. “E eu acho que deu certo em ambas. Cada turma conseguiu avançar dentro dos desafios colocados, como barreira linguística, barreira cultural, enfim, vivência... Cada turma conseguiu avançar dentro da realidade de cada escola” (ABEJE, 2022).

A avaliação de Kaina e Abeje é positiva com relação às escolas provavelmente porque a xenofobia acontece de forma velada e as discriminações vivenciadas nessas instituições de ensino podem não ter sido percebidas pelos estudantes, por não falarem a língua portuguesa. Para Oliveira e Carneiro (2021, p.117), “a xenofobia está incrustada na nossa sociedade e se manifesta nas mais diferentes situações, acontece de forma velada, camuflada através do preconceito dentro das cidades e na segregação”. Ainda sobre a xenofobia, os autores afirmam que “é um crime difícil de ser combatido devido às dificuldades vivenciadas pelo migrante como: discriminação, falta de informação, dificuldade com a língua, etc.” (OLIVEIRA; CARNEIRO, 2021, p.118). Desta forma, os atos xenofóbicos praticados nas escolas do barreiro não estão sendo identificados e combatidos.

Kaina relata que ela e a professora da E.M. Jakono se reuniram com uma representante da SMED e conversaram sobre a adaptação. A coordenadora considera que a professora unidocente é ansiosa, mas pondera que ela começou um trabalho pedagógico do zero. “A professora queria saber como eram os estudantes. Queria saber como iria ministrar o primeiro semestre, já que as aulas iniciavam em março”. Kaina tranquilizou-a dizendo que os alunos adoravam-na como professora, de modo que gostavam de ir para a escola. Por considerar que os estudantes estavam bem adaptados, ela voltou a solicitar a adesão ao Programa Escola Integrada.: “Eu agora até pedi que os meninos sejam incluídos na Escola Integrada, porque está aqui do lado. Eles poderão fazer Para Casa, poderão participar das oficinas. Eles terão outras vivências”. Ainda sobre a adaptação à cultura escolar, a coordenadora afirma:

Chega 11 horas e o mundo acaba porque eles já querem tomar banho para ir para a escola. No começo eles chegavam já querendo fazer o Para Casa. Aí rasgava tudo. Era aquele problema. E até hoje o Para Casa para nós ainda é um embrolio, porque não há quem faça. O agente social pode fazer, mas nem sempre ele possui o perfil. Ele não tem preparo para isso (KAINA, 2022).

A adesão ao programa escola integrada poderia sanar não somente o problema do “Para Casa” que não tem quem faça com os estudantes no abrigo, mas também poderia ser um

instrumento de inclusão social. De acordo com a PBH (2021), “o Programa amplia não só o tempo, mas também os espaços de aprendizagem. Em que os estudantes realizam atividades diversificadas que contribuem efetivamente no seu desenvolvimento pessoal, social, moral e cultural”. Ampliando as possibilidades da Escola Integrada, que acontece por meio de oficinas ministradas por pessoas da comunidade contratadas na função de monitores, mulheres Warao, mães dos estudantes, poderiam ser contratadas pela “caixa” escolar para ensinar o artesanato de sua cultura aos estudantes da etnia e também aos estudantes brasileiros. Essa seria uma forma de tirar as mulheres da coleta, que embora seja encarada como trabalho para os indígenas, é vista em nossa sociedade como mendicância. Além disso, as oficinas ministradas por mulheres Warao promoveriam de fato a interculturalidade nas escolas.

Nesse prisma, cabe referendar uma protagonista de peso do movimento de educação intercultural na América Latina é a pesquisadora Vera Maria Candau, que tem inúmeros trabalhos publicados nessa corrente. A especialista em cena sublinha algumas características da interculturalidade, das quais destacamos: a promoção deliberada da inter-relação entre diferentes sujeitos e grupos socioculturais; a ruptura da concepção essencialista das culturas e das identidades culturais; a visão das culturas em constante processo de construção, desestabilização e reconstrução; a convicção de que mecanismos de poder permeiam as relações culturais, gerando conflitos, preconceitos e discriminação de determinados grupos socioculturais (CANDAU, 2016). Em uma visão crítica da interculturalidade, ela constrói o conceito de educação intercultural.

A educação intercultural parte da afirmação da diferença como riqueza. promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos – individuais e coletivos –, saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça – social, econômica, cognitiva e cultural –, assim como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença (CANDAU, 2016, p. 808 e 809).

Dessa forma, a autora convida a enxergar as diferenças culturais como enriquecedoras de experiências e potencializadoras de um mundo mais igualitário. No âmbito educacional, o convite é para a desconstrução de entendimentos da dinâmica escolar naturalizados, “que nos impedem de reconhecer positivamente as diferenças culturais e, ao mesmo tempo, promover processos que potencializem essa perspectiva” (CANDAU, 2016, p.809). A autora corrobora o exposto afirmando que:

Entender a interculturalidade como processo e projeto dirigido à construção de modos “outros” do poder, saber, ser e viver permite ir muito além dos pressupostos e

manifestações atuais da educação intercultural bilíngue ou da filosofia intercultural. É argumentar não pela simples relação entre grupos, práticas ou pensamentos culturais, pela incorporação dos tradicionalmente excluídos dentro das estruturas (educativas, disciplinares ou de pensamento) existentes, ou somente pela criação de programas “especiais” que permitem que a educação “normal” e “universal” siga perpetuando práticas e pensamentos racializados e excludentes. É assinalar a necessidade de visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições que diferencialmente posicionam grupos, práticas e pensamentos dentro de uma ordem e lógica que, ao mesmo tempo e ainda, é racial, moderno-ocidental e colonial. Uma ordem em que todos fomos, de uma maneira ou de outra, participantes. Assumir esta tarefa implica em um trabalho de orientação decolonial, dirigido a romper as correntes que ainda estão nas mentes (CANDAUI, 2009, 23).

As diferenças culturais fazem com que o grupo Warao seja dependente de um acompanhamento, o que interfere diretamente na vida dos indígenas. Assim, quem faz o diálogo com as escolas são Kaina e Abeje e não os pais das crianças e adolescentes. A coordenadora analisa que as meninas que frequentam a escola possuem as idades de seis e sete anos e, por serem tão novas, os pais não colocaram nenhum impedimento. Ela acha que à medida que as meninas forem crescendo, terão que ampliar o diálogo com os pais para garantir a permanência.

Hoje não existe uma conversa entre escola e família ainda. Na E.M. Naru já teve uma reunião de famílias, acompanhada pela Abeje em um sábado. A E.M. Jakono nunca fez uma reunião de pais com os Warao, para eles experimentarem serem os responsáveis pelas crianças. Se eles não se sentirem responsáveis, parte deste processo escolar, a chance de eles não permitirem que as crianças continuem na escola quando eles saírem do acolhimento é imensa (KAINA, 2022).

Abeje acompanha, de fato, a vida de seus parentes, assumindo o papel de mediadora cultural. Quando questionada sobre a sua contribuição para que a inserção escolar fosse avaliada por ela como um sucesso, ela responde:

Eu não quero parecer indispensável, pois ninguém é indispensável em nenhum canto. Por exemplo, o dono de um supermercado morre hoje e o supermercado vai continuar abrindo todos os dias. E era o dono, sabe? A liderança em nosso povo é fundamental para os grupos continuarem a sua caminhada porque nossa cultura tem esse entendimento cultural de que nosso povo é dirigido por uma liderança. Trabalhar conosco não é igual trabalhar com qualquer refugiado. As três primeiras famílias deram certo porque foi um acompanhamento diferenciado (ABEJE, 2022).

Nesse momento da entrevista, foi solicitado à agente social mais explicações sobre essas três famílias, pois, até então, o fato era desconhecido para a pesquisadora. A referida agente relatou: “Eu falo das três primeiras famílias que trabalhamos no SJMR em 2020. Foram as primeiras que chegaram aqui em Minas e foram acolhidas no SJMR. Não têm nada a ver com os dois grupos que estamos falando. São três famílias anteriores”, esclarece Abeje

(2022), destacando que considera que o acolhimento dessas famílias deu certo. Perguntada sobre o local onde vivem hoje essas famílias em Belo Horizonte, ela não respondeu, diferentemente disso, fez outro comentário referente à necessidade de se ter um indivíduo Warao à frete do trabalho de acolhimento:

E por que deu certo? Por que o Serviço Jesuíta foi reconhecido? Porque estava a Abeje 24 horas por dias fazendo o acompanhamento. Então hoje, não estou sendo xenofóbica, mas existe um grupo no SJMR 100% brasileiro, que não entende a nossa cultura. Por mais que você se coloque em nosso lugar, a nossa vivência é diferente. É totalmente diferente. As lidas são diferentes (ABEJE, 2022).

O intenso acompanhamento e interferência de Abeje nas tomadas de decisões de seus parentes foram exemplificados por ela ao falar da frequência escolar que, em sua avaliação, tem sido boa, graças ao seu trabalho.

Por exemplo, quando a criança fala eu não quero ir eu faço a sensibilização do pai, da mãe e da criança. Digo; você vai por isso, por isso, por isso... O pai fala: ela não vai por que vai para a coleta, por exemplo. E eu falo: negativo. Ela não vai por isso, por isso, por isso e acabou. Às vezes eu penso que sou uma ditadora, porque eu falo não, pronto e acabou. Sabe? Mas é uma forma também de proteger o pai e proteger a criança. Nós conseguimos tirar as crianças da rua e inserir os pais no mercado de trabalho. Nós estamos fazendo agora um trabalho de sensibilização com as mulheres, para elas se visualizarem enquanto mulheres. Visualizarem que podem continuar à frente, não só procriar. Elas têm outras oportunidades, outras opções, mas é um trabalho de formiga, cansativo, porque tenho que repetir 100 vezes para a mulher que ela pode. A gente pode. A gente consegue (ABEJE, 2022).

O trabalho feito por Abeje é, na verdade, a criação de um ambiente de apoio para que as mulheres de sua etnia se empoderem. Nessa senda, cabe destacar que o empoderamento feminino somente ocorre quando a mulher adquire a autopercepção e acredita que é capaz de romper com a submissão por gênero e passa a lutar por seus direitos (SOUZA et al., 2018). Na cultura Warao, o papel da mulher se restringe a cuidar da casa, da alimentação, das crianças e dos idosos e ainda realizar a coleta, o que Abeje quer é que elas enxerguem que podem ir além, que a mulher pode ocupar todos os espaços da sociedade.

Os autores Souza et al. (2018) refletem sobre a desigualdade de gênero e afirmam que muitas mulheres não podem decidir sobre sua própria vida, assim não se constituem como sujeitos, vivendo uma relação de poder desarmônica com a supremacia masculina.

Em uma visão freireana, partindo da pedagogia como prática de liberdade, essas mulheres poderiam encontrar na escola o espaço para reflexão sobre o papel feminino que ocupam e as possibilidades de mudanças. A educação poderia inclusive abrir novas perspectivas de trabalho, com condições mais dignas do que a coleta nos sinais de trânsito.

Em meio a esse cenário, a modalidade educacional da EJA foi ofertada aos homens e às mulheres em idade adulta do Abrigo Vila Pinho, no entanto não houve interesse dessas pessoas em estudar. Com relação a essa recusa, Kaina e Abeje possuem opiniões divergentes. A coordenadora relatou que o motivo da recusa foi o horário de estudo já que as aulas seriam à noite e no horário eles frequentam o culto. Nem mesmo após trabalhar eles sentiram a necessidade de estudar. “Eles já entendem bem o português e falam bem, eles não escrevem nem em Warao, nem em espanhol e nem em português. A leitura e a escrita vão fazer falta no trabalho”. Eles trabalham das 12h às 20h40, chegam no abrigo depois de 21h. “Agora o horário de trabalho não permite que eles estudem” (KAINA, 2022).

Diferentemente disso, a agente social considera que a recusa da modalidade não interfere no desempenho do trabalho das pessoas que estão empregadas, assim os ensinamentos escolares não os ajudariam. Em sua visão, a não escolaridade não interfere no mercado de trabalho, pois em sua avaliação, eles tiveram êxito no emprego. Vale esclarecer que todo o grupo de adultos estava desempregado na ocasião em que, após assistir a uma série de reportagens sobre refugiados, que deu ênfase aos Warao da Vila Pinho, um empresário do ramo de Supermercados ofereceu emprego a todos os homens em condições de trabalho: “Eles são analfabetos, mas são muito inteligentes”, disse Abeje (2022).

Uma hipótese para o não interesse em estudar é o desconhecimento da educação de adultos enquanto condição para a participação em sociedade. Apesar de Abeje ter estudado na Venezuela, ela demonstra desconhecer as funções primordiais da EJA, quando afirma querer cursar a modalidade apenas para se certificar. Antes de explicar sobre essas funções, irei relatar o motivo da líder Warao ter estudado em seu país de origem e, ainda assim, ter a necessidade de se certificar no Brasil, situação que é comum entre os diversos imigrantes.

Embora a cultura escolar não faça parte da cultura Warao, Abeje teve a oportunidade de estudar quando sua mãe se mudou para uma comunidade próxima de onde viviam os crioulos. Assim, por intermédio de um padre e uma missionária católica, ela teve a assistência necessária para frequentar a escola. Ela relembra que chegou à escola pela primeira vez nua e com muitos piolhos. Essa missionária foi fundamental para a sua permanência no ambiente escolar, pois após muitos conflitos com sua família, sua mãe permitiu que a missionária amadrinhasse Abeje e a cuidasse. Os conflitos aconteciam porque, seguindo a tradição Warao, Abeje era a responsável por cuidar de seus irmãos mais novos. Sua mãe teve um total de 14 filhos, sendo ela a nona filha. Desse modo, estar na escola significava não cuidar dos irmãos e ainda não participar da coleta. Ainda, dentre os relatos, essa participante relembra que a única escola da comunidade onde estudou era crioula e estar na escola não era fácil, pois apesar de

querer muito estudar e insistir em sua vontade, sua mãe e seus irmãos mais velhos batiam muito nela pela desobediência. Diante desses eventos, ela se considerava muito rebelde, já que a tradição Warao, a mulher ocupa um lugar de submissão. A condição imposta pela mãe para permitir os estudos foi o trabalho na coleta no contra turno escolar.

Com a permissão da mãe, Abeje teve uma vida imersa nas duas culturas. Para aprender a língua espanhola, ela se batizou na Igreja Católica e com a ajuda financeira de sua madrinha, graduou-se em jornalismo, ainda na Venezuela. Ela fala com orgulho que foi a primeira mulher da família a estudar, mas isso significou romper com a tradição de seu grupo que é de casamentos e filhos ainda no início da adolescência. Uma de suas irmãs foi mãe aos 13 anos de idade e essa era a expectativa da família para Abeje também. A refugiada lamenta não conseguir validar os seus estudos no Brasil, já que segundo ela, a tradução juramentada dos documentos ficaria em torno de R\$70.000,00. Assim, ela planeja se certificar na educação básica pela EJA e cursar novamente uma faculdade.

Contraditoriamente à opinião dela com relação aos estudos dos adultos de sua etnia, ela vê a sua escolarização como a única possibilidade de crescimento profissional. Diante desse desejo de se certificar através da EJA, é possível deduzir que sua visão sobre a EJA pode estar ligada ao aligeiramento dos estudos e à simplificação de conteúdos, que acontecia na época dos supletivos, desconhecendo a possibilidade de emancipação do sujeito e a sua inclusão social. Embasado no Parecer CNE/CEB nº11/2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA, o MEC apresentou a Proposta Curricular para a EJA, no ano de 2002. Essa proposta reafirma que a modalidade deve desempenhar três funções primordiais: a função reparadora, a função equalizadora e a função qualificadora.

A função reparadora vai além da entrada do educando na esfera dos direitos sociais de uma escola de qualidade, que a ele foi negado, e reconhece a igualdade de todo e qualquer ser humano de ter acesso à educação como um bem real, social e simbolicamente importante. Assim, é indispensável uma proposta curricular que crie situações pedagógicas satisfatórias para atender às necessidades de aprendizagem específicas de alunos jovens, adultos e idosos. Já a função equalizadora refere-se à igualdade de oportunidades, que possibilite a emancipação do sujeito. A EJA representa uma possibilidade de atualização dos conhecimentos, de manifestação das habilidades e troca de experiências, tendo acesso a novas formas de trabalho e cultura. E, por último, a Função qualificadora pressupõe a educação permanente, ao longo da vida, com base no caráter incompleto do ser humano. “Mais que uma função, é o próprio sentido da educação de jovens e adultos” (BRASIL, 2002).

Para que os indígenas Warao conheçam de fato o que é a EJA, o diálogo precisa ser ampliado. A carga horária e o horário de estudo podem atender à necessidade do grupo, assim como o local da realização das aulas pode ser planejado para que se sintam confortáveis. Uma possibilidade para que as aulas, de fato, tornem-se efetivas é que sejam oferecidas dentro do próprio abrigo, em turma de EJA externa à escola. O currículo intercultural deve ser construído em diálogo com os indígenas, satisfazendo às suas necessidades para a participação social. Uma situação relatada por Abeje, a seguir, demonstra como a escola poderia contribuir para a autonomia dos adultos.

A agente social relata que os homens que foram empregados tiveram que abrir uma conta salário e estavam aprendendo a retirar o dinheiro no caixa eletrônico. Apesar da característica jovem do grupo, cuja a maior idade é de 40 anos, um deles se considerou muito velho para aprender a manusear o caixa eletrônico. “E eu disse que ele ia aprender sim, que não era velho. A gente é inteligente demais. Ele disse que nunca pensou na vida em ter uma máquina assim. A gente tentou muitas vezes, mas ele conseguiu” (ABEJE, 2022). Ela afirma que eles estão em constante aprendizagem, considerando ações como essas não uma questão de aculturação e sim de sobrevivência.

O mundo do trabalho não esteve presente no roteiro das entrevistas, mas foi significativo nas falas dos sujeitos. Kaina contou que nove homens estão trabalhando e os outros dois estão passando por avaliação para comprovar deficiência e assim poderão receber o benefício de prestação continuada do INSS e também poderão trabalhar em vagas exclusivas para pessoas com deficiência. Foi ela quem recebeu o telefonema da rede de Supermercados que manifestou a vontade de contratar todos os homens. Ela, então, solicitou que a Abeje fosse ao Supermercado explicar quem são esses homens e a condição em que eles vivem, dizer que nunca exerceram um trabalho formal e a visão deles relativa ao mundo do trabalho. E ciente do contexto, a rede de Supermercados reafirmou a vontade de contratá-los, efetivando o vínculo empregatício no dia 26 de julho de 2022: “Está dando muito trabalho. “Para os homens se manterem no mercado de trabalho, a Abeje os acompanha. Vai cada dia em um supermercado e passa o dia com um, com outro... O gerente liga, ela vai”. Ela conta que dois agentes sociais tiveram inicialmente que ir junto aos Warao para o trabalho, para ensinar como utilizar o transporte coletivo e qual ônibus deveriam pegar.

O relato de Kaina explicita o quanto os indígenas Warao são dependentes da tutela para conseguir sobreviver em nossa sociedade. Se, por um lado, desejam manter a sua identidade, cultura e tradições, por outro, precisam se adaptar à nossa cultura, pois é nela que

estão inseridos atualmente, todavia, nessa inserção, ficam completamente dependentes de um mediador cultural.

Abeje avalia que a equipe conseguiu uma boa parceria com os gerentes do Supermercado, com o dono e com a gerente de Recursos Humanos (RH). Antes de começarem as entrevistas admissionais, ela dialogou com a gerente de RH, que ela considera ser uma pessoa sensível. O trecho, na sequência, reafirma a dependência que os Warao possuem para conviverem com a nossa cultura.

Antes de eles começarem no mercado de trabalho, eu dei uma capacitação para os gerentes de loja, falando sobre a nossa cultura. Foi uma capacitação de dois dias. Eu acho que essa sensibilização, por meio da capacitação, fez totalmente a diferença, porque os gerentes conseguem visualizar as diferenças culturais e diferenças linguísticas. Qualquer problema ou situação eles automaticamente me chamam ou me informam. Essa comunicação também faz a diferença para que eles se mantenham no mercado de trabalho. Lembrando que apesar de eles serem analfabetos, eles conseguiram de maneira pessoal e individual, manter-se até hoje no mercado de trabalho. Isso é muito importante para eles (ABAJE, 2022).

O interesse da rede de Supermercados em contratar a mão de obra Warao, em meio a tanta mão de obra brasileira pode ser explicado pela reportagem do jornal Folha de São Paulo que denuncia que atualmente a maior mão de obra migrante no mercado formal do Brasil é venezuelana e essas pessoas se submetem a trabalhos desqualificados, baixos salários e ainda convivem com a disparidade de gênero. A jornalista afirma que “encontrar uma vaga não anula as dificuldades. A vulnerabilidade social com que chegam ao Brasil faz com que muito aceitem empregos mal remunerados e com condições precárias” (PAIXÃO, 2022). O trabalho desqualificado acontece com os Warao, que têm as suas funções exercidas nos Supermercados explicadas por Abeje.

Eles foram contratados como auxiliares de loja, então, dependendo da demanda do supermercado, eles podem estar nos corredores colocando mercadorias ou no depósito, ou podem estar pegando os carrinhos do supermercado. Quando os clientes deixam os carrinhos no estacionamento eles têm que ir buscar os carrinhos e colocá-los na loja. Então quando eles estão fazendo essa tarefa de buscar os carrinhos e eles vêm as pessoas terminando e vão guardar as compras no carro, eles pedem para ajudar. E é algo diferencial, porque ninguém te ajuda no supermercado. Então as pessoas dão esse retorno para as lojas, de falar que é um serviço diferente, que é um acréscimo. E eles ficam empolgados. Observei uma senhora dizendo que se lembrava de um deles na rua pedindo dinheiro. Ele não entendeu direito, mas entendeu que ela estava elogiando o fato de ele ter conseguido trabalho. Não era pejorativo. E essa senhora sacou um dinheiro e um bilhete de sua bolsa e quis dar para ele. E ele disse não, obrigada. Eu trabalho. Isso para mim foi digno de muito orgulho. Eu achei muito bacana eles mudarem a mentalidade de mendigar. E quando ele agradeceu, foi muito bonito (ABAJE, 2022).

Ainda sobre a inserção Warao no mundo do trabalho, ela “se enche de orgulho” ao dizer que os trabalhadores recebem um retorno positivo de seus colegas de trabalho e dos clientes. Ela conta que ,em uma ocasião, uma cliente solicitou a presença do gerente da loja para falar sobre um dos Warao. A primeira reação do gerente foi de preocupação, achando que ele pudesse ter falado algo que ofendeu a cliente, até mesmo pelas dificuldades com o idioma. Na verdade, o que a cliente queria era parabenizá-lo pela contratação e elogiou o fato de o funcionário ajudar a colocar as sacolas de compra dentro do carro. Abaje disse que chora com esses retornos.

O trabalho significou tirar esses homens da mendicância, mas não os tirou da dependência de um mediador. Tanto Kaina quanto Abeje consideram que eles homens precisam ser acompanhados de forma semelhante às crianças nas escolas, devido à barreira cultural e linguística. Desse modo, a agente social relatou que acompanha os grupos semanalmente, realizando atividades como ir ao supermercado e fazer visitas duas ou três vezes na semana, o que tem sido necessário para que eles se mantenham empregados. “E é assim uma etapa bem complicada e bem difícil porque é um trabalho de formiga”. Ela compara este acompanhamento com o acompanhamento escolar das crianças. “É como levar as crianças para a escola” (ABEJE, 2022). Convém assinalar que, no mês da realização da entrevista desta pesquisa, eles completariam três meses que se inseriram no mercado de trabalho.

Um exemplo das dificuldades vivenciadas pelos trabalhadores, que precisou da intervenção de um mediador, foi dado por Kaina em seu depoimento. “Aí o uniforme começou a ser um problema, porque ficava sujo e eles chegavam tarde e não queriam lavar. Aí eu falei ok, a gente bota o sabão na máquina, coloca a roupa lá dentro e coloca a máquina para bater e põe para secar”. Os mesmos cuidados são ofertados para manter as crianças na escola. “A gente lava o uniforme das crianças todos os dias, elas tomam banho antes de ir para a escola, escovam os dentes. Conscientizamos sobre o lixo. A gente está fazendo muita coisa”.

A diferença entre o território original Warao, descrito no capítulo anterior e os desafios no contexto atual são explicitados nessa fala de Kaina. A roupa sequer fazia parte da cultura dos indígenas, assim a limpeza e conservação dos uniformes das crianças e dos trabalhadores são elementos da nossa cultura que tiveram que ser ensinados a eles. A higiene pessoal também teve que ser ensinada, pois o banho deixou de ser nas águas do Rio Orinoco e passou a acontecer em chuveiros. Mesmo preservando suas tradições, nossa cultura precisou ser absorvida por eles, por questão de sobrevivência.

O depoimento de Abeje, a seguir, traz mais elementos de nossa cultura que os indígenas Warao tiveram que incorporar em seu cotidiano.

Eles hoje são outras pessoas. E eu não vou falar de mim, vou falar do que eles trazem. Como eu te falei eu faço três visitas semanais aos supermercados. Não é visita. Eu fico ali com eles, na mesma jornada de trabalho dentro do supermercado. É como levar as crianças para a escola, é levar eles para o trabalho. É pedir para eles se arrumarem, por que eles têm que sair da unidade às 10 horas para chegar às 12 horas, para chegar a tempo. Ensinar a eles sobre os horários, que eles têm horário de entrada, horário de intervalo, de almoço, horário de voltar do trabalho. Ensinei sobre o ponto. Ensinei onde vai arrumar, como vai arrumar. Lembrando que eles são analfabetos, mas têm uma potencialidade muito grande. Tem dias que quando não estou na unidade eles não vão trabalhar. Falam que estão doentes. Então eu falo: se está doente, bora para a UPA pegar atestado. Me sinto mal, tenho dor de cabeça. Bora para a UPA. Então é um acompanhamento bem de perto. Assim como nós conseguimos não ter evasão na educação, nós estamos conseguindo não ter evasão do trabalho. Mas esse trabalho é cansativo (ABEJE, 2022).

A questão do tempo marcado pelo relógio e não pelos elementos da natureza e a questão trabalhista de justificar faltas mediante atestados médicos são incorporações da nossa sociedade aos quais os Warao foram imersos. Nesse contexto, De Freitas e Faustino (2020) consideram que são códigos da modernidade que precisam ser adquiridos pelos indígenas, constatando que os povos indígenas no Brasil sofrem com investidas severas para que abandonem a sua forma de viver para ingressarem na sociedade de mercado.

Diante da não incorporação integral de nossos códigos, os indígenas Warao vivem em total dependência de Abeje para resolver os seus problemas cotidianos e tomar decisões, a qual relata que para facilitar este acompanhamento, ela e os gerentes dos Supermercados possuem um grupo de whatsapp³¹. Vale esclarecer que a palavra Supermercados é usada no plural, pois os homens do grupo foram empregados em três lojas distintas de uma mesma rede de Supermercados, as quais estão localizadas na regional Barreiro, em áreas diferentes. Além disso, ela explica que tem dificuldade em escutar mensagens de áudio, devido a outras tarefas que executa em seu trabalho, então ela tem um combinado de que mensagens urgentes precisam ser enviadas por escrito. “Aí recebo a mensagem escrita: Abeje, fulano não chegou até agora. Abeje, fulano ficou chateado e abandonou o trabalho. Aí eu ligo para a unidade e digo não deixem que ele volte” (ABEJE, 2022). A unidade ao qual ela se refere é o abrigo onde vivem os indígenas.

Eu passei isso. O gerente me mandou mensagem dizendo ser urgente, para eu responder. Teodoro disse que não vai mais trabalhar e foi embora. E eu disse: por favor me perdoa. Fica aí calmo que eu vou mandar ele de volta. Liguei para a Kaina

³¹ Aplicativo de mensagens usado para comunicação.

e pedi por favor para não deixar o Teodoro entrar na unidade. Quando ele chegar aí, você me liga. Aí chegou o Teodoro na unidade e a Kaina me ligou. Conversei então com ele. Eu falei Teodoro, você vai. Você respira e solicita um Uber³² para voltar para o trabalho, porque você tem duas opções: voltar para o trabalho ou voltar para o trabalho. E é agora. Aí pedi para a Kaina pedir o Uber. Ele ficou puto da vida e no outro dia de manhã eu fui à unidade falar com ele. Ele me disse Abeje eu fico com sono, eu não quero trabalhar. Quero dormir. Aí eu falei, meu amor, eu entendo, é difícil, é outra cultura, é diferente da nossa. Ele estava acostumado a dormir à tarde, a tirar uma soneca. Aí por exemplo, você tem uma hora de almoço, você pode dormir nessa hora, mas você precisa trabalhar, porque está em outro país, em outra cultura. Você precisa desse emprego. Aí eu dou uma de psicóloga. Aí Teodoro disse está bom. Então a gente tem um combinado com o gerente que ele vai dormir no depósito durante essa hora de intervalo e um colega vai ficar a cargo de acordá-lo (ABEJE, 2022).

O exemplo dado por Abeje mostra a dificuldade dos indígenas em perder a sua cultura em função da lógica capitalista na qual se inseriram, como explicam Strega e Salviano:

A questão da cultura indígena, melhor esclarecendo do processo de aculturação que se dá pela absorção de outra cultura de forma a ceder a cultura originária, das referências indígenas, torna-se de grande importância quando se discute a questão do trabalho para essa comunidade nos moldes de um preceito capitalista, fundado na produtividade e organizado a partir de uma cultura supostamente branca, mas que podemos considerar em outras culturas, uma forma ocidentalizada que se expandiu a partir do pensar europeu (STREGA; SALVIANO, 2014, p.5).

A mediação cultural de Abeje é fundamental na relação do Warao com o trabalho, ela relata que: não só leva as demandas do empregador para seus parentes, mas também leva as demandas trazidas pelos trabalhadores Warao aos gerentes dos Supermercados; quando está nas lojas, fica observando para identificar possíveis sofrimentos e violações de direitos vivenciados; preocupa-se em observar se estão se alimentando e se estão sofrendo algum tipo de violência que não conseguem identificar. “Trato de não interferir no mundo do trabalho deles. Então eu fico como observadora. Eu só intervenho se eles têm alguma dificuldade” (ABEJE, 2022). Ela exemplifica dizendo que algumas vezes eles não conseguem entender a posição de um produto na prateleira.

Aí eu pego as caixas com ele e explico a disposição dos produtos e os motivos, porque tudo é pensado em um supermercado. Eu fico observando as pessoas pararem para conversar com eles. Olha, que bacana, vocês são da Venezuela e estão trabalhando. Dão um retorno bem positivo para eles. E eles no princípio tiveram medo. As primeiras semanas foram de muito medo. Eles me falavam, Abeje, a gente não vai conseguir. Hoje eles vão sozinhos. Antes a gente tinha que acompanhar. Eles preparam a marmitta, que também é algo novo para eles, porque a gente está acostumado a comer tudo em grupo, com as mãos. Então hoje eles comem com colher, com garfo, levando a sua marmitta (ABEJE, 2022).

³² O termo Uber foi usado para se referir ao transporte de passageiros por aplicativo.

Mesmo tendo que abrir mão de hábitos e elementos próprios da cultura Warao como o ritmo desacelerado de trabalho e o uso da natureza como guia temporal, Abeje considera que a realidade de trabalho trouxe não só dignidade, mas oportunidade de se visualizarem como pessoas, como trabalhadoras, como homens. Ela sabe que o acolhimento dado pela Prefeitura não vai durar para sempre e acredita que o trabalho vai ajudá-los nessa transição de realidades. “Amanhã a Prefeitura fala que acabou o recurso e eles precisam ir embora. E aí? O que vai ser deles? Eles vão para onde? Então eu tento fazer um trabalho para que eles consigam alugar uma quitinete”, justifica. E completa: “não vai ser muito, porque um salário mínimo não dá pra nada, mas vão ter essa dignidade de serem reconhecidos como trabalhadores” (ABAJE, 2022).

Kaina tem a mesma visão de Abaje, de que o salário recebido pelos trabalhadores é baixo e, por isso, ela relata que mesmo com o trabalho assalariado dos homens, a coleta continua. “A coleta sempre foi mais feminina mesmo. Eles trabalham e recebem aqui e mandam dinheiro para a Venezuela. É difícil para eles. Eu fico penalizada porque o mercado de trabalho é muito importante para eles no ponto de vista da autonomia”. Ela deu o exemplo de um dos homens contratados que recebe em torno de 1200 reais, sem os descontos trabalhistas, ou seja, o valor líquido acaba sendo menor. Mesmo com o pouco salário, ele ajuda os parentes que ficaram em seu país natal. “Ele me contou todo feliz que pegou 400 reais e mandou para a família. Ele estava alegre me mostrando as fotos do tanto de farinha que eles compraram.” A Coordenadora pondera que isso só foi possível porque no abrigo eles não pagam água, não pagam luz e recebem a comida. “Mas muitos brasileiros também recebem pouco e conseguem se manter com o salário que recebem. Muitos pagam inclusive aluguel. É muita gente passando dificuldade, né?” (KAINA, 2022).

Ao ser questionada sobre o fim do acolhimento, Kaina explicou que o termo de parceria está assinado até junho de 2023, mas poderá ser renovado. “A ideia é a acompanhá-los nessa caminhada até que cada família possa alugar o seu imóvel e viver por sua conta” (KAINA, 2022). O acompanhamento é feito por uma equipe, da qual as duas entrevistadas fazem parte, mas Abeje acredita ser essencial ter um Warao à frente do trabalho de acolhimento (que neste caso é ela) para compreender as singularidades da cultura. Ela exemplifica com o trabalho infantil, que não é compreendido por seus colegas de trabalho da equipe da Vila Pinho.

Por exemplo a criança cuidar da irmã mais nova. Elas falam que não pode, mas é cultural. Na mente da mãe, ela tem que fazer aquele papel. E na mente da criança ela tem que fazer aquele papel porque é um trabalho coletivo. Então a gente não vai

fazer um trabalho de reeducação daquela mãe, de falar da ECA, que no Brasil é diferente... que a criança não pode, que a criança tem que estudar... tem que brincar. A criança tem direitos, mas dentro da cabecinha daquela mãe, a criança tem que ter responsabilidade. Então as pessoas falam para nós que aqui existem leis. Sim, mas para nós essas leis de vocês não existem em nosso convívio. Eu acho que falta isso. Por mais empatia e sensibilidade que o profissional tenha, falta essa lida cultural (ABEJE, 2022).

Assim como acontece com a cultura escolar e no mundo do trabalho, embora os Warao queiram manter as suas tradições, precisam se adaptar em que estão inseridos cultura para sobreviverem na cidade. O trabalho infantil é crime no Brasil e, aos poucos, mais esse código de conduta precisará ser incorporado. No entanto, Rosa (2020) considera que o não entendimento por parte das autoridades acerca do papel das crianças na cultura Warao é uma forma de negação do direito a um modo de vida diferenciado, que é amparado pela Constituição, nos termos da pesquisadora, “Esses direitos são vistos como direitos de menor importância quando se trata, sobretudo, da legislação de proteção à infância. Mais uma vez, deparamo-nos com a sentença de que a vida está acima da cultura, mesmo argumento utilizado no debate de criminalização do infanticídio indígena” (ROSA, 2020, p.274).

Sem ferir o direito ao modo de vida diferenciado, a frequência na escola em tempo integral seria também uma forma de sutilmente tirar das crianças a atribuição de cuidar de outras crianças e de participar da coleta. Outra questão diferenciada da cultura Warao é o papel da mulher e, em virtude disso, a questão de gênero também apareceu como um elemento da cultura indígena. Nessa ótica, quanto às mulheres, Abeje expos que em um final de semana organizou uma festa de dia das crianças no projeto, deixando claro que foi por meio dele e não pela Cáritas, porém não esclareceu que projeto é esse.

Eu fiz enquanto liderança. E levei as crianças dessas famílias que te falei que não estão nem na Cáritas e nem no SJMR. Levei essas crianças e levei as crianças da Cáritas, da Vila Pinho. E as mães cruzaram levar as crianças e tal. E eu estava repartindo os doces. A gente não conseguiu brinquedos, conseguimos guloseimas. E fizemos uma sacolinha com guloseimas. As mães pareciam crianças, sabe? Eu vi essa inocência e consigo entender, porque foram muitos anos de privação. De um desconhecimento de outras possibilidades. Eu consegui visualizar aquela cena da mãe igualzinha ao filho, como uma criança ali no chão pegando as guloseimas. E era possível ver o quão inocente era aquela mulher. Que dentro de todo o contexto que ela está vivendo, ela é uma criança igual ao filho. Então muitas vezes as pessoas me dizem que elas não têm uma compreensão e não é que elas não têm uma compreensão é que a nossa compreensão é diferente da de vocês (ABEJE, 2022).

O fato do trabalho de acolhimento, na Vila Pinho, ser planejado e executado por Abeje e Kaina, que são mulheres, auxilia na percepção delas sobre os lugares sociais que as mulheres têm na cultura Warao e que esses lugares entram em choque, em certa medida, com

os lugares sociais das mulheres da cultura na qual estão se inserindo. Um exemplo disso é a visão da inocência presente no depoimento de Abeje. Percepções como essa evidenciam que as duas entrevistadas demonstram muito comprometimento com a vida dos Warao, assim ambas acabam desempenhando funções que extrapolam aquelas às quais foram contratadas. Sendo a Coordenadora do Projeto Social que abriga os indígenas Warao que vivem na Vila Pinho, Kaina considera que seu trabalho na assistência é muito desafiador. Em suas palavras:

O acompanhamento das questões de saúde toma muito tempo. Acabamos fazendo uma série de atividades que extrapolam as nossas funções. Nós somos uma equipe de acolhimento da assistência social, não temos pessoal da saúde aqui dentro. Teríamos que ter um enfermeiro e um auxiliar, mas não há recursos para isso. O que há são agentes de ação social. Muito bons, mas não podem ser responsabilizados por questões de saúde. A responsabilidade sobre as crianças é das famílias. A gente dá banho em crianças, a gente cuida de ferimentos, a gente faz tudo igual na casa da gente, mas não podemos ser penalizados porque cuidamos (KAINA, 2022).

Mesmo com a fala da coordenadora de que a responsabilidade pelas crianças é das famílias, essas encontram-se tuteladas pelo Estado e devido às diferenças culturais, são completamente dependentes, sem autonomia. A ampliação dos serviços prestados, em equipe multisetorial é uma necessidade apontada por ela e que também é uma demanda do território do bairro Santa Amélia, o qual assume foco na sequência, com base nos depoimentos analisados.

3.2 A realidade educacional e cotidiana da população Warao no bairro Santa Amélia

Assim como nas entrevistas anteriores, percebo semelhanças e diferenças nos pontos de vistas dos sujeitos do território da Pampulha, com relação aos temas abordados. O tema mais relevante também foi o da cultura escolar.

Com a formação em antropologia, Yawara consegue visualizar a educação indígena como política pública e acredita que a condição indígena urbana precisa ser melhor pensada no âmbito do direito. A analista considera haver um público indígena urbano altíssimo no Brasil e cita o caso dos Xucurus-cariris. A etnia de indígenas mineiros é citada por ela, pois fez parte de sua trajetória profissional anterior ao SJMR. Nos termos da autora, “Essa é a minha primeira experiência com refugiados, mas com comunidades indígenas eu já tenho experiência. Estava trabalhando aqui com os Xucurus-cariris, fazendo a mediação deles na retomada de território em Brumadinho” (YAWARA, 2022). Vale lembrar que a comunidade indígena referida pela autora teve o seu território atingido pelo rompimento da barragem de rejeitos da mineradora Vale, citada no capítulo introdutório desta dissertação.

Eles ficaram um tempo no processo de busca por um território, por isso já estão aldeados, mas quantos não estão? Ai fica muito vago. Por que não ter escolas indígenas dentro do contexto urbano? Se a gente quer realmente atender essa população e estamos preocupados com a alteridade, se estamos preocupados em não ter essa perda e desvalorização da cultura indígena, ou seja, uma cultura até mesmo quilombola... se a gente está realmente preocupado com essa valorização cultural... Não só a valorização, mas entender que isso é um saber tão legítimo quanto o nosso, então por que não existir esse tipo de escola? Eu acho que esse deveria ser o caminho (YAWARA, 2022).

A fala da antropóloga se deve ao direito a uma escola indígena, no Brasil, ser restrito aos povos indígenas aldeados. Apesar dos avanços na legislação no que tange a questão – que tem como marco inicial a Constituição Federal de 1998, que institui a educação escolar específica e diferenciada para os povos indígenas, com professores e gestores indígenas – outras legislações vieram mais tarde para regulamentar esta modalidade da educação básica. Dessa forma, no ano de 2009, o Decreto nº 6.861, definiu que a Educação Indígena seja organizada em territórios etnoeducacionais, mas a realidade levantada no último senso confirma a expressiva população indígena no Brasil vivendo em centros urbanos, distantes das comunidades originais. “De acordo com dados do IBGE, em 2010, a população indígena no país, ultrapassava 800.000 pessoas, cerca de 36,2% de indígenas residiam em área urbana, o que correspondia a 379.534 indígenas vivendo nas cidades” (TROQUEZ; DA SILVA, 2020, p. 13).

Assim, a interculturalidade é a alternativa pedagógica possível para se trabalhar a cultura Warao nas salas de aula, respeitando as diferenças, propondo trocas de conhecimentos e valorizando a diversidade, em um campo fértil para o debate e o diálogo. Os estudantes da etnia em ambos os territórios de análise, são indígenas que vivem em contexto urbano, na cidade de Belo Horizonte e frequentam escolas municipais, que foram pensadas para receber não-indígenas. Silveira (2014) considera que os indígenas em contexto urbano são invisibilizados e fazer essa problematização com os estudantes não-indígenas é fundamental para que compreendam a diversidade dos povos originários. “O verdadeiro índio está inserido em qualquer setor da sociedade, desde que se auto-reconheça como tal” (SILVEIRA, 2014, 179).

A autora considera que vários movimentos sociais contemporâneos no Brasil vêm discutindo a história dos povos indígenas, desconstruindo as imagens pejorativas já estabelecidas e um desses movimentos, que debate a educação indígena é a educação intercultural (Silveira, 2014).

Em contexto urbano, todos os estudantes do território do bairro Santa Amélia foram matriculados em uma única escola. As matrículas foram feitas em agosto de 2022, com 16 crianças matriculadas na E.M. Yaoró: “Agora já não são mais 16, são 11” (YAWARA, 2022). A diminuição no número de matrículas aconteceu em decorrência de fluxos migratórios.

Na escola, os estudantes contam com o suporte de uma estudante de doutorado da PUC-Minas, contratada pelo SJMR como estagiária, que os acompanha três vezes na semana e do Kura, Warao, integrante do grupo, contratado pela escola para o trabalho de intérprete. De acordo com a analista, apesar do contrato de trabalho de Kura ter sido firmado para a função de intérprete, ele está com dificuldade em cumprir a carga horária de trabalho e de exercer o papel ao qual foi contratado, nesse caso a responsável da SMED foi acionada para dialogar com ele.

Com relação à escola, o maior desafio vivido pelo grupo, apontado pelos dois entrevistados deste território, é a frequência, já que muitas crianças não querem ir para a escola. Na data da realização da entrevista, somente duas crianças quiseram estudar. Yawara avalia que seria interessante ter uma troca de experiências com os responsáveis pelo grupo da Vila Pinho, para conhecer os desafios de lá e entender se são similares aos desafios deste grupo. Durante a realização desta pesquisa, o trabalho de acolhimento dos distintos territórios aconteceu isoladamente, sem a troca de informações e auxílios. A antropóloga disse não saber o motivo das crianças não quererem ir à escola, mas levantou algumas hipóteses:

O nosso problema pode ser que na E.M. Yaoró, cada criança vai para uma sala de aula, de acordo com a idade. Talvez seria melhor todos em uma única sala. A estagiária está os acompanhando. As meninas grandes estão indo, o problema são as pequenas. Elas nem vão para a coleta, ficam aí. Só os menores que não estão na escola, que acompanham as mães. Os maiorzinhos que estão matriculados e não vão à escola, ficam aqui (YAWARA, 2022).

Em percepção comum com a antropóloga, Kura aponta a frequência como o maior desafio no âmbito escolar: “Elas todas não vão e eu não sei por quê”. Ele acredita que a comida ofertada pela escola não está agradando: “O arroz é como cru ainda. Então quando elas comem, dá dor de barriga e vomitam. Elas gostam quando cozinha demais. Eu acho que é a comida que não querem”. Mesmo relatando a dificuldade com a alimentação, ele diz que as crianças não explicam os motivos pelos quais não querem ir à escola. Desse modo, aponta: “Eu acho que a resistência não é das famílias e sim das crianças mesmo”. Ele relata que no Brasil, os indígenas só estudaram em Manaus, em um curto espaço de tempo. Nas outras

idades por onde migraram não estudaram. “Somente rodaram o Brasil. Na Venezuela sim, alguns estudaram, por pouco tempo também” (KURA, 2022).

A hipótese da barreira cultural, expressa pela alimentação, motivar a infrequência dos estudantes não é confirmada por Yawara, já que a estagiária que acompanha o grupo na escola os observa na cantina e não relata esses problemas descritos por Kura. Outra hipótese levantada pela analista é a organização escolar, em seu ponto de vista, entende que a escola pode não estar “fazendo sentido” para eles, uma vez que ainda estão em processo de socialização. “Ainda não estão vendo matemática... Pode ser por isso que não estão encontrando muito sentido. Esperam algo da escola, esse ambiente mais clássico e não têm isso” (YAWARA, 2022). A antropóloga considera necessária mais uma pessoa para ajudar no processo de socialização da escola ou acha que a estagiária deveria ampliar o seu número de dias de atuação na escola:

Ter uma pessoa específica para acompanhar por um período, que fosse 15 dias, que fosse uma semana, mas diariamente. Fazer realmente uma imersão. Estar diariamente tanto aqui quanto lá, para entender quais as dinâmicas que acontecem aqui na Vila que não acontecem lá. Para perceber no dia a dia, quais são as frustrações das crianças, ou quais são os medos, angústias e ansiedades. Qual é a barreira que está acontecendo? Para mim, somente essa experiência de conviver pelo menos por um período, ajudaria. Eu não acho que a barreira seja a alimentação, por que a Catarina vê eles comendo e eles repetem mais de uma vez. Provavelmente não é a alimentação, é alguma outra questão. Que talvez seja aqui dentro mesmo. Mas eu não tenho como ficar o dia todo ali sentada, conversando com todo mundo, vivenciando as experiências que acontecem aqui no dia a dia. E eu acho que isso seria o ideal. Ter uma pessoa no papel de um antropólogo, tanto aqui quanto na escola, para tentar saber o que está acontecendo (YAWARA, 2022).

Ainda sobre a dificuldade com a frequência escolar, uma hipótese levantada pela Yawara é a questão da higiene. Ela pensa que as outras crianças podem estar exigindo hábitos de higiene e eles podem estar se sentindo discriminados de alguma forma: “Podem ter um pouco de vergonha de pedir para tomar banho antes de ir para a escola. Não sei não. Pode ser algo importante aqui fazer um ritual antes da escola”. Ela explica que na Vila os quartos e banheiros são individuais, de cada núcleo familiar, o que dificulta a interferência dos funcionários nessas questões. “Fica difícil entrar na privacidade das famílias. É diferente de um abrigo. Cada família precisa colocar seus filhos para tomar banho e esse banho de chuveiro não faz parte da cultura deles. Tem essas questões, sabe? Então eu acho que só vivenciando para entender qual é o buraco” (YAWARA, 2022).

A infrequência de estudantes indígenas em escolas urbanas é um problema que não é restrito à etnia Warao e por ser comum entre as etnias indígenas brasileiras, foi foco de várias pesquisas. A pesquisa de Dos Reis e Araújo (2013, p.1) aponta que

quando se trata de inclusão na atual conjuntura, o aluno indígena está sempre em terceiro plano, sendo precedido pelos afrodescendentes e também pelos portadores de deficiências, que têm sido os primeiros a serem lembrados nas políticas de inclusão social e pela maioria dos profissionais da educação.

As autoras observam que a infrequência e a evasão fazem parte do cotidiano de alunos indígenas matriculados nas escolas públicas. Elas afirmam que “a invisibilidade da sociedade para com estes povos, chega a atingir os profissionais da educação que não estão ou não demonstram estarem preocupados com o assunto e conseqüentemente, a inclusão dos membros de nossas comunidades autóctones vai ficando pra depois” (DOS REIS; ARAÚJO, 2013, p.7). As autoras vão além quando refletem que se as políticas públicas, no âmbito educacional, têm sido pensadas para que a escola se torne inclusiva, isso significa que a escola ainda não é, de fato, inclusiva. Destarte, apesar de o ingresso à escola ter se tornado universal, a permanência ainda é um desafio.

Ao tratar da permanência de alunos indígenas nas escolas urbanas, ocorre um esbarro com um universo que em nada se assemelha à educação de suas culturas. Nesse viés, Dos Reis e Araújo (2013) pontuam que nas escolas urbanas existem espaços e tempos específicos permeados de regras de convivência e a aprendizagem é definida pelos adultos, dentre outras tantas diferenças. Outra questão que distancia as realidades é a liberdade, comum à infância indígena que vivencia em seu cotidiano variados espaços e atividades. Indígenas não separam o mundo da criança e o mundo do adulto: são “sujeitos oprimidos vivendo em terra de opressores” (DOS REIS; ARAÚJO, 2013, p.8). Essa diferença no mundo vivenciado pelos estudantes pode explicar a infrequência na E.M. Yaoró.

Paulo Freire foi revolucionário ao trazer à discussão a relação entre oprimidos e opressores em seu livro *Pedagogia do Oprimido*, no qual afirma que: “seria uma contradição se os opressores, não só defendessem, mas praticassem uma educação libertadora” (1987, p.22). Assim, a construção de uma pedagogia do oprimido, que seja humanista e libertadora deve acontecer com os sujeitos, trazendo para a proposta a sua realidade. Freire (1987) acredita que para tal, em um primeiro momento os oprimidos desvelam o mundo da opressão, comprometendo-se com a sua transformação e, assim, “transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente transformação” (FREIRE, 1987, p.22).

Dessa maneira, trazer os indígenas Warao para a construção pedagógica, adentrando no “novo” mundo em que estão se inserindo e na sua condição de oprimidos, pode atrair os

estudantes para a escola e dar significado à educação como prática libertadora. Além do desafio da frequência escolar, o Cacique considera que outra dificuldade: não ter uma sala para dar suas aulas na escola. “É um desafio para mim, porque eu ainda não estou dando classe. Somente quando eu chego lá, eu fico mais de meia hora sem fazer nada. Então, quando chega uma das funcionárias, eu vou para o computador para eu escrever até 11 e meia” (KURA, 2022). Ao ser questionado sobre a sua função na escola, Kura reafirma que o seu papel é dar aula para as crianças, contradizendo a Analista Social entrevistada que diz que a função dele é de intérprete e que ele não compreendeu ainda o que precisa fazer.

Sobre o ingresso das crianças e dos adolescentes indígenas na referida escola, as matrículas só aconteceram no mês de agosto de 2022. Kura relata que o primeiro dia foi uma surpresa para eles, já que ao chegarem à escola, muitas crianças se aglomeraram para vê-los. Ele recorda que a chegada dele à escola foi da mesma forma. “Quando me levaram eu tinha ainda 5 anos. Depois que eu cumpri 11 anos e me transferiram para outra escola. Aí quando eu cheguei, foi um alvoroço assim. Nesta escola eu fiquei até os 18 anos” (KURA, 2022).

O aglomerado de estudantes brasileiros em torno dos estudantes indígenas no primeiro contato pode estar ligado às imagens atribuídas aos povos originários, que foi analisada na seção anterior deste capítulo. Vistos como exóticos e selvagens, a aproximação com essas pessoas causa estranhamento a quem pertence a uma cultura tão diferente. Yawara avalia que as escolas públicas não sabem “de onde partir” para buscar um diálogo intercultural. O reconhecimento da legitimidade dos saberes, para ela, é a superação da culturalização do outro. “É tentar fazer essa troca cultural mesmo. Qual é o projeto dessas escolas quando está tentando atender esse público?” Sob o seu ponto de vista, a E.M. Yaoró tem muito boa vontade, mas não sabe como fazer a educação intercultural. “Parece que esse como fazer ainda está muito distante. Não sei como está sendo nas outras escolas. Parece que os professores estão tentando se virar mesmo” (YAWARA, 2022).

A interculturalidade também fez parte do depoimento de Kura que se contradizendo, afirmou não ter desafios na E.M. Yaoró. Anteriormente, havia reclamado da merenda, apontado a infrequência como um desafio e a falta de um espaço adequado para trabalhar. “Não vejo coisas negativas. A escola se diz aberta a receber os indígenas e a fazer um intercâmbio cultural. Querem conhecer um pouco mais de nós. Eles querem um intercambio. Por isso eu decidi escrever um livro lá também” (KURA, 2022). O livro citado por ele é um glossário Warao/Português para facilitar a comunicação entre estudantes e professores. Ele relata que passa as manhãs de trabalho fazendo essa escrita, em um computador.

Kura afirma ser formado em Pedagogia, mas está com dificuldades com a documentação. Ele justifica que além de ser difícil conseguir que as instituições venezuelanas enviem os certificados e diploma, o alto custo para revalidar os documentos no Brasil faz com que fique inviável.

No que se refere à Educação de Jovens e Adultos, Kura e outros parentes afirmaram querer frequentar a modalidade de ensino, quando os foi ofertado no início do ano, no entanto o grupo inicial já não é mais o mesmo. Kura reafirma a vontade de fazer a EJA, para dar continuidade aos estudos, pois também é uma forma de se certificar na Educação Básica, já que ele não revalidou os seus estudos. Em seus termos, expõe: “Eu não tenho como comprovar que eu estudei Pedagogia na Venezuela. Estudar novamente vale mais à pena do que pagar o preço da revalidação”. Ele acredita que ainda há demanda para a EJA no grupo, principalmente entre aqueles que estão trabalhando. Ele relatou que muitos estão fazendo curso de informática, no entanto ele teve que interromper o estudo após a sua contratação na escola. “Eu comecei o trabalho lá. Às 7 da manhã eu vou para a escola, mas quando eu chego a minha mulher ainda não cozinhou. Então eu tenho que ajudar ela a cozinhar, mas eu tenho vontade de voltar lá e terminar o curso de informática sim” (KURA, 2022). Kura demonstra valorizar a educação.

Essa variação na composição do grupo, devido às migrações também foi relatada pela Yawara, o que interfere diretamente na demanda para a EJA. A analista esclarece que entre os 11 matriculados nas escolas, estão crianças do ensino fundamental e da educação infantil e a demanda para a EJA deve ser levantada novamente, já que a composição do grupo se reconfigura constantemente, devido aos fluxos migratórios.

A modalidade educativa à qual os indígenas Warao deste território demonstraram interesse, é marcada pela diversidade cultural. É uma política pública que busca de fato a inclusão social. Assim, a proposta pedagógica desta pesquisa é a construção de um currículo com as diversas culturas presentes na escola e não para as culturas, inscrevendo um debate horizontalizado que respeite a autonomia de cada escola, com suas particularidades e especificidades. No caso deste estudo com os originários venezuelanos, o currículo precisa potencializar o intercâmbio cultural, pois os brasileiros podem ensinar aos indígenas, mas também podem aprender muito com eles. Para Lamego e Santos (2019), não há como ignorar a relação existente entre escola e cultura em todo o processo educativo, assim a construção do currículo necessita ser dotada de novas posturas, saberes, objetivos, habilidades, competências e estratégias, considerando a cultura como o eixo central do processo de ensino e aprendizagem.

Bosco (2015) ressalta que o debate pedagógico com a participação de todos os sujeitos envolvidos direta ou indiretamente no âmbito escolar está elencado nos princípios da política educacional que compõem a proposta curricular da EJA. A autora considera que o educador, além de ter que estar preparado epistemologicamente, precisa ter consciência do dinamismo da escola, que a cada dia letivo o colocará diante de novos desafios. “Portanto, não se pode trabalhar com o currículo compartimentado, tentando parecer apolítico no que diz respeito à responsabilidade de dialogar com os educandos, sendo fundamental a consideração pelo conhecimento de mundo de cada discente e sua dialética” (BOSCO, 2015, p.41).

Uma questão que deverá ser levada em consideração ao adentrar no mundo desses discentes é a pluralidade das trajetórias migratórias e a consciência de que as migrações continuarão a remodelar o grupo Warao, a todo o momento. Além da migração, novos nascimentos acontecem constantemente, fator que também contribui para mudar o perfil dos grupos migrantes. Yawara relata que atualmente são três recém-nascidos.

Com relação à Educação Infantil, a analista explicou que após ela e sua equipe de trabalho refletirem sobre a logística para levar os estudantes da Vila até a escola, decidiram que somente matriculariam os estudantes da educação infantil com idade atendida na mesma escola dos demais. Dessa forma, todas as matrículas aconteceram na E.M. Yaoró, que atende crianças de três a cinco anos, contemplando todos nessa faixa etária, que compreende a pré-escola. O número de matriculados na educação infantil foi pequeno, já que muitos dos que saíram da Vila estavam nessa faixa etária, reduzindo o quantitativo.

A escola demanda para eles, mas também demanda muito da gente e a gente tem mais coisas para fazer aqui. Precisaríamos de mais pessoal. Aqui é praticamente eu e mais uma pessoa atendendo todo mundo. Todas as demandas. Estamos com 16 famílias e já conseguimos reterritorializar três. Uma família foi a da Sonia que era a nossa mediadora cultural, mas ela está gestante, aí preferiu se afastar. A Sônia chegou junto com o grupo. A filha dela está matriculada na escola, aí ela leva e busca a filha. A escola faz sentido para ela, já que a Sônia estudou na Venezuela e fala português, espanhol e warao. Ela serviu para o exército, assim como o Kura. Então essa ideia de disciplinamento e de horários, eles têm uma boa noção. Os outros não (YAWARA, 2022).

Ao dizer que a escola demanda muito do trabalho da analista, ela reafirma as barreiras que impedem que os Warao tenham autonomia e consigam resolver sozinhos as suas questões cotidianas.

Com relação à reterritorialização, a antropóloga explicou que o SJMR trabalha com a lógica de acolhimento dos Warao na Vila e do incentivo para que se mudem para casas alugadas, no Bairro Jardim Felicidade, pagas pelo auxílio de aluguel social fornecido pela

Prefeitura de Belo Horizonte. “Em nosso processo de reterritorialização das casas, está indo geralmente duas ou três famílias por vez. Então esses convívios e hábitos coletivos eles vão ter” (YAWARA, 2022). Mesmo após a mudança, as famílias devem ser acompanhadas pelo Serviço Jesuíta, conforme previsto em contrato. Ela acredita que o ideal seria conseguir um território para que os Warao fossem aldeados novamente.

Devido a esse processo de mudança, denominado de reterritorialização, a escola de matrícula definida pela PBH fica no território onde as casas seriam alugadas e não nas proximidades da Vila Padre Alberto Hurtado. Para viabilizar o deslocamento, diariamente o transporte escolar é feito por uma van fretada pelo SJMR e Kura acompanha os estudantes no trajeto até a escola. Todos os estudantes foram matriculados no turno da manhã.

A eminência da reterritorialização trouxe incertezas aos indígenas venezuelanos que, mais uma vez, terão que reconfigurar as suas vidas no novo local de moradia. Para compreender essa situação, Almeida e Volpi (2019, p.1) fazem um convite ao exercício de empatia:

Se coloquem por um instante na posição do grande desamparo de alcançar a fronteira de um país distante, e pedir refúgio. Como será - e também possa haver quem esteja lendo e viveu - a condição de ter sido desapossado de seu próprio território, ou precisar fugir de seu país de origem devido a circunstâncias de adversidade extrema? Esta é a realidade que os refugiados vivem (ALMEIDA; VOLPI, 2019, p.1).

Os autores afirmam que a condição de exílio vivenciada pelos refugiados traz inúmeras perdas, sejam elas materiais, familiares e econômicas, além do sofrimento psíquico. “É dado a seus grupos um lugar à margem de cidadão, sendo acolhidos em nome dos direitos humanos em âmbito nacional e internacional” (ALMEIDA; VOLPI, 2019, p.2). O sofrimento psíquico é traduzido na forma de trauma. “É característico do trauma, uma grande sensação de angústia e excesso de excitação energética junto à ausência de sentido. Somado a isso, a mistura de barreiras linguísticas e preconceitos raciais é uma bomba-relógio de sofrimento emocional e confusão” (ALMEIDA; VOLPI, 2019, p.2). Dessa forma, mais uma mudança forçada, traz à tona, para os Warao, o sofrimento emocional sob a forma do medo e do estresse do trauma.

Outra questão trazida pela analista é o não reconhecimento da etnia venezuelana, pela Fundação Nacional do Índigena (FUNAI), como indígenas no Brasil. “Muitos nem sabem que ainda têm essa luta pra frente, que é a garantia dos mesmos direitos que os indígenas brasileiros têm. Por mais que agora estejam nascendo indígenas Warao brasileiros, ainda não

existe esse amparo a eles” (YAWARA, 2022). Ela explicou que o SJMR solicitou ajuda da FUNAI mineira para realizar a reterritorialização e, por meio de carta, a ajuda foi negada por não serem indígenas brasileiros.

Em pesquisa feita nos sites de busca da internet, nada foi encontrado sobre o não reconhecimento dos Warao como indígenas no Brasil, seja no âmbito estadual ou federal. Assim, esta discussão não pode ser aprofundada nesta dissertação. Diferentemente disso, aponta-se, aqui, a urgência de estudos que se debrucem nessa lacuna.

No que concerne ao mundo do trabalho, Abeje relata que alguns conseguiram trabalho como ajudante em construção civil, entretanto o trabalho não é formal. Um dos homens, já reterritorializado, está trabalhando na mesma rede de Supermercados que abriu portas para os Warao da Vila Pinho. “O pessoal desta rede de Supermercados é bem flexível e compreensível com os Warao”, avalia a analista social. “Esta pessoa que foi empregada perdeu um parente na Venezuela e não foi trabalhar, sem fazer qualquer comunicado e houve a compreensão do luto dele”. Ele se mudou com o núcleo familiar para um bairro distante da Vila, pois não quis ir para o bairro Jardim Felicidade, para onde o grupo está sendo transferido. Sem ajuda para matricular as filhas na escola e diante da barreira linguística, não soube declarar que são indígenas, condição que demorou a ser descoberta pela escola. Na ficha de matrícula, disse apenas que eram venezuelanos. Essa é uma das situações que demonstra o quanto essas pessoas precisam de acompanhamento e ajuda para se estabelecerem em terras estrangeiras (YAWARA, 2022).

A fala da antropóloga traz alguns apontamentos importantes, o primeiro é a barreira linguística que dificultou a comunicação na matrícula das filhas, demonstrando o quanto os indígenas refugiados são dependentes de alguém que faça a mediação cultural, para que consigam conviver em nossa sociedade. A EJA poderá diminuir esta barreira, servindo como acolhimento para os refugiados.

Outro apontamento feito por Yawara é a dificuldade com o mundo do trabalho. Magalhães (2009) desenvolveu trabalho durante dez anos com povos indígenas e identifica que ao vir para a cidade, alimentam a esperança de vão encontrar novas oportunidades para refazer suas vidas. Esperam ser recebidos com dignidade nos centros urbanos, inclusive com oportunidades de trabalho, o que é difícil de acontecer. A repórter Elisa Vaz (2022) corrobora o exposto, afirmando que o mercado de trabalho possui restrições à diversidade e estrangeiros dependem de políticas de estímulo à capacitação e à profissionalização para ganharem espaço no mercado, como é o caso dos indígenas venezuelanos da etnia Warao, em que homens e

mulheres do território da Pampulha que estão às margens do mercado de trabalho praticam a coleta diariamente.

Outro apontamento importante é o caráter compulsório da reterritorialização, posto que pessoas que se viram obrigadas a fazer a migração forçada, agora experimentam mais uma mudança não voluntária. Desse modo, medos, incertezas e angústias fazem com que famílias se desliguem do serviço de acolhimento, ficando desprotegidos em meio às barreiras sociais.

A seguir, os territórios estudados nesta pesquisa são comparados, a fim de compreender as diferenças e as semelhanças cotidianas.

3.3 Diferenças na execução das políticas para imigrantes: peculiaridades dos atendimentos nos dois territórios

Para comparar o contexto de vida dos indígenas Warao nos dois territórios contemplados nesta pesquisa foram analisados os depoimentos dos entrevistados e a observação participante, que trouxe aspectos do campo que não foram ditos pelos sujeitos. Diante disso, tentou-se identificar as semelhanças e as diferenças entre os dois territórios e, para este tipo de análise, temas principais foram identificados, como: cultura escolar, mundo do trabalho, xenofobia, interculturalidade e EJA. Os temas foram tomados para análise e reflexão.

Somente a partir das entrevistas foi possível identificar que se trata de dois grupos de famílias Warao distintos, com origens, percursos e datas de imigração diferentes. A aproximação da autora deste estudo com as lideranças indígenas foi fundamental para compreender essa dinâmica e, ainda, tomar conhecimento de que anteriormente outros indígenas da mesma etnia já haviam chegado à cidade de Belo Horizonte e não se encontram institucionalizados em abrigos. Muitos núcleos familiares desses dois grupos já migraram e outros chegaram, o que demonstra a dinâmica da imigração e o quanto esse processo é incontrolável. Institucionalizar os indígenas não significa controlá-los.

A diáspora Warao faz com que os sujeitos não se identifiquem com os novos territórios e migrem constantemente buscando esta identidade. Não é somente a sobrevivência que motiva os fluxos migratórios da etnia. Se assim fosse, eles se fixariam na cidade de Belo Horizonte, já que receberam abrigo, alimentação e atendimento de saúde e educacional. Nenhum dos entrevistados relacionou o dinamismo das migrações à questão da identidade, a qual só foi compreendida por mim a partir de muitos estudos sobre a etnia. Inquietava-me o

fato de Abeje afirmar que o melhor acolhimento dado ao grupo da Vila Pinho ter sido realizado em Belo Horizonte e, ainda assim, a migração continuar. Kaina atribui as migrações à itinerância natural do grupo:

Devido à itinerância natural dos Warao, as famílias vão se desligando. Eles vão onde a coleta está melhor. Eles vão se comunicando, aí outros querem ir. A gente fala não vai. São crianças pequenas. Muitas em tratamento de saúde, mas eles vão assim mesmo e depois querem voltar. É desse jeito! (Kaina, 2022).

A itinerância não é natural, já que por séculos a etnia viveu nas áreas alagadas do Rio Orinoco. A migração foi forçada por um conjunto de fatores explicados no capítulo anterior desta dissertação. Assim como Kaina, Yawara naturaliza a migração. “Algumas famílias viajam e outras voltam. Essa é a dinâmica da etnia, sempre seguindo a matriarcal”.

Na cidade de Belo Horizonte, o acolhimento institucional aconteceu de forma diferente entre os dois territórios. O primeiro grupo a chegar foi o grupo da Vila Pinho, em julho de 2021, em plena pandemia de Covid 19. Esse grupo, que inicialmente era composto por 84 pessoas e 15 núcleos familiares, ficou em situação de rua nas imediações da rodoviária por um período, até serem levados para o abrigo São Paulo. Kaina explicou que lá tiveram muitos problemas, pois o local não era preparado para acolher famílias, era para acolher indivíduos, por isso não possuía lugar para as crianças. A maior parte das pessoas acolhidas lá está em situação de rua. Os Warao ficaram em um galpão nos fundos e tiveram muitos casos de Covid e outras doenças. Segundo a coordenadora, diante desta situação, a mídia ficou muito “em cima”, pois estavam recebendo várias denúncias de que os indígenas em questão não estavam sendo atendidos dignamente. A comissão de Direitos Humanos também pressionou a Prefeitura. Como resposta, a Prefeitura reformou o antigo Centro de Saúde da Vila Pinho, que estava desativado, no qual foram feitas adequações básicas e após concluídas, as famílias foram levadas para esse abrigo em dezembro de 2021.

O grupo acolhido pelo SJMR não passou por tantas dificuldades em Belo Horizonte. Os originários venezuelanos chegaram em setembro de 2021. Kura relembra que desembarcaram na rodoviária e foram recebidos pela líder Warao Abeje, que na ocasião trabalhava como Analista Social do Serviço Jesuíta. Além da Abeje, eles também conheciam o então coordenador do SJMR em Belo Horizonte: “Aí Marcelo e Abeje passaram toda a noite ali conosco. Essa noite fria, com as crianças ali no chão dormindo, até o outro dia de manhã, quatro horas da manhã. Ficamos em uma Vila, que não me lembro o nome, onde tinha uma piscina e depois de três dias ficamos aqui” (KURA, 2022).

Viajamos para Boa Vista, Manaus, Belém do Pará e Recife. Ficamos lá uns 8 meses. Depois as pessoas que faziam coleta, individualmente viajaram para cá e depois falavam por telefone que aqui é bom. Que aqui é cidade muito grande e quem faz coleta ganha como 500 reais e foi isso que atraiu todo mundo para cá. Viajamos a pé até a Bahia, depois para Montes Claros e após Sete Lagoas. Moramos em Sete Lagoas por 2 semanas, pagando 50 reais por diária. Depois o Cacique Santo falou com a Abeje aqui e ela falou para virem para cá. Isso foi o que aconteceu (KURA, 2022).

No que diz respeito aos valores arrecadados na coleta na capital mineira, Kura não soube dizer se são valores diários, semanais ou mensais. Ele deixa claro que os Warao se comunicam entre si o tempo todo e trocam as experiências e se ajudam nos deslocamentos. Isso é denominado por Rosa (2020) como rede de relações sociais:

A mobilidade Warao, desde o princípio, organizou-se por meio de redes de relações sociais estabelecidas mediante vínculos de parentesco, de amizade e de conterraneidade. Através dessas redes, circulam pessoas, bens (artesanato, alimentos, roupas, dinheiro), informações/referências (tanto de lugares como também de pessoas) e saberes, inclusive, espirituais. Os novos destinos são decididos com base nesse levantamento de informações: quando se interessam por alguma cidade, seja por ouvirem alguém comentar ou por terem visto algo na televisão, iniciam essa busca por informações, perguntando sobre a distância, meios para o deslocamento, possibilidade de trabalho, clima etc (ROSA, 2020, p.270).

Foi nesta rede de relações que aconteceu a comunicação entre as pessoas da etnia que chegaram até Abeje. Ela fez parte do grupo de trabalho que planejou e executou o acolhimento de três famílias da etnia em 2020. Na ocasião, ela trabalhava no Serviço Jesuíta e compara a sua experiência de mediação com os grupos migrantes Warao com o trabalho hoje desempenhado pelo SJMR, que é composto por uma equipe nova de trabalho. “Eles não possuem essa vivência com os Warao, com o grupo. Estão conhecendo o grupo agora. Então para eles fica difícil também a lida do grupo, por não ter esse histórico” (ABEJE, 2022).

A fala de Abeje foi observada na pesquisa. Ter um Warao à frente do trabalho de acolhimento da etnia fez muita diferença na vida dessas pessoas dependentes de um mediador para viver em sociedade, essa falta de vivência retratada por Abeje é um fato. Yawara trabalhava somente há dois meses no SJMR, quando foi entrevistada. Ademais, não estava na função quando as 32 famílias chegaram. Frente a isso, para ela participar do dia a dia dessas pessoas, sem a compreensão da cultura é um grande desafio. Diante desse cenário, é possível observar que os indígenas da Vila Pinho possuem mais confiança e são melhor amparados ao serem mediados por Abeje, o que não foi observado no território do Santa Amélia.

No que se refere à cultura escolar, a xenofobia velada que tentou impedir a matrícula dos estudantes Warao nas escolas do Barreiro, não aconteceu na Pampulha. As alegações para disfarçar o preconceito não se sustentam, pois todos os desafios colocados aos Warao também eram desafios aos estudantes brasileiros. Chamou-me a atenção o argumento de que crianças e jovens estariam ali expostos ao narcotráfico, por ser uma região periférica, no entanto o uso de drogas lícitas e ilícitas não foi observado entre os indígenas abrigados no território periférico do Barreiro e sim no território da Pampulha, desconstruindo a ideia de que as questões negativas e marginalizadas são restritas às periferias. A xenofobia também aconteceu de forma velada quando as vagas para o Programa Escola Integrada foram negadas aos estudantes indígenas. Problemas enfrentados no âmbito educacional como o acompanhamento das atividades de “Para Casa” e a carga horária insuficiente, poderiam ser sanados com a adesão ao Programa em ambos os territórios.

Como as escolas do Barreiro receberam as matrículas dos estudantes Warao primeiro, observou-se que essas instituições já sabiam lidar melhor com as diferenças culturais do que a escola que recebeu as matrículas meses mais tarde. A observação participativa permitiu constatar que a despeito das diferenças de organização escolar, em atividades esportivas e lúdicas, brasileiros e Waraos se misturam sem distinção, rompendo com as diferenças.

Outra questão importante é a diferença de organização escolar, pois independentemente de se discutir se os estudantes deveriam ser agrupados em uma mesma sala ou incluídos nas turmas já existentes, a preocupação com o suporte para esses indígenas só aconteceu na E.M. Yaoró. Para que de fato os indígenas Warao tenham um atendimento escolar adequado, é preciso um maior empenho por parte de gestores, para que, de fato, haja a troca cultural e não a perda da cultura. O atendimento precisa tornar-se uma Política Pública, para garantir a continuidade.

O ensino multietário proposto na E.M. Jakono carrega as premissas da EJA, na qual as diferenças de idade agregam no processo de ensino e aprendizagem. Da mesma forma, elementos identitários da cultura indígena podem ser preservados com o ensino dos mais velhos para os mais novos. O ensino multilinguístico também se faz necessário para a preservação da língua mãe como um forte elemento da cultura. A E.M. Yaoró esteve à frente das demais escolas ao contratar um intérprete Warao, no entanto somente a contratação não garantiu o ensino bilíngue ou multilinguístico, haja vista que faltou capacitar o profissional. Ao contratar um profissional da etnia, a escola Yaoró também se destacou, já que para o processo educacional ser construído com os Warao e não para os Warao, eles precisam fazer parte do conjunto de profissionais da escola. A contratação de mediadores, intérpretes e

professores das diferentes culturas tornaria possível a ampliação do diálogo intercultural e do fazer pedagógico.

Os desafios educacionais apontados pelos sujeitos envolvidos com o grupo do território da Vila Pinho foram completamente diferentes dos desafios apontados pelos sujeitos envolvidos com o território do bairro Santa Amélia. Um desafio apontado somente pela Coordenadora de Projeto Social do Barreiro foi a aceitação dos pais para a frequência dos filhos na escola. Frente a essa dificuldade, as crianças, deste território, com idade para frequentar a educação infantil não foram matriculas e ela ainda teme a resistência dos pais em permitir a continuidade das estudantes do sexo feminino, quando chegarem na adolescência. Vale ressaltar que esse temor se fundamenta na idade em que geralmente acontecem os casamentos e a maternidade na cultura Warao.

Os desafios apontados no território do bairro Santa Amélia foram diferentes, pois ambos os entrevistados desse território disseram que a frequência escolar era um problema a ser resolvido. Assim, foi possível observar que no abrigo da Vila Pinho criou-se uma rotina para os estudantes com a limpeza dos uniformes e higiene corporal antes das aulas, preparando-os para ir à escola. Realidade diferente foi verificada na Vila Padre Alberto Hurtado, na qual priorizava-se o respeito à autonomia dos pais e das crianças. Assim, todo o ritual para favorecer a ida à escola não é institucionalizado, ficando a cargo de cada família agir da forma como achar melhor e as crianças podem decidir se querem ir à escola ou não, por conseguinte, a frequência oscila bastante.

A hipótese de que os indígenas da E.M. Yaoró poderiam estar sofrendo discriminação por não tomarem banho é colocada em dúvida quando Abeje aborda uma história que faz parte da sua memória de infância e que demonstra como os hábitos de higiene sempre fizeram parte da cultura Warao em seu território original. Ela relembra que em uma noite chegou uma lancha em sua comunidade. Logo, as mulheres e as crianças se esconderam com medo do homem crioulo que chegava. Era comum que crioulos invadissem as comunidades Warao para estuprar as pessoas, mas dessa vez era um pedido de ajuda. O homem mal conseguia andar. Parecia doente, sua pele estava preta e ele tinha uma ferida na perna. Foi apelidado de homem da postula. Então chamaram a avó de Abeje para ajudar esse homem. Ela era uma espécie de “médica” na comunidade, a qual com o seu conhecimento empírico, curava as pessoas das diversas enfermidades. A anciã então ordenou que banhassem o homem no rio. Todos acharam aquilo estranho, mas obedeceram. O homem retornou do banho com a pele clara, caminhando normalmente e o aspecto da ferida já estava bem melhor. O mal desse

homem era falta de banho. Essa história mostra que os Warao sempre tomaram banho, mas não em chuveiros como acontece nos abrigos onde vivem.

A outra hipótese para a infreqüência que seria a barreira alimentar citada pela liderança da Pampulha não foi observada na cantina escolar. A mesma comida é ofertada em todas as escolas da Rede Municipal de Educação, já que os cardápios são planejados por nutricionistas que executam a política de abastecimento e segurança alimentar e nutricional. Inclusive na Vila Alberto Hurtado observou-se a apropriação de alimentos não tradicionais dos indígenas como picolés, salgados e industrializados. Um hábito observado foi o transporte escolar, que leva diariamente os estudantes para a E.M. Yaoró: parar durante o trajeto em uma lanchonete e coletivamente os indígenas contribuem com as moedas que possuem e compram salgados que são repartidos de forma igualitária.

A apropriação de hábitos alimentares não tradicionais também foi observada na Vila Pinho. Curiosamente, a mesma cena foi observada nos dois territórios, onde diariamente um carrinho de picolé para na porta dos abrigos e as crianças se aglomeram para comprar.

Com relação às possibilidades pedagógicas, os quatro sujeitos desta pesquisa fizeram diferentes apontamentos. Kaina acredita que a ampliação do tempo dos estudantes na escola, trará novas vivências, que seriam positivas para eles. Já a Analista do SJMR criticou o fato de indígenas em contexto urbano não terem o direito a uma escola indígena, com professores e gestores indígenas e ensino bilíngue. Ela considera que somente uma escola indígena promoveria de fato o respeito à cultura Warao. No entanto, diante da realidade, ela entende que a melhor alternativa seja um diálogo intercultural nas escolas, destacando que a escola que recebeu os estudantes da Pampulha tem muita vontade em trabalhar a questão intercultural, mas não sabe por onde começar. Kura apontou que a escola que ele acompanha estava interessada em conhecer mais da cultura Warao e promover a interculturalidade. E, por fim, Abeje considera que a interculturalidade já acontece nas escolas, mediante uma troca de conhecimentos positiva.

Diante dos depoimentos de todos os entrevistados de ambos os territórios, é possível asseverar que o diálogo intercultural precisa fazer parte do cotidiano escolar e que o caminho para que isso aconteça é a formação docente que será melhor discutida no próximo capítulo.

A demanda da EJA só foi levantada pelos jovens e adultos que estão na Pampulha, mas o impasse na reterritorialização dos núcleos familiares atrasou severamente o início do atendimento educacional no ano de 2022. Assim, no segundo semestre do referido ano, foram priorizadas as matrículas do ensino fundamental, adiando para o ano letivo de 2023 o início da turma de EJA. Devido aos constantes fluxos migratórios, um novo levantamento de

demanda deverá ser feito, já que a composição do grupo se altera diariamente com a saída e a chegada de novas pessoas da etnia. Além disso, há mudança de opiniões entre os próprios refugiados, a exemplo, Kura e outros parentes reafirmam a vontade de frequentar a EJA, já os jovens e adultos do Barreiro não se interessaram em estudar, demonstrando que não faz sentido para o ensinamento escolar.

Para a formação desta turma de EJA voltada para os sujeitos Warao, a formação docente precisará acontecer. Oliveira et. al. (2021) consideram a formação docente fundamental para que o profissional esteja sempre refletindo e dialogando com a sua prática. Os autores consideram que a EJA ocupa uma posição desprestigiada nas propostas de formação de professores da Educação Básica, embora a modalidade seja essencial para o processo de democratização da sociedade brasileira e para o desenvolvimento da dignidade humana. Para justificar essa afirmação, eles se pautam em três razões: o caráter reparador da EJA, cuja dívida social histórica daqueles que foram excluídos do processo de escolarização é refletida no capítulo 1 desta dissertação; a origem da maioria dos sujeitos da EJA ser de situação de exclusão e vulnerabilidade social, como é o caso dos refugiados indígenas venezuelanos; e a idade dos educandos, que implica na formulação de um currículo voltado aos sujeitos e não aos conteúdos. “A EJA é uma importante modalidade educativa de inclusão, que pode contribuir, não apenas para a redução das desigualdades educacionais, mas também com as desigualdades sociais” (OLIVEIRA et al., p. 218, 2021).

Apesar da importância da EJA e de seus desafios, os autores consideram que a realidade da formação de professores/as e de qualificação de suas práticas pedagógicas está muito aquém do que é assegurado pela legislação, como o Parecer CNE 011/2000. Com base nessa constatação, desenvolveram, na Rede Municipal de Belo Horizonte, uma proposta dialógica e problematizadora para os profissionais da EJA, na qual houve a produção de materiais pedagógicos. Para Oliveira et al. (2021, p.223, buscou-se “produzir materiais temáticos interdisciplinares, em uma concepção de currículo integrado e baseado nos princípios da interculturalidade”.

Como pesquisadora, eu acreditava que a empregabilidade iria fazer com que jovens e adultos do Barreiro demandassem a EJA, o que não ocorreu. A função da modalidade de inclusão social não foi compreendida pelos indígenas desse território e nem pela Agente Social que os acompanha, por conseguinte vale maior empenho por parte da gestão da SMED de mostrar as possibilidades da EJA para assegurar a dignidade dessas pessoas e trazê-las com autonomia para a vida em sociedade.

É pertinente registrar que o mundo do trabalho esteve presente em todos os depoimentos, sobrelevando-se o fato de que o ingresso e a permanência dos indígenas no mercado de trabalho formal só ocorreram no território do Barreiro, devido ao empenho e ao acompanhamento diário de Kaina e Abeje. O mesmo não acontece na Pampulha, onde os indígenas permanecem em situação de trabalho precarizado. Esse cenário implica outro: onde os homens estão trabalhando, a coleta é feita somente pelas mulheres, já onde a empregabilidade não aconteceu, a coleta é realizada por ambos os sexos.

As políticas públicas em Belo Horizonte para inserir imigrantes no mundo do trabalho são insuficientes, diferentemente do que acontece em outras cidades que recebem os Warao. Um exemplo de iniciativa para a geração de emprego e renda é do município de Ananindeua, no Pará, que planeja a construção de seis unidades demonstrativas de sistema produtivo sustentável de frango caipira. Assim, pretende estimular a piscicultura e a avicultura familiar. Outro projeto é de produção de artesanato utilizando o buriti, abundante na região (VAZ, 2022). Esse tipo de iniciativa aliada a parcerias com empresas privadas, poderão garantir dignidade aos indígenas.

Abeje é a líder do Barreiro e Kura é o líder da Pampulha. A forma como exercem e compreendem este papel é bem diferente, assim os reflexos das diferenças se exprimem nos territórios. No território da Vila Pinho, não há um Cacique, assim o grupo não tem uma pessoa da família que os lidera. Esse papel acabou sendo exercido por Abaje que apesar de ser da mesma etnia, não faz parte desta família. Ela convive diariamente com os Warao que ali estão abrigados porque foi contratada pela Cáritas. Assim, ela faz a mediação cultural dos indígenas, pois este é o seu trabalho. Outro aspecto que também diferencia a sua liderança é o seu passado. Embora ela tenha estudado na Venezuela, em escola não indígena, a sua escolarização não a desligou da cultura Warao, haja vista que teve a sua vida nas duas culturas, o que a deu a habilidade para compreender esses dois mundos e hoje fazer essa mediação em seu trabalho. Sua migração também aconteceu há mais tempo, o que faz com que hoje ela esteja estabelecida na cidade. Ela não possui dependência de auxílios ou outra forma de ajuda para viver, o que a dá estabilidade.

Já no território da Pampulha, havia dois Caciques e com a migração do Cacique mais velho, a liderança passou a ser de Kura. Embora Kura seja da etnia e tenha o título de Cacique, observa-se que ele não é um líder para o grupo. A impressão é que ele se vê perdido na função. Para estudar em seu país de origem ele se desligou de suas raízes aos cinco anos de idade e somente voltou à comunidade aos 18 anos. Nesse processo, aconteceu o seu desenraizamento da cultura Warao, situação análoga à do personagem Isaías no romance

escrito por Darcy Ribeiro. Assim como Kura, Isaiás saiu de sua comunidade ainda menino para aprender com os padres. Isaiás inclusive foi o nome dado ao ser batizado na Igreja Católica, pois em sua comunidade o menino se chamava Avá. Ao retornar, ele não se identifica com o seu povo, pois perdeu as suas raízes culturais. Sua vida passa a ser a busca por essa identidade, já que não se sente pertencente a nenhum desses mundos. Apesar de Kura ser casado com uma mulher Warao e viver com pessoas da etnia, a essência da cultura se perdeu. Seu casamento foi a motivação da sua migração para o Brasil. “Eu não queria viajar e minha esposa também não queria, mas como o meu sogro fica o tempo todo doente, isso foi o que aconteceu”. A família buscou acesso à saúde. Com relação ao casamento ele contou que sua esposa tinha apenas 14 anos na ocasião, “então eu falei para ela não ter filhos até ela cumprir 22 anos. E assim foi” (KURA, 2022). Hoje, o filho mais velho do casal possui três anos de idade. Eles ainda têm outro filho mais novo e aguardam a chegada do terceiro.

As diferenças entre as lideranças dos dois grupos Warao analisados pode explicar porque em um grupo a frequência escolar é um desafio e no outro não, porque em um grupo todos os homens com capacidade laboral estão no mercado formal de trabalho e no outro não, porque em um grupo as crianças estão na rua participando da coleta e no outro não e, até mesmo, a diferença nos hábitos de higiene. A EJA, que foi demandada somente em um território poderá abrir novos horizontes para essas pessoas, dando autonomia em seu cotidiano e os levando a questionar o seu contexto. A partir da leitura de mundo, a luta por justiça social é inevitável.

Em uma proposta semelhante à de Oliveira et al (2021), de formação dos docentes da EJA, com enfoque na Rede Municipal de Belo Horizonte e uma abordagem intercultural, o próximo e último capítulo foi construído. Trata-se de material produzido pela pesquisadora, autora desta dissertação, a partir dos dados coletados nesta pesquisa, que busca o aproveitamento da experiência pedagógica com os estudantes indígenas Warao para a elaboração de uma proposta pedagógica para turmas da Educação de Jovens e Adultos. O enfoque da pesquisa foi os povos originários venezuelanos e a partir das reflexões, o intercâmbio cultural poderá ser pensado no currículo, com base nas múltiplas culturas dos sujeitos da EJA.

CAPÍTULO 4 - RECURSO EDUCATIVO

A intensidade e a complexidade da situação das migrações apontam nessa mesma direção: garantir direitos educativos a essas populações, na perspectiva da interculturalidade e valorização de seus saberes.

Pedro Pontual

Neste capítulo construo, a partir dos resultados da pesquisa de campo, uma proposta para inserção de pessoas adultas e idosas Warao na Educação de Jovens e Adultos. Refiro-me a um Caderno Pedagógico, que, após caracterizar funções e princípios da EJA, coloca em relevo os processos migratórios, fruto de um processo de globalização perverso, como elemento que não pode ser ignorado por uma modalidade educativa que possui uma forte dimensão reparadora, como destacado no Parecer 011, que regulamenta a Educação de Jovens e Adultos no Brasil. À luz desses conceitos, o referido material pretende fornecer bases para um atendimento na perspectiva intercultural, tomando como referência o estudo de caso realizado nas escolas municipais de Belo Horizonte, com a etnia Warao.

Este caderno de apoio pedagógico aos/às professores/as da EJA foi construído, em uma proposta de educação intercultural, comprometida com educação em direitos humanos, capaz de incluir adultos indígenas refugiados na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, tendo como foco tanto a valorização cultural e o respeito à identidade do referido grupo étnico, quanto oportunidades de intercâmbio entre povos diversos. São algumas inspirações e provocações para os/as docentes, a fim de contribuir para que a Educação de Jovens e Adultos de fato seja questionadora do cotidiano e leve os seus educandos a contestarem as imposições sociais estabelecidas.

O caderno se estrutura em cinco partes: 1) uma breve discussão teórica sobre os fluxos migratórios modernos; 2) uma retomada sobre as funções primordiais da EJA; 3) uma apresentação de quem são os indígenas venezuelanos da etnia Warao e questionamentos para o/a professor/a refletir; 4) mais uma breve discussão teórica sobre uma proposta pedagógica intercultural na EJA; e 5) proposta de cinco oficinas de caráter formativo para o/a professor/a com a utilização de textos, foto e mapa com as temáticas indígena, migratória e colonial.

As oficinas propostas possuem o caráter formativo de professores/as que a partir do uso dos recursos de foto, mapa e textos, são convidados a refletir sobre as diferentes culturas presentes nas escolas e a praticar a empatia. A primeira oficina propõe reflexões a partir de um texto que descreve os sentimentos e angústias de uma criança indígena em uma escola não indígena. A segunda oficina convida os/as educadores/as a analisar uma foto de uma jovem indígena e pensar nas diferenças étnicas e culturas de seu corpo. A terceira oficina é uma provocação feita a partir de uma reportagem sobre ataques xenofóbicos sofridos pelos Warao em Belo Horizonte. A quarta oficina é um comparativo do território original Warao com as condições onde se estabeleceram na capital mineira, a partir de um trecho extraído desta dissertação que inspirou o referido caderno. E a quinta e última oficina faz a proposta de reflexão sobre a convenção cartográfica que define a posição dos países do continente americano.

Essas oficinas foram planejadas de forma a permitir que os/as educadores/as que quiserem, possam repetir a dinâmica pedagógica com seus estudantes, gerando o debate e o diálogo intercultural. Com isso, espera-se que os currículos sejam mais plurais, voltados para diversidade, não somente étnico racial, mas também religiosa, de gênero, além de outras formas, rompendo com as formas de preconceito e abolindo de vez a monocultura de origem colonial.

A fim de testar a viabilidade e qualidade das oficinas propostas, em 31 de janeiro de 2023, apresentei o caderno pedagógico para a turma do PIBD, Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, do Ministério da Educação. As oficinas foram ministradas e os estudantes contribuíram com sugestões de melhoria para o material.

Como pesquisadora, aprendi muito com a cultura Warao e os seus deslocamentos e espero que o compartilhamento de um pouco dessa pesquisa com os meus/minhas colegas professores/as possa contribuir para mudar os olhares acerca dos desafios diários enfrentados. Como foi dito pela Vera Candau, a diversidade pode ser a oportunidade de enriquecimento pedagógico. Como afirma Pontual, na epígrafe deste capítulos, as migrações são complexas e intensas, assim não podem ser ignoradas e os sujeitos migrantes possuem o direito educacional. Com o fluxo cada vez maior de refugiados, professores/as precisam se preparar para estar diante do desafio de lidar com as diferentes culturas valorizando-as.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa investigativa que resultou na presente dissertação foi orientada pelo objetivo principal de analisar o processo de inserção de povos originários venezuelanos de etnia Warao na Educação de Jovens e Adultos, nas escolas da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, no ano de 2022, a partir de uma perspectiva intercultural.

Embora a formação da turma de EJA voltada para a etnia Warao não ter se concretizado dentro do ano desta pesquisa, o objetivo principal, assim como os demais objetivos da pesquisa foram alcançados. Vale lembrar quais foram os objetivos específicos: compreender os fluxos migratórios na globalização e as possibilidades de acolhimento de migrantes e refugiados a partir da EJA; descrever os fluxos migratório Warao e sua chegada nas escolas públicas municipais de Belo Horizonte, destacando os desafios postos pela diferença cultural; compreender em que medida a presença dos indígenas Warao contribui para construção de uma educação intercultural; e construir um recurso educativo para a formação de docentes da EJA, tendo como foco tanto a valorização cultural e o respeito à identidade do referido grupo étnico, quanto oportunidades de intercâmbio entre povos diversos.

O desenvolvimento deste trabalho iniciou com a teorização do tema da pesquisa a partir de conceitos e reflexões sobre os fluxos migratórios na era da globalização, tomando como referência Boaventura de Souza e Santos (1997), Milton Santos (2001) e Zygmunt Bauman (1999). Os autores consideram que o mundo globalizado é desigual e excludente e foi exatamente este contexto que forçou os refugiados da etnia Warao a migrar. Em seu país de origem, vivenciaram o capital sendo colocado acima da vida humana quando, em seu território, aconteceu o desvio de recursos hídricos para favorecer fazendeiros, quando tiveram as suas terras expropriadas para a exploração do petróleo ou quando um dique foi construído em um dos braços do Rio Orinoco para o escoamento da produção industrial. Diante de tantas perversidades do sistema, a barreira espacial foi rompida, mas em longa e exaustiva viagem para o Brasil. Essas pessoas não contaram com as facilidades do transporte moderno que encurta as distâncias e o tempo. Na condição de refugiados são vistos com desconfiança e com intolerância face à diferença, situação considerada por Bauman (1999) como universal.

Além de refletir sobre a globalização, neste capítulo apresento a EJA como possibilidade de acolhimento para jovens, adultos e idosos imigrantes, que imersos em uma nova cultura precisam de um suporte para se estabelecerem dignamente. No Brasil, somente em 1996, com a LDBEN, lei nº 9.394/96, a EJA se tornou política pública, firmando-se como

modalidade de ensino que permanece até os dias atuais com inúmeros desafios. Apesar dos desafios, os marcos legais que sucederam a LDBEN trouxeram avanços na afirmação do direito à educação em qualquer idade dentre os quais destacam-se: o Parecer 11/2000 CEB/CNE, o Fundeb em 2007 o PNE 2011-2020, a CONFINTEA V e a CONFITEA VI. Assim, a Educação de Jovens e Adultos que busca a justiça social é uma possibilidade de acolhimento para a etnia Warao, foco desta pesquisa. A escola pode promover um espaço de inclusão social ao respeitar os saberes tradicionais, ao diminuir a barreira linguística e ao integrar diferentes culturas. Jovens, adultos e idosos imigrantes e refugiados precisam de acolhimento para se estabelecerem dignamente fora de seu território de origem.

Após a teorização da pesquisa, estabeleci os procedimentos metodológicos que se basearam em questionário, observação participante e entrevista semiestruturada. A observação participante foi a minha primeira aproximação com o campo, identificando os fluxos migratórios a partir dos relatos dos sujeitos e conhecendo o território onde se estabeleceram na cidade de Belo Horizonte. Somente com o aprofundamento no campo foi possível identificar que se tratava de dois grupos distintos da etnia Warao, com percursos, datas de imigração e origens diferentes. Adentrando nos territórios, conheci o contexto de vida dos refugiados e o cotidiano das crianças e adolescentes nas escolas municipais em que foram inseridos. Embora houvesse a previsão da implantação de uma turma de EJA composta por indígenas Warao, esta previsão não se concretizou dentro do ano de 2022, pois as pessoas que demandaram a modalidade de ensino estavam em processo de reterritorialização, que consistiu em saírem do abrigo para viverem em casas alugadas por meio do aluguel social. Essa mudança de endereço atrasou muito as matrículas do ensino fundamental e adiou a turma de EJA para o ano de 2023, além de ter causado medo e incertezas nos indígenas venezuelanos. Mais uma vez, esses sujeitos seriam obrigados a se mudar. A dinâmica dos fluxos migratórios também fez com que chegassem novos estudantes e outros se transferissem, constantemente, desafiando programas educacionais a longo prazo.

Ainda nos territórios da pesquisa, atos xenofóbicos foram relatados. Os relatos se referiram à vizinhança do Bairro Santa Amélia, o que nos levou à hipótese de que as melhores condições socioeconômicas poderiam interferir no preconceito ao estrangeiro. No entanto, uma reportagem mostrou que o mesmo repúdio acontecia na Vila Pinho, demonstrando que a xenofobia não está atrelada à classe social. Infelizmente o pavor às estranhas culturas acontece em qualquer nível socioeconômico no Brasil.

O levantamento de dados quantitativos foi um desafio para a pesquisa, pois muitos núcleos familiares migraram durante a pesquisa. A precisão das datas e os percursos de

deslocamentos também foram desafiadores, já que não estavam documentados, assim a fonte de registro foi a memória dos sujeitos. Foi observada também a falta de precisão das idades das pessoas, uma vez que não foram registradas ao nascer, na Venezuela. Dessa forma, prevalece, na documentação de registro brasileira, a idade autodeclarada pelos responsáveis. A divergência entre a idade biológica e a idade registrada se mostrou ser um problema em uma das escolas que optou por enturmar os estudantes a rigor do critério idade/série.

A caracterização o território original Warao e a comparação com o contexto de abrigo em que vivem permitiu compreender as dificuldades encontradas por esses indígenas nos centros urbanos. A perda do território significou também a perda da identidade, o que alimenta a constante busca por um lugar com o qual se identifiquem. Essa é a itinerância Warao, que não tem nada de natural, como muitos consideram. É, na verdade, a consequência vivida por um povo com costumes e cultura tradicionais que foram expulsos de seu território.

As entrevistas foram realizadas com duas lideranças Warao e duas gestoras responsáveis pelo acolhimento e pela inserção do povo originário nas escolas. Estudantes indígenas não foram entrevistados devido à barreira linguística. Nesse viés, busquei conhecer melhor os sujeitos desta pesquisa e a sua relação com o grupo Warao, ao qual estavam vinculados. A partir dos sujeitos, sobretudo das lideranças indígenas, a dinâmica migratória foi mapeada e foi possível conhecer a origem dos grupos que se estabeleceram na Vila Pinho e na Vila Padre Alberto Hurtado.

A cultura escolar que é o conjunto de normas e práticas se mostrou entranhada pela xenofobia. De forma velada, os preconceitos pela diferença cultural estiveram presentes nos dois territórios e a inculcação de condutas comuns às escolas pode ser vista como uma violência simbólica contra os Warao, que se vêem obrigados a incorporar comportamentos distantes das formas como a etnia organiza as suas práticas sociais. O não oferecimento de um ensino multilinguístico é uma violação do direito ao respeito à cultura indígena. Somente o ensino multilinguístico pode garantir a preservação da língua materna como um rico elemento cultural. Faltam investimentos para que a educação seja de fato intercultural, e uma vez feitos esses investimentos, a pedagogia intercultural precisa tornar-se uma Política Pública, para garantir a continuidade.

A formação dos profissionais da escola também não foi observada. Profissionais precisam ser capacitados para lidar com a diferença cultural. Seria um trabalho de sensibilização nas escolas semelhante à sensibilização feita por Abeje nos supermercados, para que compreendam a cultura Warao. Profissionais da etnia também precisam fazer parte do

cotidiano escolar. A contratação de indígenas venezuelanos permitiria que o processo educacional fosse construído com os Warao e não para os Warao, em uma perspectiva freireana. O envolvimento da etnia no processo pedagógico evitaria a reprodução do que Paulo Freire (1987) denomina de pedagogia do oprimido. A formação de professores indígenas também é uma possibilidade enriquecedora do currículo, agregando na aprendizagem dos próprios indígenas e também dos não indígenas. A contratação de mediadores, intérpretes e professores das diferentes culturas estenderia o diálogo intercultural e o fazer pedagógico.

Ao compararmos os territórios por meio da observação participante e das entrevistas, constatou-se que na Pampulha existia a autonomia dos indígenas muito mais preservada do que no Barreiro, permitindo que as crianças decidissem se queriam ou não ir à aula, que cada família cuidasse da própria higiene, da própria saúde e tomasse mais decisões. No entanto a interferência da gestora e da líder Warao do Barreiro nas questões cotidianas dos indígenas assegurou a frequência escolar, o cuidado com os uniformes, a realização das atividades de para casa, a retirada das crianças da atividade de coleta, a empregabilidade e permanência dos homens no mercado de trabalho e o afastamento das drogas lícitas e ilícitas. Tarragó (2020) reflete sobre a vida institucionalizada dos Warao e conclui que embora haja a perda da autonomia, esse controle garante a sobrevivência. A opinião de Abeje (2022) se assemelha com a de Tarragó (2020) ao afirmar que ela age para que eles consigam viver sem ajudas futuramente.

O mundo do trabalho interfere diretamente na vida dos Waraos que estão empregados, pois

o trabalho é uma importante dimensão formativa do ser humano. Portanto, o pensamento, os valores, os gestos, as palavras, a maneira de ser e de agir do ser humano serão construídos nessa relação com o mundo e com os outros. Por isso, é fundamental entender, compreender e respeitar essa cultura produzida na experiência do mundo do trabalho (OLIVEIRA et al, 2020b, p.53).

Nessa relação formativa do ser humano com o trabalho, Abeje constata que o trabalho mudou a vida desses indígenas por completo, trazendo autoestima e dignidade. No entanto, essas pessoas que estão inseridos no mercado formal de trabalho ocupam postos precarizados. Oliveira et al. (2020b, p. 36 e 37) afirmam que “esse grupo encontra as piores posições no mercado de trabalho, isto é, aquelas que oferecem uma menor remuneração, por não exigirem um tipo de qualificação que seja escassa na sociedade”. Uma possível explicação para a contratação dos nove indígenas Warao, de uma única vez, pode ser dada pela constatação feita

por Bauman (2017), de que os imigrantes possuem condições de vida ainda piores que aquelas as quais os nativos foram destinados e renegados. A contratação desses sujeitos pode ter visado sanar com a rotatividade no emprego, já que as condições miseráveis e as barreiras culturais e linguísticas dificultam que esses refugiados tenham outras oportunidades de trabalho. Por se tratar de um trabalho precarizado, nenhuma habilidade é desenvolvida pelos trabalhadores no exercício da função.

Estar às margens do mundo do trabalho também atinge diretamente as pessoas não inseridas no mercado formal. Sem nenhuma forma de proteção social, os trabalhadores informais não têm direito à folga remunerada, não podem gozar das férias, não têm duração máxima de jornada de trabalho, não os é assegurado o intervalo de almoço, banco de horas, um valor mínimo de salário e o direito à licença saúde ou maternidade. Não sendo incluídos na Previdência Social, não recebem o fundo de garantia ou o seguro-desemprego, caso sejam dispensados do trabalho e quando idosos, não se aposentam. E, ainda, têm os indivíduos Warao em idade laboral que não conseguiram oportunidades nem mesmo na informalidade, que é o caso de quem faz a coleta o qual é encarado por nossa sociedade como mendicância e demonstra a vulnerabilidade social dessas pessoas.

Em um mundo globalizado desigual, o desemprego faz parte da vida de muitas pessoas que assistem vários postos de trabalho desaparecerem. A escolarização de jovens, adultos e idosos não garante o emprego, mas pode contribuir para a interpretação da própria realidade do indivíduo. É na tomada de consciência da posição que ocupa neste mundo moderno globalizado que levará o indivíduo a buscar por justiça social. A EJA é reconhecida internacionalmente como possibilidade de construção de uma sociedade mais justa e plural e as possibilidades pedagógicas se ampliam diante da diversidade cultural, capaz de promover o diálogo e reflexões, em uma perspectiva intercultural.

O conhecimento em profundidade dos grupos indígenas e da inserção escolar permitiu a construção de um caderno pedagógico, como recurso educativo para a formação de docentes da EJA, tendo como foco tanto a valorização cultural e o respeito à identidade, quanto oportunidades de intercâmbio entre povos diversos. Embora a implantação da turma de EJA ainda não ter sido concretizada, a experiência educativa com outras idades permitiu a proposta de debate do currículo escolar para a modalidade. O caderno se inspirou na experiência com a etnia Warao, foco desta pesquisa, mas amplia reflexões para outras culturas presentes nas escolas e a necessidade de preservação e valorização das identidades.

As reflexões e debates em torno das diferentes culturas não se esgota nesta dissertação. A implantação da turma de EJA poderá dar origem a um novo estudo de caso, nas escolas

municipais de Belo Horizonte. Outras culturas, outros fluxos migratórios e diferentes etnias podem ser explorados, enriquecendo ainda mais as possibilidades pedagógicas.

REFERÊNCIAS

- ACNUR. **Os Warao no Brasil:** contribuições da antropologia para a proteção de indígenas refugiados e migrantes. Brasil: ONU, 2021. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2021/04/WEB-Os-Warao-no-Brasil.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2022.
- ALMEIDA, Kira Fernandes de Moura; VOLPI, José Henrique. Refugiados – medos, incertezas e traumas: uma proposta de atendimento pela Psicologia Corporal. *In:* VOLPI, José Henrique; VOLPI, Sandra Mara (org.). 24º Congresso Brasileiro de Psicoterapias Corporais. **Anais**. Curitiba: Centro Reichiano, 2019. ISBN – 978-85-69218-04-3. Disponível em: <http://centroreichiano.com.br/anais-dos-congressos-de-psicologia/>. Acesso em: 11 jan. 2023.
- ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DE MINAS GERAIS (ALMG). **Indígenas Warao ainda em situação precária em abrigo de BH**. Belo Horizonte: ALMG, 2021. Disponível em: https://www.almg.gov.br/acompanhe/noticias/arquivos/2021/11/24_visita_direitos_humanos_refugiados_indigenas_venezuelanos_abrigo_sao_paulo. Acesso em: 18 maio 2022.
- ATLAS BR. **Atlas do desenvolvimento humano no Brasil**. Rio de Janeiro: PNUD, IPEA, Fundação João Pinheiro, 2010. Disponível em: <http://www.atlasbrasil.org.br/>. Acesso em: 26 out.2022.
- BARBOSA, Leandro. “**É essencial que os Warao não se esqueçam de si mesmos. E as crianças são essa esperança**”, afirma, liderança da etnia. Manaus: UNODC, 2019. Disponível em: <https://www.unodc.org>. Acesso em: 15 maio 2022.
- BARREIROS, Vitor. **Bacia do rio Orinoco:** a principal bacia hidrográfica da Venezuela. São Paulo: Ecycle, 2022. Disponível em: <https://www.ecycle.com.br/bacia-do-rio-orinoco-a-principal-bacia-hidrografica-da-venezuela/>. Acesso em: 19 set. 2022.
- BATELA NETO, Pedro. **Melhorias no ensino ou inovações conservadoras? O que dizem educandos de diferentes gerações no contexto da EJA sobre os usos de TDIC?** 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Docência) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.
- BAUMAN, Zygmunt. **Estranho a nossa porta**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2017.
- BAUMAN, Zygmunt. **Globalização:** as consequências humanas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez *et al.* Porto: Porto Editora, 1994.
- BOSCO, Débora de Macedo Cortez. **Educação de Jovens e Adultos:** dos discursos de alunos evadidos à construção de uma proposta pedagógica e intercultural com as linguagens. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Línguas) - Universidade Federal do Pampa, Bagé, 2015.

BRASIL, Ministério da Educação (MEC). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei nº 9.394. Brasília: Ministério da Educação, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 28 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Educação de Jovens e Adultos: proposta curricular para o 2º segmento do ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_livro_01.pdf. Acesso em: 11 ago. 2022.

BRASIL, Presidência da República. **Lei nº 13.445**, de 24 de maio de 2017. Brasília: Presidência da República, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13445.htm#art124. Acesso em: 20 jul. 2020.

CAETANO, Carolina. Imigrantes que estão em BH enfrentam dificuldades e se reinventam na pandemia. **O Tempo**, Belo Horizonte, mar. 2021. Disponível em: <https://www.otempo.com.br/cidades/imigrantes-que-estao-em-bh-enfrentam-dificuldades-e-se-reinventam-na-pandemia-1.2458659>. Acesso em: 03 ago. 2021.

CANDAU, Vera Maria (org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. Disponível em: <https://docplayer.com.br/183960197-Educacao-intercultural-na-america-latina-entre-concepcoes-tensoes-e-propostas.html>. Acesso em: 09 nov. de 2022.

CANDAU, Vera Maria. **Educação intercultural e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/GKr96xZ95tpC6shxGzhRDrG/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 09 nov. 2022.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Sociedade, Cotidiano Escolar e Cultura(s): uma aproximação. **Revista Educação & Sociedade**, ano XXIII, nº 79, ago. de 2002, p. 125-161. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10852>>. Acesso em: 10 de nov. de 2022.

CASSIRER, Ernest. Um Ensaio Sobre o Homem. *In*: VITA, Luis Washington (org.). **Momentos Decisivos do Pensamento Filosófico**. São Paulo: Melhoramentos, 1964.

DA SILVA, Analise de Jesus. **Na EJA Tem J: Juventudes na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Appris, 2020.

DA SILVA, João Lucas Zanoni. **Operação acolhida: a imigração venezuelana para Dourados– MS**. 2020. Dissertação (Mestrado em Fronteiras e Direitos Humanos) - Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2020.

DE FREITAS, Suzana Cristina; FAUSTINO, Rosângela Célia. Educação escolar indígena segundo os códigos da modernidade da CEPAL no século XXI. **Revista Cocar**, Belém, v.14, n.30, set./dez., 2020 p.1-17. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3532>. Acesso em: 09 jan. 2023.

DI PIERRO, Maria Clara. O impacto da inclusão da educação de jovens e adultos no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb): um estudo em municípios paulistas. *In: A EJA em xeque: desafios das políticas de educação de jovens e adultos no século XXI*. São Paulo: Global, 2014. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/002658229>. Acesso em: 06 abr. 2022.

DOS REIS, Vanilda; ARAÚJO, Ernesta da Silva. Pedagogia do Oprimido: a realidade do aluno indígena na escola urbana. *Revista Ajes*, Juína, 2013. Disponível em: <https://www.revista.ajes.edu.br/index.php/rsd/article/download/89/67>. Acesso em: 11 jan. 2013.

ELIAS, Juliana. Dois anos após Brumadinho, ação da Vale quase dobrou - mas podia ter subido mais. *CNN Brasil Business*, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/economia/dois-anos-apos-brumadinho-acao-da-vale-quase-dobrou-mas-podia-ter-subido-mais/>. Acesso em: 18 out. 2022.

FÁVERO, Osmar. Lições da história: os avanços de sessenta anos e a relação com as políticas de negação de direitos que alimentam as condições de analfabetismo no Brasil. *In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PAIVA, Jane. Educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 13-28.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org). *Interdisciplinaridade: pensar, pesquisar e intervir*. São Paulo: Cortez, 2014.

FONSECA, João José Saraiva da. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC, 2002.

FRANÇA JÚNIOR, Adelson Afonso da Silva. *Da favela para o mundo: o funk e o reexistir de jovens adolescentes na EJA e na cidade*. 2029. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Docência) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

FREIRE, Ana Maria de Araújo. *Paulo Freire: uma história de vida*. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*, 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Verlaine. *Ecologia: uma questão histórico-filosófica*. Pedro Leopoldo: Cronos, v.8, 2003.

GADOTTI, Moacir. Educação Popular e Educação ao Longo da Vida. *In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Coletânea de textos CONFINTEA Brasil+6: tema central e oficinas temáticas*. Brasília: Ministério da Educação, 2016.

GADOTTI, Moacir. Perspectivas atuais da educação. São Paulo: *São Paulo em Perspectiva*, vol.14, n.2, abr./jun., 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-88392000000200002&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em: 15 out. 2022.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

HARVEY, David. **A produção capitalista do espaço**. São Paulo: Annablume, 2005. Disponível em: [https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=A4eVN1jF0tkC&oi=fnd&pg=PA15&dq=Harvey+\(2005\)&ots=MkkjrulmzM&sig=ZwVPA1ebjG70PfteOqmwV3EIXxw#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=A4eVN1jF0tkC&oi=fnd&pg=PA15&dq=Harvey+(2005)&ots=MkkjrulmzM&sig=ZwVPA1ebjG70PfteOqmwV3EIXxw#v=onepage&q&f=false). Acesso em: 16 fev. 2022.

LAMEGO, Caio Roberto Siqueira; SANTOS, Maria Cristina Ferreira dos. Formação de Professores e Educação Intercultural: concepções e práticas de licenciandos sobre diversidade cultural na educação básica. **Revista Contexto & Educação**, Rio de Janeiro: Editora Unijuí, ISSN 2179-1309, ano 34, n. 108, maio/ago. 2019, p. 9-25. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.21527/2179-1309.2019.108.9-25>. Acesso em: 14 de nov. 2022.

LEMOS, Marcelo Antônio. **Relato de experiência: a acolhida de indígenas refugiados da etnia Warao pelo SJMR em Belo Horizonte**. SJMR, Belo Horizonte, 2022. Disponível em: <https://sjmrbrasil.org/artigo-indigena-warao-bh>. Acesso em: 25 out. 2022.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAGALHÃES, Marly Augusta Lopes. Educação indígena em contextos urbanos dos municípios de Barra do Garças, Pontal do Araguaia e Aragarças: desafios de novos tempos. **Polifonia**, Cuiabá: EDUFMT, n.17, 2009, p.203-2013.

MANSKE, Cione Marta Raasch; DADALTO, Maria Cristina. A educação escolar de pomeranos e descendentes em Santa Maria de Jetibá (ES). **Revista História da Educação (online)**, v.25, 2021. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/asphe/article/view/101240/pdf>. Acesso em: 22 mar. 2021.

MARCONDES, Valéria; MARTINS, Moisés de Lemos. Migração venezuelana no Jornal Nacional. **Revista Lusófona de Estudos Culturais (online)**. Braga, vol. 6, n. 2, 2019. Disponível em: http://repositorium.uminho.pt/bitstream/1822/62824/1/2019_Marcondes_Martins_Migracao-venezuelana-no-Jornal-Nacional_PT.pdf. Acesso em: 22 ago. 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 5. ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1998.

MISSÕES HUMANITÁRIAS. A árvore sagrada do povo indígena Warao. **Notícias das missões**. Carmo da Cachoeira, 2020. Disponível em: <https://www.missoeshumanitarias.org/arvore-sagrada-do-povo-indigena-warao/>. Acesso em: 07 out. 2022.

MORAES, Isaias Albertin; ANDRADE, Carlos Alberto Alencar de; MATTOS, Beatriz Rodrigues Bessa. A imigração haitiana para o Brasil: causas e desafios. **Revista Conjuntura Austral**. Porto Alegre, vol. 4, n. 20, out./nov., 2013, p. 95-114. Disponível em: https://www.academia.edu/21572513/A_Imigra%C3%A7%C3%A3o_haitiana_para_o_Brasil_causas_e_desafios. Acesso em: 22 ago. 2021.

NACIF, Paulo Gabriel Soledade; *et al.* Educação de Jovens e Adultos na perspectiva do Direito à Educação ao Longo da Vida: caminhos possíveis. *In:* BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Coletânea de textos CONFINTEA Brasil+6:** tema central e oficinas temáticas. Brasília: Ministério da Educação, 2016.

NIÑO, Edgar Andrés Londoño. Migração, Cidades e Fronteiras: a Migração Venezuelana nas Cidades Fronteiriças do Brasil e da Colômbia. **Revista Espaço Aberto.** Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, vol.10, n.1, 2020, p.51-67. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/EspacoAberto/article/view/29956/19444>. Acesso em: 19 out. 2022.

NÓBREGA-THERRIEN, Silvia Maria; THERRIEN, Jacques. Trabalhos Científicos e o Estado de Questão: reflexões metodológicas. **Estudos em Avaliação Educacional.** São Paulo: Fundação Carlos Chagas, vol. 15, n.30, 2004, p. 5-16. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1203/1203.pdf>. Acesso em: 4 jan. 2021.

OLIVEIRA, Heli Sabino de (org). EJA e Cultura: direito à cidade. **Coleção EJA: lendo mundo, lendo palavras.** Belo Horizonte: UFMG/FaE/NEJA e Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, cad.1, 2020a.

OLIVEIRA, Heli Sabino de; MENDES, Breno (org). EJA Mundo do trabalho: direito à dignidade. **Coleção EJA: lendo mundo, lendo palavras.** Belo Horizonte: UFMG/FaE/NEJA e Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, cad. 3, 2020b.

OLIVEIRA, Heli Sabino de. Do conceito de “periferia”: primeiras aproximações teóricas. *In:* BRITO, Cristiane Myriam Drumondde; et al. **Entrelaçando redes:** relações sobre atenção a usuários de álcool, crack e outras drogas. Jundiaí: Paco Editorial, 2018.

OLIVEIRA, Heli Sabino; et al. Educação de Jovens e Adultos (EJA) e educação em direitos humanos na produção de materiais pedagógicos numa perspectiva intercultural. **Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Educação Fernando Rodrigues da Silveira.** Rio de Janeiro: Universidade Estadual do Rio de Janeiro, vol. 10, n.24, maio-ago. 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/57804>>. Acesso em: 09 nov. 2022.

OLIVEIRA, Heli Sabino de; OLIVEIRA, Elaine Ferreira Rezende de. Juventudes, Periferias e o debate teórico acerca dessa temática no campo da educação. *In:* **Ensaio Filosófico**, vol. 19, jul. 2019, p.36-54. Disponível em: http://www.ensaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo19/04_OLIVEIRA_Ensaio_Filosoficos_Volume_XIX.pdf. Acesso em: 09 jul. 2022.

OLIVEIRA, Marta Isabel da Silva; CARNEIRO, Elder Pereira. Xenofobismo (re)velado: é crime ou contravenção? *In:* **Direito:** ramificações, interpretações e ambiguidades. Ponta Grossa: Editora Atena, 2021.

PAIXÃO, Mayara. Venezuela passa Haiti como principal origem de mão de obra imigrante no Brasil. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 2022. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mundo/2022/10/venezuela-passa-haiti-como-principal-origem-de-mao-de-obra-imigrante-no-brasil.shtml>. Acesso em: 09 jan. 2023.

PEIXOTO, Fabio. **A diversidade e o multiculturalismo na educação de jovens e adultos:** reflexões sobre a prática pedagógica de professores e professoras. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos) - Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2020. Disponível em: <https://portal.uneb.br/mpeja/wp-content/uploads/sites/118/2021/02/VERS%C3%83O-FINAL-FABIO-PEIXOTO.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2021.

PEREIRA, Dulcineia de Fátima Ferreira; PEREIRA, Eduardo Tadeu. Revisitando a história da educação popular no Brasil: em busca de um outro mundo possível. **Revista Histedbr Online**. Campinas, n.40, p. 72-89, dez. 2010. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/40/art05_40.pdf. Acesso em: 06 nov. 2021.

PIMENTEL, Thais. Passageiros denunciam que indígenas venezuelanos são constantemente hostilizados em ônibus de BH. **G1**, Belo Horizonte, 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/mg/minas-gerais/noticia/2022/02/28/passageiros-denunciam-que-indigenas-venezuelanos-sao-constantemente-hostilizados-em-onibus-de-bh.ghtml>. Acesso em: 21 out. 2022.

PONTUAL, Pedro. Educação ao Longo da Vida na perspectiva da Educação Popular e da participação social. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Coletânea de textos CONFINTEA Brasil+6:** tema central e oficinas temáticas. Brasília: Ministério da Educação, 2016, p.70-75.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE (PBH), Fundação Municipal de Cultura. **Histórias de bairros:** Regional Barreiro. Belo Horizonte: APCBH; ACAP-BH, 2008.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE (PBH), Fundação Municipal de Cultura. **Histórias de bairros:** Regional Pampulha. Belo Horizonte: APCBH; ACAP-BH, 2011.

PREFEITURA DE BELO HORIZONTE (PBH), Secretaria Municipal de Educação. **Escola Integrada**. Belo Horizonte: Secretaria Municipal de Educação, 2021. Disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/escola-integrada>. Acesso em: 08 jan. 2023.

PRIMO, Amanda Silva. **A oferta de educação para estrangeiros na EJA de Paranavaí.** 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2018. Disponível em: <http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/15807>. Acesso em: 29 jan. 2021.

QUINTÃO, Altamar de Figueirêdo Bustorff. A Geografia na Educação de Jovens e Adultos em Maranguape: percurso histórico e práticas atuais. **Revista Okara: Geografia em Debate**. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, vol.3, n.2, 2009, p. 223-347. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/okara/article/view/10710/5940>. Acesso em: 23 jan. 2021.

RODRIGUES, Basília. Brasil registrou 1 milhão de imigrantes em dez anos. **CNN Brasil**, dez. 2020. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/2020/12/17/brasil-registrou-1-milhao-de-imigrantes-em-dez-anos>. Acesso em: 21 jul. 2021.

RODRIGUES, Fania. Como o bloqueio imposto pelos Estados Unidos afeta a vida dos venezuelanos: confira dados sobre os prejuízos econômicos e histórias de pessoas que lutam para sobreviver às restrições. **Brasil de Fato**, Caracas, 2019. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2019/07/03/como-o-bloqueio-dos-estados-unidos-afeta-a-vida-dos-venezuelanos>. Acesso em: 16 maio 2023.

ROSA, Marlise. **A mobilidade Warao no Brasil e os modos de gestão de uma população em trânsito**: reflexões a partir das experiências de Manaus-AM e de Belém-PA. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <http://objdig.ufrj.br/72/teses/905159.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2022

SÁ, Leidejane Machado; TEIXEIRA, Sandra Vanessa da Silva. Multiculturas na EJA: manifestações culturais dos sujeitos guianenses e venezuelanos inseridos na EJA nas escolas de Boa Vista – RR. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, IV, 2017, Boa Vista. **Anais [...]**. Boa Vista, Universidade Federal de Roraima, 2017. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2017/TRABALHO_EV073_MD1_SA12_ID7708_16102017185934.pdf. Acesso em: 29 jan. 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Por uma concepção multicultural dos direitos humanos. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n.48, jun.1997, p. 11-32. Disponível em: https://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Concepcao_multicultural_direitos_humanos_RCCS48.PDF. Acesso em: 24 abr. 2021.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único a consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SANTOS, Milton. **O país distorcido**: o Brasil, a globalização a cidadania. São Paulo: Publifolha, 2002.

SERAFIM, Jucenir da Silva; SILVA, Vinícius Neves de Cabral; MELETTI, Márcia Ferreira. Mapeamento dos imigrantes venezuelanos na educação de jovens e adultos no Brasil (2013-2019). **Revista Cocar**, Belém, v.15, n.31, 2021 p. 1-16. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3590>. Acesso em: 22 mar. 2021.

SILVA, Delson Pereira da; KARWOSKI, Acir Mario. Percepções de professores da educação de jovens e adultos acerca da docência para estudantes estrangeiros em uma escola pública em Uberaba – MG. **Revista do SELL**, Uberaba, v. 9, n. 1, jan./jun. de 2020, p. 185-203. Disponível em: <http://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/sell/article/view/4296>. Acesso em: 29 jan. 2021.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Cultura Escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. **Revista Educar**, Curitiba, Editora Universidade Federal do Paraná, n. 28, 2006, p. 201-216. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/w6kJ5hdSGVRnhRWTVP68D3P/?lang=pt>. Acesso em: 10 jan. 2023.

SILVA, Rita de Cassia da Cruz; DI PIERRO, Maria Clara. Os impactos da covid-19 nas migrações internacionais e na efetivação de direitos educativos de migrantes e refugiados adultos. **Scielo Brasil**, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/1942/3164>. Acesso em 22 mar. 2021.

SILVEIRA, Augusta. Ensino de História indígena e EJA: práticas e desafios. **Revista do Lhiste** – laboratório do ensino de história e educação, Porto Alegre, n.1, vol. 1, jul.-dez. 2014. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/revistadolhiste/article/view/48390>. Acesso em: 09 nov. 2022.

SIMÕES, Gustavo da Frota (org). **Perfil Sociodemográfico e Laboral da imigração venezuelana no Brasil**. Curitiba: CRV, 2017. Disponível em: https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/publicacoes/Perfil_Sociodemografico_e_laboral_venezuelanos_Brasil.pdf. Acesso em: 29 jan. 2021.

SERVIÇO JESUÍTA AO MIGRANTE E REFUGIADO (SJMR). **Nota de esclarecimento: acolhimento emergencial dos migrantes indígenas Warao em Belo Horizonte (MG)**. Belo Horizonte: SJMR, 2021. Disponível em: <https://sjmrbrasil.org/nota-esclarecimento-warao/>. Acesso em: 18 maio 2022.

SOARES, Leôncio José Gomes (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Coletânea de textos CONFITEA Brasil+6: tema central e oficinas temáticas**. Brasília: Ministério da Educação, 2016, p.227-231.

SOUZA, Marilyn Barreto; et al. O papel da mulher warao nas relações de poder comunitárias. **Revista Philologus**, Rio de Janeiro, Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos, ano 24, n. 72, set./dez. 2018. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/rph/ANO24/72supl/121.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2023.

SOUZA, Rodrigo Matos de; LAZARINI, Twila; MONTEAGUDO, José González; TRISTÁN, José María Barros. migração e educação: um estudo sobre a invisibilização do migrante nas políticas educacionais do brasil e do distrito federal. **EPAA/AAPE**, Estados Unidos da América, Arizona State University, v.29, n.24, mar. 2021. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/5540/2590>. Acesso em: 22 mar. 2021.

STREGE, Wilisvan Moura; SALVIANO, Dabel Cristina Maria. O trabalhador indígena e o direito à diferença: da ilegalidade do emprego às políticas públicas no estado do Mato Grosso do Sul. In: ENCONTRO DE ENSINO PESQUISA E EXTENSÃO, n.8, 2014, Campo Grande. **Anais [...]**. Campo Grande, Universidade Estadual do Mato Grasso do Sul. Disponível em: <https://anaisonline.uems.br/index.php/enic/article/viewFile/2465/2562>. Acesso em: 15 jan. 2023.

SYNOD. **Amazônia na Venezuela**. 2022. Disponível em: <http://secretariat.synod.va/content/sinodoamazonico/pt/a-pan-amazonia/amazonia-na-venezuela.html>. Acesso em: 05 nov. 2022.

TARRAGÓ, Eduardo. Migrações Warao em território brasileiro no contexto da crise do “regime madurista” na Venezuela. In: LIMA, Carmen Lúcia Silva; CIRINO, Carlos Alberto

Marinho; MUÑOZ, Jenny González (Org.). **Yakera, Ka Ubanoko**: o dinamismo da etnicidade Warao. Recife: Editora UFPE, 2020. *E-book*.

TROQUEZ, Marta Coelho Castro; DA SILVA, Marcela Guarizo. Crianças indígenas em escolas urbanas: da educação inclusiva à educação inter/multicultural. **Revista Tellus**, Campo Grande, ano 20, n. 43, set./dez. 2020, p. 11-32. Disponível em: <https://www.tellus.ucdb.br/tellus/article/view/682>. Acesso em: 09 nov. 2022

UNESCO. Educação de Adultos: declaração de Hamburgo; agenda para o futuro. *In*: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS, V, 1997. **Anais**[...]. Hamburgo, Instituto da UNESCO em Educação, 1997. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116114_por. Acesso em: 10 ago. 2022.

VAZ, Elisa. No Pará, Venezuelanos Warao enfrentam dificuldades para ingressar no mercado de trabalho. **Jornal O Liberal**, Belém, 2022. Disponível em: <https://www.oliberal.com/economia/no-para-venezuelanos-warao-enfrentam-dificuldades-para-ingressar-no-mercado-de-trabalho-1.534892>. Acesso em: 11 jan 2023.

VENDRAMINI, Célia Regina. Uma vida aquém da sonhada, uma escola aquém da almejada! **Revista do Centro de Ciências da Educação**, Florianópolis, v. 38, n. 4, out./dez. 2020, p. 01-08. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/348471461_Dossie_Migracao_e_Educacao_Uma_vida_aquem_da_sonhada_uma_escola_aquem_da_almejada. Acesso em: 22 mar. 2021.

VIEIRA, Daniela Aparecida; LIBERALI, Fernanda Coelho. As atividades sociais como possibilidade para construção do currículo de português brasileiro para imigrantes. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, vol.21, n.1, jan./mar. 2021, p.55-80. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-63982021000100055&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em: 22 mar. 2021.

WILLIS, Paul. **Aprendendo a ser trabalhador**: escola, resistência e reprodução social. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

XERENTE, Edimar Srênõkrã Calixto; ANDRADE, Karylleila dos Santos. A educação intercultural na escola wakōmekwa: perspectivas e desafios. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v.4, n. 3, 2017, p. 261-275. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/inter/a/qPLYDcBpqSgrLYKh5PfgjWw/?lang=pt>. Acesso em: 09 nov. 2022.

APÊNDICE A – Roteiro de Entrevistas com jovens da EJA

TÍTULO DA PESQUISA: POVOS ORIGINÁRIOS VENEZUELANOS DE ETNIA WARAO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: um estudo de caso nas escolas municipais de Belo Horizonte em 2022

- 1) Qual é o seu nome?
- 2) Qual é a sua escolaridade?
- 3) Qual é a sua relação com o grupo Warao?
- 4) Quando e como o grupo indígena chegou à Vila Pinho/ Vila Padre Alberto Hurtado?
- 5) Como você observa o acolhimento da/das escola/escolas?
- 6) Quais são os maiores desafios educacionais?
- 7) Quais são as possibilidades pedagógicas?

APÊNDICE B – Questionário

TÍTULO DA PESQUISA: POVOS ORIGINÁRIOS VENEZUELANOS DE ETNIA WARAO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: um estudo de caso nas escolas municipais de Belo Horizonte em 2022

Todos os dados deste questionário se referem aos indígenas de etnia Warao vivendo em abrigos de Belo Horizonte

Data do preenchimento: ___ / ___ / _____

1) Território ao qual é responsável: _____

2) N° de núcleos familiares: _____

3) Total de pessoas: _____

4) Sexo:

Total feminino: _____

Total masculino: _____

5) Quantidade por faixa etária:

De 0 a 11 anos: _____

De 12 a 18 anos: _____

De 19 a 40 anos: _____

De 41 a 60 anos: _____

Acima de 60 anos: _____

6) N° de Matrículas por escola

Total E.M. Naru: _____

Total E.M. Yaoró: _____

Total E.M. Jakono: _____

APÊNDICE C – Caderno Pedagógico



A Interculturalidade
como possibilidade
pedagógica na EJA



Carolina Santos Gessner de Castro

A Interculturalidade como possibilidade pedagógica na EJA

Carolina Santos Gessner de Castro¹

A Interculturalidade como possibilidade pedagógica na EJA

Caderno de apoio pedagógico aos/às professores/as da EJA²



¹ Sou professora da Rede Municipal de Belo Horizonte, desde 2012, com experiência docente com estudantes das diversas nacionalidades, além da imigração fazer parte da minha história. Assim, tento contribuir com meus colegas, compartilhando este material.

² Este caderno é o recurso educativo da minha pesquisa no Mestrado Profissional em Educação e Docência (PROMESTRE), realizada entre os anos de 2020 e 2022, na Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), cuja dissertação é intitulada "POVOS ORIGINÁRIOS VENEZUELANOS DE ETNIA WARAO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: um estudo de caso nas escolas municipais de Belo Horizonte em 2022.

Copyright © by Carolina Santos Gessner de Castro - 2023

Capa e projeto gráfico³

Carolina Gessner

Fotos da capa: Tane Tanae e ClickPB (adaptadas pela autora)


Revisão

Carolina Gessner

C355i T	<p>Castro, Carolina Santos Gessner de, 1983- A Interculturalidade como possibilidade pedagógica na EJA [recurso eletrônico] : caderno de apoio pedagógico aos--às professores--as da EJA / Carolina Santos Gessner de Castro. -- Belo Horizonte, 2023. 41 f. : enc, il.</p> <p>[Recurso Educacional produzido em conjunto com a dissertação de mestrado da autora, com o título: Povos originários venezuelanos de etnia Warao na educação de jovens e adultos [manuscrito] : um estudo de caso nas escolas municipais de Belo Horizonte em 2022 / Carolina Santos Gessner de Castro. -- Belo Horizonte, 2023. -- 191 f. : enc, il. -- Dissertação - (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. -- Orientador: Heli Sabino de Oliveira].</p> <p>Bibliografia: f. 41.</p> <p>1. Educação -- Relações étnicas. 2. Educação intercultural. 3. Educação de adultos. 4. Índios Warao (Venezuela) -- Educação. 5. Belo Horizonte (MG) -- Educação de adultos. I. Título. II. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.</p> <p style="text-align: right;">CDD- 374</p>
------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

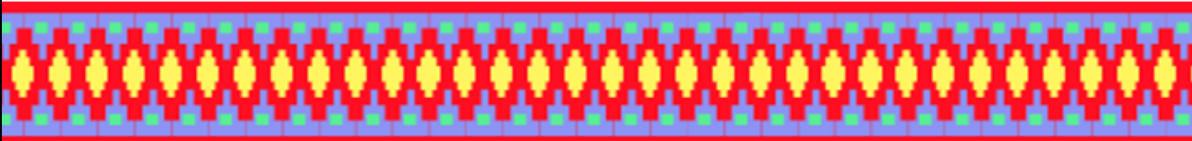
Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)
Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O

³ Inspirados no template de domínio público criado por Slidesgo



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	5
1. UM POUCO SOBRE OS FLUXOS MIGRATÓRIOS MODERNOS.....	8
2. FUNÇÕES PRIMORDIAIS DA EJA.....	13
3. QUEM SÃO OS WARAO.....	16
3.1 Reflexão.....	20
4. PEDAGOGIA INTERCULTURAL NA EJA.....	21
5. OFICINAS PEDAGÓGICAS.....	25
5.1 Oficina 1 – Um indígena em uma escola não indígena.....	27
5.2 Oficina 2 – Corpos estranhos.....	30
5.3 Oficina 3 – A xenofobia no cotidiano da cidade.....	31
5.4 Oficina 4 – As diferenças territoriais.....	34
5.5 Oficina 5 – Divisão sócioeconômica do continente americano.....	38
Referências	41





Apresentação

Foto: Otávio Henriques/ Acervo Projeto Circular (adaptada pela autora)

Apresentação

*Migrar é um direito humano e nenhum ser humano é ilegal.
Proteger os povos originários venezuelanos é defender a
história, cultura e ancestralidade da América Latina.
SJMR (2021)*

Você professor(a) já parou para refletir sobre as fronteiras dos países? Muito antes de existirem as fronteiras, já existia o homem e a circulação de pessoas. A fragmentação do território não é reconhecida pelos povos originários, já que para eles o território é todo o conjunto que garante a sobrevivência e o modo de vida, em uma relação íntima com a natureza e meio ambiente. As barreiras impostas pelo globo não são capazes de barrar os fluxos migratórios. Assim, é importante ressaltar que "ao saírem de suas comunidades, os indígenas não perdem sua identidade étnica, ou seja, não deixam de ser indígenas, porque isso não é determinado pelo local de moradia, mas sim pelo processo de auto identificação e de identificação como tal pelos membros do grupo (ACNUR⁴, 2021, p.17).


No exercício docente, você já se deparou com estudantes estrangeiros? E com estudantes indígenas? Ou ainda, estudantes estrangeiros e indígenas? Essa diversidade cultural tem feito parte do cotidiano de muitos(as) educadores(as) nas escolas públicas brasileiras e com a intensificação dos fluxos migratórios, em breve esse pode ser o seu desafio.

A partir da experiência da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, este caderno de apoio pedagógico aos/às professores/as da EJA foi construído, em uma proposta de educação intercultural, comprometida com educação em direitos humanos, capaz de incluir adultos indígenas refugiados na modalidade da Educação de Jovens e Adultos. Tendo como referência a análise da inserção da etnia Warao em Belo Horizonte, foi desenvolvido um recurso educativo tendo como foco tanto a valorização cultural e o respeito à identidade do referido grupo étnico, quanto oportunidades de intercâmbio cultural entre povos diversos.

⁴ Agência da ONU para Refugiados

A Interculturalidade como possibilidade pedagógica na EJA

7



Não podemos nos esquecer que a Educação de Jovens e Adultos é um direito constitucional e a igualdade de direitos entre imigrantes e nativos é afirmada pela Lei Federal nº 6.815, de 1980, o Estatuto do Estrangeiro, ao determinar que o estrangeiro residente no Brasil goze de todos os direitos reconhecidos aos brasileiros (BRASIL, 1980). Na perspectiva do direito educacional, este Caderno Pedagógico, caracteriza as funções e princípios da EJA, coloca em relevo os processos migratórios, fruto de um processo de globalização perverso, como elemento que não pode ser ignorado por uma modalidade educativa que possui uma forte dimensão reparadora, como destacado no Parecer 011, que regulamenta a Educação de Jovens e Adultos no Brasil.


À luz desses preceitos, o presente material pretende fornecer bases para um atendimento na perspectiva intercultural, tomando como referência as necessidades básicas de aprendizagem dos Warao. São algumas inspirações e provocações para os/as docentes, a fim de contribuir para que a Educação de Jovens e Adultos de fato seja questionadora do cotidiano e leve os seus/suas educandos/as a contestarem as imposições sociais estabelecidas.

O caderno se estrutura em cinco partes: 1) uma breve discussão teórica sobre os fluxos migratórios modernos; 2) uma retomada sobre as funções primordiais da EJA; 3) uma apresentação de quem são os indígenas venezuelanos da etnia Warao e questionamentos para o/a professor/a refletir; 4) mais uma breve discussão teórica sobre uma proposta pedagógica intercultural na EJA; 5) proposta de quatro oficinas de caráter formativo para o/a professor/a com a utilização de textos, foto e mapa com as temáticas indígena, migratória e colonial.

Espero contribuir de alguma forma para a melhoria da qualidade da educação pública brasileira, em especial para a EJA.

Boa leitura!

Carolina Gessner





UM POUCO SOBRE OS FLUXOS MIGRATÓRIOS MODERNOS

Foto: Autor desconhecido/ Disponível na Wikipédia (adaptada pela autora)

A Interculturalidade como possibilidade pedagógica na EJA

10

localidades, prevendo maiores dividendos, fazem-no sem problema. Assim, quem está livre da localidade pode escapar dos infortúnios provocados pela globalização. Já aqueles que estão presos ao local, estão fadados a cumprir as penalidades do processo.

A globalização também redefiniu a função do Estado, que passou a receber pressões por empresas desprendidas da localidade. Agora, uma empresa pode demitir pessoas nas mais diversas localidades sem ter prejuízos econômicos, deixando para o Estado as futuras consequências que este fato irá gerar. Para Bauman (1999), é o definhamento do Estado que resulta na nova desordem mundial. Essa desorganização tem como ponto culminante, as regras de livre mercado, políticas especulatórias, capital global e um Estado diminuto e fraco, que tem como única função a manutenção e criação de processos que mantenham a estabilidade financeira e econômica.

O livre mercado e o desenvolvimento econômico iludiram as pessoas com a promessa de diminuição das desigualdades sociais, quando na verdade mostraram ser uma falácia, com o aumento cada vez mais elevado da riqueza dos mais ricos e uma diminuição drástica das condições de vida dos mais pobres. O mundo globalizado é de fato um mundo econômico, tecnológico, científico, extremamente desigual e excludente (BAUMAN, 1999).

Bauman (1999) também defende a ideia de que ainda que o Estado esteja enfraquecido, ele ainda utiliza forças coibitivas para minimizar alguns setores sociais e, em contra partida, cria condições para o mercado financeiro e investidores. A prioridade é o capital financeiro, enquanto os poucos recursos destinados aos setores sociais são bloqueados com a justificativa de maior controle dos gastos públicos. Essa condição só faz aumentar a pobreza e diminuir as condições mínimas de sobrevivência.

Os processo de globalização analisado por Bauman (1999) evidencia um mundo moderno dividido de forma bastante desigual. Nesse escopo, cabe salientar que o rompimento das barreiras espaciais e temporais não se dá de forma uniforme para a humanidade. Enquanto o rompimento de fronteiras representa a expansão de mercados e a elevação dos lucros para os detentores das empresas multinacionais e transnacionais, o mesmo cenário representa a exploração da mão-de-obra de refugiados e imigrantes. Desse modo, nossos estudantes refugiados que não puderam concluir a educação básica na sua adolescência compõem os excluídos das benesses da globalização. Para Bauman (2017), os imigrantes possuem condições de vida miseráveis, ainda piores que aquelas que os nativos foram destinados e renegados.

A Interculturalidade como possibilidade pedagógica na EJA

11

Bauman (1999) ainda nos chama a atenção para a realidade, considerada pelo estudioso como quase universal, à qual os estrangeiros em pauta são submetidos. Essas pessoas são vistas com desconfiança, com intolerância face à diferença, com ressentimento, são isoladas e banidas, sob a alegação da lei e da ordem, resultando na discriminação de raças, de etnias e de classe. "A garantia de segurança tende a se configurar na ausência de vizinhos com pensamentos, atitudes e aparência diferentes. A uniformidade alimenta a conformidade e a outra face da conformidade é a intolerância" (BAUMAN, 1999, p.55). Não diferente das constatações feitas por esse teórico, os brasileiros assistem com desconfiança e receio à chegada constante de imigrantes, em grande parte oriunda de países também pertencentes à América-Latina, como é o caso dos indígenas Warao, foco da pesquisa que inspirou este caderno.

Um dos países com intensa imigração para o Brasil é a Venezuela. A saída de venezuelanos do país de origem acontece devido à crise política, econômica e social, causada pela debilidade da democracia, o aumento da repressão, da violência e da insegurança (MARCONDES; MARTINS, 2019). Tarragó (2022) corrobora afirmando que a crise venezuelana, a partir de 2013, vem afetando a seus mais de trinta milhões de habitantes, inclusive os seus 52 povos indígenas.

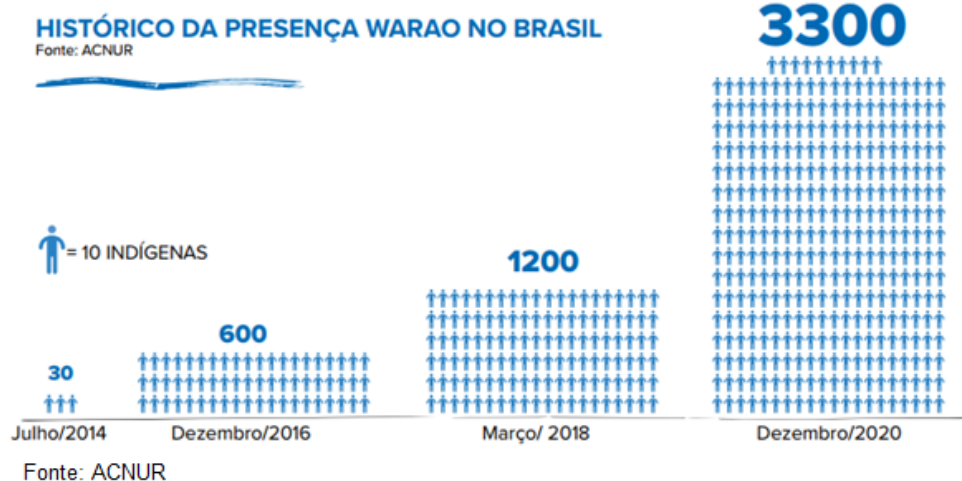
Com relação às causas que levaram a Venezuela a entrar em crise atualmente, Tarragó (2022) considera que a origem está na morte de seu ex-presidente Hugo Chávez Frias, em 2013, que governou o país entre 1999 e 2013. Após seu falecimento, aconteceu nova disputa eleitoral, conferindo vitória ao seu ex-vice-presidente Nicolás Maduro Moros. Nos termos de Tarragó (2022, p.120), "A partir de 2015, com a queda dos preços do petróleo, sua principal commodity, iniciou-se uma expressiva redução em seu Produto Interno Bruto e uma escalada avassaladora dos índices inflacionários. A miséria e a instabilidade política se espalharam pelo país".

Com este cenário, a consequência para a população venezuelana foi a imigração internacional. De acordo com a ACNUR (2021), estima-se que, até setembro de 2020, mais de cinco milhões de venezuelanos deixaram o país, sendo que o Brasil recebeu um total de 264.157 pessoas refugiadas e migrantes. Nesse quantitativo, estão estimados cerca de cinco mil indígenas pertencentes a diversas etnias Agência da ONU para Refugiados. "Os Warao representam 65% desse contingente de indígenas deslocados" (ACNUR, 2021, p.23). A vinda dos povos originários venezuelanos Warao para o Brasil acontece em busca de proteção internacional e melhores condições de vida. O gráfico a se-

A Interculturalidade como possibilidade pedagógica na EJA

12

guir demonstra o aumento da imigração dessa etnia para o Brasil.



Após cruzarem a fronteira com o Brasil, os indígenas prosseguem com o fluxo migratório, visto que continuam com deslocamentos internos, também motivados pela busca de melhor qualidade de vida e a capital mineira foi um dos destinos escolhidos pelos originários imigrantes. A ACNUR (2021) ressalta que é fundamental lembrar que essas populações têm costumes, línguas, crenças e relações milenares, que já existiam em período pré-colonial, resistindo ao longo de séculos. O desafio atual é manter a autonomia e o respeito por essas comunidades.

Para os povos originários, a compreensão do território se dá de forma única, sem a fragmentação das fronteiras, como afirma Sônia Guajajara na epígrafe deste capítulo. O território é tudo o que é necessário para assegurar a condição ampla de dignidade humana. Atravessar as fronteiras é apenas uma forma de buscar garantir a sobrevivência e a preservação do modo de vida, pois essas pessoas protegem as suas tradições ao longo de gerações, a despeito dos ataques sofridos e das influências da era global, às quais também estão expostas na atualidade.

Assim, com a superação das barreiras geográficas, assistimos a chegada dos imigrantes trazendo as suas histórias, as suas culturas e as suas demandas. A demanda educacional, para jovens, adultos e idosos é uma delas, como aponta os dados da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, que no ano de 2021 recebeu dezesseis matrículas de estudantes estrangeiros na EJA (dados do Sistema de Gestão Escolar- SGE). Estas matrículas revelam que o ensino de qualidade para jovens e adultos estrangeiros é um dos desafios trazidos pelos fluxos migratórios contemporâneos.



Funções Primordiais da EJA

Foto: SJMR (adaptada pela autora)

Funções Primordiais da EJA

A intensidade e a complexidade da situação das migrações apontam nessa mesma direção: garantir direitos educativos a essas populações, na perspectiva da interculturalidade e valorização de seus saberes
Pontual (2016)

A Educação de Jovens e Adultos requer discussões e reflexões acerca da pluralidade dos sujeitos e da necessidade de serem incluídos no processo de ensino, levando em consideração as especificidades individuais, garantindo não só o acesso à escola, mas também a sua permanência e aprendizagem significativa.

No Brasil, o fim do governo autoritário permitiu avanços na afirmação do direito à educação dos jovens e dos adultos. De acordo com Soares (2016) marcaram esses avanços a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96, o Parecer 11/2000 CEB/CNE (que institui diretrizes operacionais para a EJA), o Fundeb 2007 (instrumento permanente de financiamento da educação pública), o PNE 2011-2020 (que determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional) e as CONFITEA, V e VI (que definiram diretrizes e orientações para os governos signatários).

A LDBEN foi, sem dúvida, um grande marco educacional ao tornar a EJA uma modalidade de ensino e determinar que os sistemas de ensino ofertassem a educação de jovens e adultos adequada às condições do educando, considerando as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho. Assim, houve o reconhecimento de que o ensino deve se adaptar às necessidades dos educandos, a fim não só de garantir a oferta, mas também de garantir a permanência e um significado à aprendizagem (BRASIL, 1996).

Ao pensarmos nos sujeitos imigrantes e refugiados, a EJA é uma oportunidade de acolhimento na nova cultura e de transformação de sua realidade. Vale lembrar que a educação escolar é um direito para qualquer pessoa, em qualquer idade, reafirmado pela 5ª Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFITEA V), que aconteceu na cidade alemã de Hamburgo, em 1997, que considera a educação de adultos mais do que um direito, sendo condição para a participação em sociedade. "A aprendizagem de adultos pode modelar a identidade do cidadão e dar significado à sua vida. A aprendizagem ao longo da vida implica repensar um conteúdo que reflita certos fatores como idade, gênero, deficiências, idioma, cultura e disparidades econômicas" (UNESCO, 1997, p.3).

A Interculturalidade como possibilidade pedagógica na EJA

15

Assim, para assegurar o direito à educação escolar em qualquer idade, o Ministério da Educação (MEC) apresentou a Proposta Curricular para a EJA, no ano de 2002, embasado no Parecer CNE/CEB nº11/2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA. Essa proposta reafirma que a modalidade deve desempenhar três funções primordiais: a função reparadora, a função equalizadora e a função qualificadora.



Função reparadora: vai além da entrada do educando na esfera dos direitos sociais de uma escola de qualidade, que a ele foi negado, e reconhece a igualdade de todo e qualquer ser humano de ter acesso à educação como um bem real, social e simbolicamente importante. Assim, é indispensável uma proposta curricular que crie situações pedagógicas satisfatórias para atender às necessidades de aprendizagem específicas de alunos jovens, adultos e idosos (BRASIL, 2002).



Função equalizadora: refere-se à igualdade de oportunidades, que possibilite a emancipação do sujeito. A EJA representa uma possibilidade de atualização dos conhecimentos, de manifestação das habilidades e troca experiências, tendo acesso a novas formas de trabalho e cultura (BRASIL, 2002).



Função qualificadora: pressupõe a educação permanente, ao longo da vida, com base no caráter incompleto do ser humano. "Mais que uma função, é o próprio sentido da educação de jovens e adultos" (BRASIL, 2002).

Ao desempenhar as funções primordiais, a EJA se torna uma possibilidade de acolhimento não somente para os indígenas Warao, mas para todos os sujeitos, de diferentes culturas presentes nas escolas. A migração forçada carrega a dor pela ruptura, medo e tristeza, mas também sonhos e esperanças de uma vida melhor. A escola pode alimentar esses sonhos e promover um espaço de inclusão social, respeitando os saberes tradicionais, diminuindo a barreira linguística e integrando diferentes culturas.

A epígrafe desta seção reafirma a necessidade de garantia dos direitos educativos aos imigrantes e refugiados, na perspectiva da interculturalidade, que respeita e valoriza os seus saberes, tão legítimos quanto os nossos.



Quem são os Warao

Foto: Tane Tanae (adaptada pela autora)

Quem são os Warao

*Não estamos aqui para roubar ou brigar. Somos iguais a vocês.
Queremos comer, trabalhar e viver com as nossas famílias.
Epifâneo, Cacique Warao (2019)*

A etnia Warao representa o povo nativo mais antigo da Venezuela que refugiou-se em margens fluviais, marítimas e zonas úmidas, como pântanos, manguezais e florestas inundáveis para se proteger dos colonizadores Espanhóis (ACNUR, 2021). A estreita relação da etnia com o meio aquático se exprime nas moradias e alimentação, bem como no transporte (realizado em curiara, que é um barco estreito feito de um único tronco de árvores, semelhante à canoa), razão pela qual, etimologicamente, a palavra warao foi traduzida como "povo do barco", "povo da curiara", ou "povo da água".

O estado venezuelano Delta Amacuro possuía originalmente a maior concentração da população Warao, no entanto inúmeras intervenções promovidas por não-indígenas, ou crioulos (como os Warao designam as pessoas de outras etnias) em seu território fez com que a etnia fosse obrigada a migrar, inicialmente para outros estados da própria Venezuela e mais tarde para outros países.

Dentre as intervenções sofridas estão o desvio de recurso hídricos para a agricultura, atividade mineradora e petrolífera, construção de diques no Rio Orinoco e enfermidades. O jornalista Barbosa (2019) afirma que os Warao encararam a pobreza e foram obrigados a se deslocar a partir da década de 1960. A motivação da dispersão foi a devastação do Delta do Rio Orinoco, território da etnia, provocado pelo governo venezuelano ao desviar o fluxo hídrico, com a intensão de priorizar o plantio de grãos e a criação de gado e, assim, sanar o déficit alimentício. "A situação desencadeou um desequilíbrio ambiental atingindo diretamente o modo de vida dos indígenas e ribeirinhos que viviam ali. Desde então, eles passaram a migrar aos centros urbanos de diversas cidades do país, a fim de conseguirem comida e recursos para a sua sobrevivência" (BARBOSA, 2019). Rosa (2020) corrobora tal asserção, afirmando que a expropriação das terras indígenas aconteceu para beneficiar pecuaristas e agricultores não indígenas, uma vez que a extensão de terras não alagáveis se ampliou. A alternativa encontrada pelos Warao foi buscar trabalho assalariado e meios de subsistência, nos centros urbanos.

No mesmo período, ocorreu a construção do sistema de diques no Rio Manamo, trazendo sérias consequências ecológicas, econômicas e sociais, ao contaminar mananciais com água salobra. Vale explicar que o Rio Manamo é na verdade um dos braços,

A Interculturalidade como possibilidade pedagógica na EJA

18

ou dos caños do Rio Orinoco, principal rio venezuelano e, também, a principal fonte de subsistência Warao, até então. Os diques são represamentos e outras obras de intervenção para tornar possível a navegação de grandes embarcações no trecho fluvial, capazes de transportar grandes volumes de produção industrial até o Oceano Atlântico. De acordo com a Acnur (2021), o projeto inicial previa a construção de vários diques, mas nunca foi concluído.

As intervenções hídricas descritas por Barbosa (2019), Rosa (2020) e pela Acnur (2021) provocaram mudanças nos hábitos alimentícios Warao, tanto daqueles que permaneceram em seus territórios, quanto daqueles que buscaram as cidades. A coleta de frutas e pequenos animais no ambiente natural que era praticada pelas mulheres, seguiu a mesma lógica nos novos domicílios, sendo adaptada ao pedido de dinheiro nas ruas: “Trata-se da aplicação de técnicas tradicionais de coleta transportadas, agora, para outros espaços” (ROSA, 2020, p.74). A coleta “adaptada” pode ser observada nos semáforos de nossa cidade, como da imagem a seguir.



Foto: Leiagora
(adaptada pela autora)

Diferentemente da realidade encontrada, a fala do Cacique Epifâneo, na epígrafe, demonstra o que procuram em terras estrangeiras, apenas comer, trabalhar e viver, o que não é fácil para um refugiado conseguir, fora de sua terra.

Retomando às intervenções e às consequentes migrações que se mantiveram ao longo dos anos, ao final da década de 1990, um novo fluxo migratório aconteceu, impulsionado por novas intervenções ambientais, em terras Warao, provocadas por atividades petrolíferas. A agência

da ONU, Acnur (2021) relata que as violações feitas pela petrolífera causaram a contaminação do solo e da água, além da perda vegetação. A conjuntura rechaçou os Warao do território venezuelano.

A presença da indústria petrolífera afetou o ambiente natural do delta do Orinoco, comprometeu os locais sagrados, perturbou comunidades antes isoladas, contaminou habitats e recursos naturais associados à sobrevivência de grupos ancestrais, introduziu novas enfermidades, como o HIV, e proliferou doenças sexualmente transmissíveis, tuberculose e outras. Eles denunciaram, inclusive, a ocorrência de abusos e violência sexual contra cri-

A Interculturalidade como possibilidade pedagógica na EJA

19

anças e mulheres indígenas por trabalhadores de companhias petrolíferas, a compra de meninas para a prostituição, o consumo problemático de bebidas alcoólicas e de drogas ilegais (ACNUR, 2021, p. 16).

Ainda na década de 1990, de acordo com Rosa (2020), os originários venezuelanos enfrentaram uma epidemia de cólera que levou a óbito cerca de 500 pessoas no delta do Rio Orinoco, em sua maioria da etnia Warao. Mais uma vez, as autoridades venezuelanas agiram com xenofobia e trataram a questão como uma "causa indígena". Covardemente, a população foi dividida em salubres e insalubres e os indígenas foram culpabilizados pelas próprias mortes.

Como descrito anteriormente, a Venezuela passa por uma crise política, social e econômica, iniciada em 2013, após a morte do ex-presidente Hugo Chaves e agravada com a diminuição do preço do petróleo em 2015, o que afetou a população do país como um todo, inclusive os indígenas Warao. Tarragó (2022) afirma que, de acordo com os próprios indígenas, durante o governo de Hugo Chávez havia projetos de apoio à economia local das comunidades, mas esses projetos foram gradualmente reduzidos. No contexto da crise e pelo somatório de motivos que foram apresentados, o fluxo migratório Warao passou a cruzar fronteiras internacionais.

Pensar que a travessia de fronteiras é algo fácil ou a solução para as adversidades é, no mínimo, ingênuo. Rosa (2020) aponta, em sua pesquisa, a diversidade de locais de origem do povo Warao, o que obriga os indígenas a percorrer em média 925 km, para chegar ao Brasil, contando com trechos fluviais e terrestres, isso requer dias de viagem. A chegada em solo brasileiro acontece pela região norte do país, a pé ou de ônibus, de acordo com a disponibilidade para pagar pelo transporte. A imigração internacional inicia no município de Pacaraima e de lá percorrem mais 215 km até Boa Vista, capital do estado de Roraima por onde chegaram, numa caminhada exaustiva que pode chegar a três dias.

É necessário que nós educadores façamos a reflexão sobre a migração forçada e as condições de vida dos refugiados que recebemos, para praticarmos a empatia com nossos estudantes jovens, adultos e idosos.

Imagem de um grupo de migrantes venezuelanos percorrendo a pé o trecho de 215 km entre as cidades de Pacaraima e Boa Vista.

Foto: Marcelo Camargo/Ag. Brasil (adaptada pela autora)





ReFleXão

Em que medida a realidade da etnia Warao se assemelha e se diferencia dos estudantes da EJA?

Quantos estudantes da EJA também fizeram a migração forçada?

Quantos tiveram que largar o campo para tentar melhorias na cidade? Quantos são de cidades empobrecidas do norte de Minas, da região Nordeste ou de outra parte do país que tiveram que deixar suas casas em busca da subsistência?

Como foram acolhidos nos centros urbanos?

Estas e muitas outras questões podem ser feitas para refletirmos sobre o contexto de vida dos sujeitos da EJA.



Pedagogia intercultural na EJA

Foto: Igor Mota/ O Liberal (adaptada pela autora)

Pedagogia intercultural na EJA

*As pessoas e os grupos sociais têm direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a ser diferente quando a igualdade os descaracteriza.
Boaventura de Sousa Santos*

O direito a uma escola indígena, no Brasil, ser restrito aos povos indígenas aldeados. Apesar dos avanços na legislação no que tange a questão – que tem como marco inicial a Constituição Federal de 1998, que institui a educação escolar específica e diferenciada para os povos indígenas, com professores e gestores indígenas – outras legislações vieram mais tarde para regulamentar esta modalidade da educação básica. Dessa forma, no ano de 2009, o Decreto nº 6.861, definiu que a Educação Indígena seja organizada em territórios etnoeducacionais, mas a realidade levantada no último senso confirma a expressiva população indígena no Brasil vivendo em centros urbanos, distantes das comunidades originais. “De acordo com dados do IBGE, em 2010, a população indígena no país, ultrapassava 800.000 pessoas, cerca de 36,2% de indígenas residiam em área urbana, o que correspondia a 379.534 indígenas vivendo nas cidades” (TROQUEZ; DA SILVA, 2020, p. 13).

Assim, a interculturalidade na EJA será refletida aqui, como a alternativa pedagógica possível para se trabalhar a cultura Warao e tantas outras culturas diversas que se encontram nas salas de aula, respeitando as diferenças, propondo trocas de conhecimentos e valorizando a diversidade, em um campo fértil para o debate e o diálogo. Vale lembrar que além de indígenas, os estudantes da etnia Warao que estão no Brasil ainda possuem outras particularidades culturais que os deixam ainda mais diversos, pois são também imigrantes internacionais e refugiados.

Os estudantes Warao, foco da pesquisa que deu origem a este caderno pedagógico, são indígenas que vivem em contexto urbano, na cidade de Belo Horizonte e frequentam escolas municipais, que foram pensadas para receber não-indígenas. Silveira (2014) considera que os indígenas em contexto urbano são invisibilizados e fazer essa problematização com seus estudantes não-indígenas foi fundamental para que compreendessem a diversidade dos povos originários. “O verdadeiro índio está inserido em qualquer setor da sociedade, desde que se auto-reconheça como tal” (SILVEIRA, 2014, 179).

A Interculturalidade como possibilidade pedagógica na EJA

23

Ela defende a inserção da questão intercultural em sala de aula, levando o educando a reconhecer as distintas maneiras de se viver, rompendo com os estereótipos dos povos indígenas e os colocando como protagonistas de sua história.

Os estereótipos que as pessoas, via de regra, atribuem aos indígenas é fruto de imagens que as são apresentadas, como ressaltam Xerente e Andrade, ao afirmarem que:

as formas que os livros didáticos reportam sobre a história dos povos indígenas, eles são sempre apresentados como exóticos, selvagens, sempre essas coisas da imaginação de que índio é isso ou aquilo. A mídia também colabora para reiterar esse tipo de imagem, realçando um imaginário popular de índio selvagem, alcoólatra, preguiçoso e tudo mais de ruim (XERENTE; ANDRADE, 2017, p. 264).

Silveira, 2014 considera que vários movimentos sociais contemporâneos no Brasil vêm discutindo a história dos povos indígenas, desconstruindo as imagens pejorativas já estabelecidas e um desses movimentos, que debate a educação indígena é a educação intercultural. Uma protagonista do movimento de educação intercultural na América Latina é a pesquisadora Vera Maria Candau. Em uma visão crítica da interculturalidade, ela constrói o conceito de educação intercultural.

A educação intercultural parte da afirmação da diferença como riqueza. promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos – individuais e coletivos –, saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça – social, econômica, cognitiva e cultural –, assim como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença. (CANDAU, 2016, p. 808 e 809).

Dessa forma, a autora convida a enxergar as diferenças culturais como enriquecedoras de experiências e potencializadoras de um mundo mais igualitário. No âmbito educacional, o convite é para a desconstrução de entendimentos da dinâmica escolar naturalizados, “que nos impedem de reconhecer positivamente as diferenças culturais e, ao mesmo tempo, promover processos que potencializem essa perspectiva” (CANDAU, 2016, p.809). A autora corrobora o exposto afirmando que:

Entender a interculturalidade como processo e projeto dirigido à construção de modos “outros” do poder, saber, ser e viver permite ir muito além dos pressupostos e manifestações atuais da educação intercultural bilíngue ou da filosofia intercultural. É argumentar não pela simples relação entre grupos, práticas ou pensamentos culturais, pela incorporação dos tradicionalmente excluídos dentro das estruturas educativas, disciplinares ou de pensamento) existentes, ou somente pela criação de programas “especiais” que permitem que a educação “normal” e “uni-

A Interculturalidade como possibilidade pedagógica na EJA

24

versal” siga perpetuando práticas e pensamentos racializados e excludentes. É assinalar a necessidade de visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições que diferencialmente posicionam grupos, práticas e pensamentos dentro de uma ordem e lógica que, ao mesmo tempo e ainda, é racial, moderno-ocidental e colonial. Uma ordem em que todos fomos, de uma maneira ou de outra, participantes. Assumir esta tarefa implica em um trabalho de orientação decolonial, dirigido a romper as correntes que ainda estão nas mentes (CANDAU, 2009, 23).

A colonialidade se exprime em toda a nossa sociedade, inclusive nas escolas que são instituições embasadas em conhecimentos e valores considerados universais, uma universalidade assentada na cultura ocidental e europeia e que precisa ser rompida. “O que precisa ser mudado não é a cultura do aluno, mas a cultura da escola, que é construída com base em um único modelo cultural, o hegemônico, apresentando um caráter monocultural” (CANDAU, 2002, p. 133). A autora afirma que a formação histórica da América Latina foi marcada pela eliminação física do “outro” ou por sua escravização, outra forma violenta de negação de sua alteridade. Assim, estamos agora diante desses sujeitos históricos que foram massacrados, resistiram e continuam afirmando suas identidades em nossa sociedade, mas numa condição de relações de poder desarmônica, de submissão e acentuada exclusão, como é o caso dos indígenas Warao. Na epígrafe, Boaventura reflete sobre a necessidade de contextualizar as igualdades e semelhanças dos sujeitos, para que não sejam descaracterizados e nem inferiorizados.

A proposta pedagógica deste caderno é o debate de um currículo que contemple as diversas culturas presentes na escola. Tomando como exemplo o caso dos povos originários venezuelanos, o currículo precisa potencializar o intercâmbio cultural. Para Lamego e Santos (2019), não há como ignorar a relação existente entre escola e cultura em todo o processo educativo, assim a construção do currículo necessita ser dotada de novas posturas, saberes, objetivos, habilidades, competências e estratégias, considerando a cultura como o eixo central do processo de ensino e aprendizagem.

Bosco (2015) ressalta que o debate pedagógico com a participação de todos os sujeitos envolvidos direta ou indiretamente no âmbito escolar está elencado nos princípios da política educacional que compõem a proposta curricular da EJA. A autora considera que o educador, além de ter que estar preparado epistemologicamente, precisa ter consciência do dinamismo da escola, que a cada dia letivo o colocará diante de novos desafios.

Com o objetivo de ajudar o/a educador/a a enfrentar os novos desafios que as oficinas a seguir foram criadas, levando à novas reflexões e posturas de alteridade.



Oficinas Pedagógicas



26

As oficinas que ora proponho possuem o caráter formativo de professores/as que a partir do uso dos recursos de foto, mapa e textos serão con-

vidados a refletir sobre as diferentes culturas presentes nas escolas e a praticar a empatia. A primeira oficina propõe reflexões a partir de um texto que descreve os sentimentos e angústias de uma criança indígena em uma escola não indígena. A segunda oficina convida os/as educadores/as a analisar uma foto de uma jovens indígena e pensar nas diferenças étnicas e culturas de seu corpo. A terceira oficina é uma provocação feita a partir de uma reportagem sobre ataques xenofóbicos sofridos pelos Warao em Belo Horizonte. A quarta oficina é um comparativo do território original Warao com as condições onde se estabeleceram na capital mineira, a partir de um trecho extraído de minha pesquisa que inspirou este caderno. E a quinta e última oficina proposta reflete sobre os diferentes processos históricos de colonização do continente americanos, responsáveis pela desigualdade vivida entre os países.

Essas oficinas foram planejadas de forma a permitir que os educadores/as que quiserem, possam repetir a dinâmica pedagógica com seus estudantes, gerando o debate e o diálogo intercultural. Com isso, espera-se que os currículos sejam mais plurais, voltados para diversidade, não somente étnico racial, mas também religiosa, de gênero, etc. Rompendo com as formas de preconceito e abolindo de vez a monocultura de origem colonial.

Como pesquisadora, aprendi muito com a cultura Warao e os seus deslocamentos e espero que o compartilhamento de um pouco dessa pesquisa com os meus colegas professores/as possa contribuir para mudar os olhares a cerca dos desafios diários enfrentados. Como foi dito pela Vera Candau, a diversidade pode ser a oportunidade de enriquecimento pedagógico.

Oficina 1 – Um indígena em uma escola não indígena 27

Para esta oficina proponho a leitura do trecho a seguir, extraído do artigo denominado "Educação indígena em contextos urbanos dos municípios de Barra do Garças, Pontal do Araguaia e Aragarças: desafios de novos tempos", escrito por Marly Augusta Lopes Magalhães, resultado de sua experiência de dez anos convivendo com alunos indígenas da etnia xavante matriculados em escolas públicas das cidades de Barra do Garças, Pontal do Araguaia-MT e Aragarças-GO.

Recomendo também a leitura com os/as educandos/as, em especial os/as educandos/as não indígenas, para a promoção do debate e diálogo a partir de reflexões promovidas pela sensibilização causada após o exercício de se colocar no lugar do sujeito que está fora de seu território, imerso em uma cultura que não é a sua e estudando em uma escola arraigada da cultura de seu colonizador. Como vimos na seção anterior, o currículo geralmente é monocultural e repensar este currículo é um desafio que este caderno traz.

Após a leitura, uma atividade foi proposta.

Educação indígena em contextos urbanos dos municípios de Barra do Garças, Pontal do Araguaia e Aragarças: desafios de novos tempos

Marly Augusta Lopes Magalhães

A sala de aula é um espaço em que o aluno indígena vai conviver com quem nunca fez parte dos seus significados. Eles se prostram diante do desconhecido, do inusitado, muitos nunca experimentaram tal situação. A presença desses alunos, no contexto escolar urbano, muitas vezes é costurada pelo fio da insegurança que invade todos os seus espaços tanto culturais como linguísticos.

Tudo isso dilui automaticamente a sua identidade, ali naquele cenário eles não sabem se são iguais ou se são diferentes, às vezes, olham para tudo e para todos indistintamente, sem, no entanto, saber quais são as suas verdadeiras atitudes. Todavia percebe-se na lente de seus olhos a imagem do medo, da desconfiança e acima de tudo do pessimismo, talvez porque já perceberam a sua fragilidade diante do novo mundo. Isso porque eles são incapazes

Oficina 1 – Um indígena em uma escola não indígena 28

de formular qualquer tipo de palavras, seja por medo, seja pelos princípios de sua cultura, seja ainda talvez pelo simples fato de não conseguirem entender o que os outros colegas falam e muito menos a fala da professora. “Falar uma língua, em sua modalidade oral-aural, está entre os saberes universalmente partilhados pelos homens, quaisquer que sejam suas etnias” (COX; ASSIS-PETERSON, 2001, p. 56).

Percebe-se que ali naquele espaço eles vivem na condição de vítimas, são intrusos, desconhecidos, diferentes. Enquanto para o não-índio existe a condição de afeto, para o aluno indígena a centralidade é o abandono. A relação de conhecidos e desconhecidos é fortemente marcada pelo sentimento de insegurança, de dependência, de aprisionamento, fazendo-os cada vez mais silenciosos e reticentes. Essa postura muitas vezes fortalece o conceito de “ignorantes”, de que “não entendem nada”, tão frequentes nos ambientes escolares urbanos.

Nesse conflito de identidades em que eles são confundidos, existe uma mistura de papéis dentro da mesma moldura. Há a insegurança do professor, porque desconhece totalmente a língua desses alunos e, principalmente, a sua cultura; por outro lado, o aluno indígena, que foi invadido por algo estranho e totalmente diferente de tudo o que ele deixou em suas aldeias.

Para ambos, professores não-índios e alunos indígenas, não deixa de ser uma violência terrível, porque para cada um desses segmentos houve uma invasão em seus horizontes de sentidos, invasão de suas potencialidades. O professor não-índio e os alunos indígenas ficam em uma posição de alienação. O professor, por não entender a cultura do índio, não luta para ajudá-los, os alunos indígenas, alienam-se nas mãos de pessoas que a princípio seriam para eles o elemento possibilitador, ou seja, a pessoa que iria ajudá-los a superar as dificuldades encontradas no cenário escolar.

Observa-se que esses alunos são cerceados, impedidos de tudo que pode torná-los um bom conhecedor da segunda língua (portuguesa) e também um pouco da cultura do não-índio, objetivos pelos quais eles deixam o seu habitat, pois acreditam que o aprendizado do português é a condição primeira para a sua ascensão à cultura do não-índio. Segundo Comenius (2006, p. 256):

Cada língua deve ser aprendida em dado tempo, para que não se torne principal o que é secundário, e não se perca com palavras o tempo devido ao estudo das coisas.

Oficina 1 – Um indígena em uma escola não indígena 29

A língua materna requer necessariamente vários anos, pois está ligada às coisas que aos poucos se apresentam a nós mesmos.

Para eles o aprendizado da língua portuguesa é uma forma de encontrar a própria identidade, não são capazes de perceber que para que isso aconteça é necessário um processo bem mais longo e complexo de mudança. Existe aí toda uma estrutura social que precisa ser abalada, modificada em seus quadros de referência, para que possa servir a esses alunos de ancoragem concreta no mundo das tão frequentes desigualdades sociointeracionais. Foi o que Hall (2006) chamou de “[...] perda de um sentido de si”. O que o aluno indígena ainda não é capaz de perceber é que existe um espaço limitado, que a sua própria identidade constitui um limite.

Proposta de atividade

A atividade proposta após a leitura deste texto é uma roda de conversa com os professores e professoras da EJA. Embora o relato do seja das angústias e os medos de uma criança indígena estudando em uma escola não-indígena, essa realidade não é diferente quando os estudantes são jovens, adultos ou idosos. Troquem as experiências de medos e angústias que já vivenciaram ou presenciaram no exercício docente. Quais diferentes culturas estão presentes na sala de aula? Como são acolhidas por colegas e profissionais? Há um movimento de repensar o currículo para atender às novas demandas?

Tenho certeza que a troca de experiências será muito enriquecedora.



Leia o artigo completo através do link:

<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/1018>

Oficina 2 – Corpos estranhos

30

Para esta oficina proponho a observação da foto a seguir, extraída da internet. A foto mostra a jovem ativista indígena Ysani Kalapalo.

Tente imaginar como os olhares são voltados para quem não consegue esconder a diferença étnica e cultural que o seu corpo carrega.

Também é possível fazer esta reflexão junto aos/às educandos/as. E ainda, ampliar o número de fotos mostrando diferenças raciais, religiosas e de gênero. O corpo estampa a identidade do indivíduo e a imagem não deveria ser um fator para subjugar qualquer pessoa.

Após a observação, uma atividade foi proposta.



Foto: BBC News Brasil

Proposta de atividade

A atividade proposta após a observação da foto é uma tempestade de palavras com os professores e professoras da EJA. Quais as palavras vieram à mente após refletir sobre as diferenças culturais presentes nos corpos das pessoas? Uma pessoa deve anotar as palavras para serem lidas e comentadas ao final desta dinâmica.

Oficina 3 – A xenofobia no cotidiano da cidade

31

Para essa oficina proponho a leitura da reportagem a seguir. Trata-se de uma denúncia de xenofobia feita por uma passageira do transporte coletivo de Belo Horizonte, em fevereiro de 2022. Fato verídico que acontece no cotidiano dos indígenas Warao refugiados na cidade.

Da mesma forma que as oficinas anteriores, esta leitura também pode ser feita com os/as educandos/as da EJA, promovendo o debate sobre as causas do xenofobismo e suas consequências.

Após a leitura, uma atividade foi proposta.

Passageiros denunciam que indígenas venezuelanos são constantemente hostilizados em Ônibus de BH

Um vídeo feito na sexta-feira (25) mostra uma família inteira sentada nos degraus de um coletivo. A mulher que filmou alega que eles são sempre ignorados.

Por **Thais Pimentel**, g1 Minas — Belo Horizonte, 28/02/2022

Moradores do bairro Vila Pinho, na Região do Barreiro, em Belo Horizonte, denunciam que os indígenas venezuelanos da etnia Warao são constantemente hostilizados quando usam os ônibus da Estação Diamante.

“Isso acontece várias vezes. Na semana passada, uma passageira impediu a entrada de um deles e ainda disse que ele deveria voltar para o buraco de onde veio”, contou uma mulher que não quis ser identificada.

Na sexta-feira (25), ela chegou a filmar uma família, com crianças e um bebê, sentados nos degraus de um ônibus.

“Ninguém se levantava para dar lugar, simplesmente ignorados. Muito triste”, disse a mulher.

Segundo ela, os indígenas pegam o ônibus da linha 30, com destino ao centro da cidade e sempre pagam a passagem. Lá, eles pedem, através de cartazes, auxílio para comprar comida.

A Prefeitura de Belo Horizonte disse que no abrigo onde eles estão, não houve nenhuma hostilidade registrada até o momento.

A BHTRANS e a Guarda Municipal vão averiguar a denúncia, “mas casos de agressão devem ser denunciados à polícia”.

Oficina 3 – A xenofobia no cotidiano da cidade

32

A chegada a BH



Após denúncias, cerca de 80 indígenas venezuelanos são transferidos para unidade de saúde em BH
— Foto: Setra-BH

Em outubro de 2021, os indígenas estavam no Abrigo São Paulo, no bairro Primeiro de Maio, Região Nordeste da capital. Na ocasião, parte do grupo testou positivo para Covid-19. A Defensoria Pública chegou a denunciar que o local em que eles estavam era insalubre.

Segundo a Secretaria Municipal de Assistência Social, o imóvel atendia às necessidades de preservação dos hábitos e características culturais do grupo.

Depois que saíram da Venezuela, eles passaram por várias cidades no Brasil. Entre elas, Itabuna e Teixeira de Freitas, na Bahia; São Matheus, Guarapari, Serra e Vila Velha, no Espírito Santo. Ao chegar em Minas passaram por Juiz de Fora, Santa Luzia e Belo Horizonte. Desde dezembro do ano passado, 14 famílias, entre elas 15 crianças, vivendo no abrigo Vila Pinho.

Denúncias MP

No dia 14 de outubro, o Ministério Público disse em nota que pretendia "buscar um diálogo com outras instituições, com os poderes públicos municipal e estadual (...), objetivando a criação de um fluxo de atendimento para outras demandas da mesma natureza que venham aportar em nosso Estado."

Oficina 3 – A xenofobia no cotidiano da cidade

33

Na época, a Prefeitura de Belo Horizonte informou que “o executivo tem mobilizado equipes para atendimento e acolhimento emergencial. Também estão sendo realizadas visitas a espaços para acolhimento adequado, mas ainda não há definição”.

A Comissão de Direitos Humanos da Assembleia Legislativa de Minas Gerais (ALMG) também acompanha o caso.

Proposta de atividade

Apesar das diferenças conceituais entre xenofobia e o racismo, Lei nº 9.459/1997, que define os crimes de racismo, incluiu a discriminação ou preconceito também contra etnias, religião ou procedência nacional, abrangendo todo o conceito de xenofobia. A primeira atividade sugerida é a pesquisa na internet e leitura da referida lei. Tendo clara a amplitude dos crimes de racismo, um debate poderá ser aberto, a partir da reportagem lida, seguida de produção de texto que relate atos xenofóbicos sofridos pelos/as educandos/as da EJA em seu cotidiano.

Alguns questionamentos podem ajudar a fomentar o debate:

- A xenofobia acontece somente com estrangeiros/as?
- Quando o/a imigrante nordestino/a chega ao sudeste do Brasil e sofre preconceito, é um ato xenofóbico?
- Você educador/a da EJA, já sofreu ou presenciou ataques xenofóbicos?
- Há origens melhor aceitas socialmente que outras? Por que isso acontece?

A charge a seguir mostra como os imigrantes tendem a ser tratados na Europa. Amplie a sua pesquisa buscando conhecer os países que mais recebem imigrantes no mundo e como lidam com esse fenômeno.



Fonte: bekuda.com

Oficina 4 – As diferenças territoriais

34

Para essa oficina proponho a leitura do trecho a seguir, extraído da dissertação que subsidiou este caderno pedagógico. Nesse texto, comparo o território original da etnia Warao com o contexto de abrigo na cidade de Belo Horizonte para que possamos nos colocar no lugar destes indígenas e também de outros migrantes e assim compreender as dificuldades de adaptação ao novo contexto de vida.

Recomendo também a leitura com os/as educandos/as, para a promoção do diálogo a partir das percepções feitas sobre os aspectos geográficos físicos e humanos.

Após a leitura, uma atividade foi proposta.

O território original Warao à título de comparação

Carolina Santos Gessner de Castro

O Delta Amacuro (estado venezuelano com maior concentração da etnia) faz parte da maior floresta tropical do mundo, a Floresta Amazônica (SYNOD, 2022). A extensão amazônica abrange seis países: Brasil, Peru, Bolívia, Equador, Colômbia e Venezuela. Por ser uma floresta tropical, a altitude das árvores é bastante elevada, o adensamento da vegetação é intenso, há enorme biodiversidade e abundância hídrica: fluvial e pluviométrica. A enorme quantidade de água faz com que a floresta seja inundada, boa parte do ano, na região dos caños. O clima úmido e quente nas quatro estações do ano garante a exuberância da mata. Embaixo das copas das árvores, o sol chega a ficar totalmente tampado, o que explica a altitude da vegetação. É uma questão de sobrevivência! As árvores buscam a luz do sol. Por cima das copas, se vê um enorme dossel verde. Com uma flora tão rica, a fauna não poderia ser diferente: a variedade animal também é muito farta, inclusive com espécies endêmicas, que só se encontram nesse ecossistema.

No meio da floresta se coletava o buriti. O fruto dessa palmeira é muito nutritivo, mas além de alimentar, é usado em enfeites, utensílios domésticos e remédios pelo povo em questão. O buriti é aproveitado por inteiro, o que explica ser considerada a árvore da vida. Há outras razões que também auxiliam a percebê-lo com tal: os animais também se alimentam da palmeira; a fermentação do fruto produz uma bebida forte, usada em festividades e em rituais religiosos.

Oficina 4 – As diferenças territoriais

35

Outro destaque é O Rio Orinoco, o maior e principal rio da Venezuela, com sua nascente na Serra de Parima e sua foz no Golfo de Paria (Oceano Atlântico Norte). O rio também percorre o território Colombiano, sua paisagem demonstra a grande biodiversidade presente no rio, com animais como botos, sucuris e jacarés (BARREIROS, 2022). É um rio sinuoso e cheio de meandros, por onde navegam os Warao. “Estudos antropológicos indicam que os Warao representam o grupo humano mais antigo da Venezuela, habitando o delta do Rio Orinoco há pelo menos oito mil anos” (ACNUR, 2021, p.13).

Os hábitos alimentares dos originários venezuelanos também são descritos por Tarragó (2022) e compreendê-los é fundamental para conhecer melhor as dificuldades de adaptação dessas pessoas no contexto urbano brasileiro, em especial na cidade de Belo Horizonte, distante da faixa litorânea brasileira:

Sua base alimentar é a mandioca e o pescado, especialmente do morocoto. Há também a caça de moluscos, caranguejos, répteis, roedores, pássaros e mamíferos de pequeno porte. Sua subsistência também é bastante dependente do moriche (*Mauritia flexuosa*), uma espécie de palmeira da qual extraem a yuruma, um tipo de farinha comestível preparada a partir do processamento da fibra do moriche. O gusano, uma espécie de larva, também é uma iguaria apreciada pelos Warao, e fonte indireta de proteínas (TARRAGÓ, 2022, 123).

Refletir sobre essa integração homem e natureza auxilia a compreender as dificuldades de adaptação dos Warao nos locais onde estão abrigados em Belo Horizonte. Cada família recebeu um quarto, tanto no abrigo da Vila Pinho quanto na Vila Padre Alberto Hurtado. Os espaços não são grandes e são cercados por concreto, bem diferentes dos quilômetros de extensão da Floresta Amazônica:

Suas comunidades são ribeirinhas e suas casas tradicionais (*Hanoko*) são palafitas construídas com troncos de árvores e cobertas com folhas de palmeiras, interligadas por pontes ou passarelas. As atividades de subsistência são tradicionalmente localizadas em margens fluviais, marítimas e zonas úmidas (pântanos, manguezais, florestas inundáveis) (ACNUR, 2021, p.13).

A imagem mostra o que ficou para trás: as casas ribeirinhas, o rio Orinoco, os Buritis e a identidade de um povo. Os indígenas sentem falta da liberdade, do verde e da conexão com o cosmo e a natureza, pois o alimento era coletado na mata e não nos sinais de trânsito. Conviver com as memórias e a dor faz parte do cotidiano dos refugiados.

Oficina 4 – As diferenças territoriais

36



Território original Warao no Delta do Rio Orinoco. Fonte: Ecycle

Sobre o contexto de abrigamento, em sua pesquisa, Tarragó (2022) aponta que a institucionalização em abrigos geralmente é vista pela etnia como uma alternativa apenas temporária devido à intenção de conquistar sua independência e aos problemas enfrentados nos locais. No trecho a seguir o autor destaca um grande problema enfrentado nas instituições.

Deve-se destacar que o contexto de abrigos se diferencia muito das condições de convívio comunitário destes índios em suas terras e, por conseguinte, das condições adequadas para o estabelecimento de normas de convívio que contemplem particularidades culturais vigentes em seu contexto original. A institucionalização em abrigos envolve um estado excepcional de agregação comunitária, de tal modo que se torna impraticável transpor a maior parte das práticas culturais vigentes em seus locais de origem para dentro destes espaços de permanência temporária (TARRAGÓ, 2022, P.131).

Apesar dos problemas enfrentados nos abrigos, principalmente a dificuldade de preservação da cultura indígena Warao, o autor conclui que esta forma de acolhimento é importante para proteger os indígenas, os tirando da situação de rua.

Oficina 4 – As diferenças territoriais

37

Proposta de atividade

A atividade sugerida após a leitura do texto é o exercício de empatia, de se colocar no lugar destes sujeitos. Se imagine vivendo em meio a maior floresta tropical do mundo. Como seria trocar a sua cama pelas redes ou as paredes de concreto da sua casa pela palha da palmeira? Mais do que isso, imagine que seus banhos não serão mais em banheiros com chuveiros e sim nas águas do mesmo rio no qual a sua casa foi construída. As roupas não fazem mais parte do seu cotidiano e nem há a necessidade, devido às elevadas temperaturas. Ao invés de comer a tradicional comida mineira ou a famosa combinação diária de arroz e feijão, sua alimentação agora será repleta de peixes, moluscos, crustáceos, aves e até mesmo larvas. Nada comprado em supermercados, tudo coletado na natureza.

Este exercício de imaginação nos mostra como a mudança de vida foi drástica para o povo originário Warao, que vivenciou a expulsão de seu território a partir da década de 1960. Quais foram as sensações que você sentiu ao se imaginar no território Warao? Como seria perder esta vida e ser obrigado a morar em gigantescos centros urbanos? Andar em ônibus e não em canoas, usar e lavar roupas em tanques. Pedir dinheiro nas ruas e viver a insegurança de não saber se comunicar. Registre em um papel as suas sensações, sentimentos e angústias imaginados.

Após registrar, socialize com seus/suas colegas docentes. Abram uma roda de conversa enriquecedora! A foto a seguir é de um dos abrigos onde viveram os indígenas Warao em Belo Horizonte. Essa foto pode ajudar a comparar as diferenças de realidades vivenciadas pelos refugiados.



Foto: Guilherme Bergamini.

Oficina 5 – Divisão sócioeconômica do continente americano

38

Observe o mapa abaixo do continente americano. Você é capaz de dividi-lo em América Latina e América Anglo-saxônica? Em qual dessas regiões o Brasil está localizado? E a Venezuela? Tente refletir sobre as semelhanças entre os países de cada região.

Após a reflexão, uma atividade foi proposta.



Oficina 5 – Divisão sócioeconômica do continente americano

39

Proposta de atividade

A atividade proposta após a observação do mapa é mais uma vez um convite aos/às educadores(as) ao debate e à pesquisa. Assim como a linguagem não é neutra e é um instrumento de dominação, o mesmo acontece com a cartografia. As posições ocupadas pelos países, pelos hemisférios, pelos meridianos e pelos paralelos não são ocasionais. Leia o trecho a seguir e debata com seus/suas colegas da EJA sobre a posição ocupada no mapa pelo Brasil e pela Venezuela.

NORTE E SUL

“UM MAPA AO CONTRÁRIO PARECE MUITO ESTRANHO, NÃO PARECE? MAS OLHA QUE LEGAL, O BRASIL ESTARIA NO HEMISFÉRIO NORTE, TIDO COMO DESENVOLVIDO, SERIA BACANA. MAS QUEM DETERMINA QUE OS MAPAS SÃO DO JEITO QUE A GENTE CONHECE? OS PRIMEIROS MAPAS OFICIAIS SAÍRAM DA EUROPA E SE TORNARAM REFERÊNCIA. FORAM ESTES PRIMEIROS CARTÓGRAFOS QUE ENTENDERAM O MUNDO COM UM NORTE E UM SUL. A AUSÊNCIA DE GRANDES EXTENSÕES DE TERRA NO HEMISFÉRIO SUL IMPOSSIBILITOU A CHEGADA DO HOMEM NESTAS REGIÕES E PORTANTO NÃO HOUVE DESENVOLVIMENTO DE CIVILIZAÇÕES. SE OS HEMISFÉRIOS FOSSEM TROCADOS, NOSSA POSIÇÃO E A POSIÇÃO DO NORTE E DO SUL SERIAM BEM DIFERENTES, BEM COMO OS MAPAS. É TUDO CONVENÇÃO. OUTROS CHAMAM DE DOMINAÇÃO.”

O autor deste texto destacado não é identificado, mas esta e outras reflexões sobre a cartografia estão disponíveis no site <https://www.momentumsaga.com/2011/08/visao-eurocentrica-nos-mapas.html>. A capa deste caderno pedagógico é uma provocação para pensarmos na dominação ideológica à qual estamos expostos .

Procure debater sobre o eurocentrismo e a monocultura presente em nossas escolas. Os estudantes da EJA, via de regra, se enquadram nos padrões europeus estabelecidos? O currículo da sua escola têm contemplado a todas as culturas dos educandos/as?

Mensagem final


Espero que este caderno não seja o fim destas discussões e sim apenas o começo. O debate e o diálogo sobre a interculturalidade não se esgotam e o que eu construí neste caderno foi um pouco de teoria associada a propostas de atividades práticas que objetivam enriquecer o fazer docente diário na EJA.

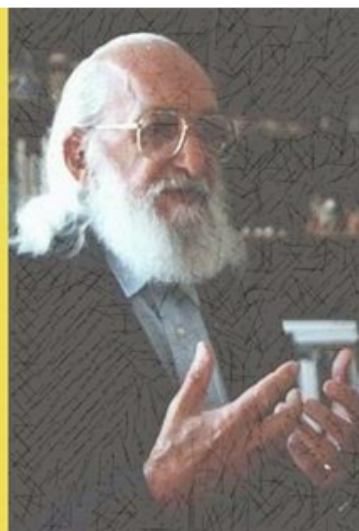
Deixo aqui registrada o meu respeito e admiração aos/às educadores/as da EJA que reexistem a todos os desafios colocados à modalidade.

Se quiserem tirar dúvidas, compartilhar experiências ou continuar o debate, podem entrar em contato comigo através do meu e-mail: carolinagessner@gmail.com. Me despeço deixando uma frase de Paulo Freire.

A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa.

Paulo Freire

 PENSADOR



Fonte: pensador.com

Referências

- ACNUR. **Os Warao no Brasil**: contribuições da antropologia para a proteção de indígenas refugiados e migrantes. Brasil: ONU, 2021. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2021/04/WEB-Os-Warao-no-Brasil.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2022.
- BAUMAN, Zygmunt. **Estranho a nossa porta**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2017.
- BAUMAN, Zygmunt. **Globalização**: as consequências humanas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- BRASIL, Ministério da Educação (MEC). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei nº 9.394. Brasília: Ministério da Educação, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 28 ago. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Educação de Jovens e Adultos**: proposta curricular para o 2º segmento do ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_livro_01.pdf. Acesso em: 11 ago. 2022.
- DI PIERRO, Maria Clara. O impacto da inclusão da educação de jovens e adultos no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb): um estudo em municípios paulistas. *In: A EJA em xeque: desafios das políticas de educação de jovens e adultos no século XXI*. São Paulo: Global, 2014. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/002658229>. Acesso em: 06 abr. 2022.
- MAGALHÃES, Marly Augusta Lopes. Educação indígena em contextos urbanos dos municípios de Barra do Garças, Pontal do Araguaia e Aragarças: desafios de novos tempos. **Polifonia**, Cuiabá: EDUFMT, n.17, 2009, p.203-2013.
- MARCONDES, Valéria; MARTINS, Moisés de Lemos. Migração venezuelana no Jornal Nacional. **Revista Lusófona de Estudos Culturais (online)**. Braga, vol. 6, n. 2, 2019. Disponível em: http://repositorium.uminho.pt/bitstream/1822/62824/1/2019_Marcondes_Martins_Migracao-venezuelana-no-Jornal-Nacional_PT.pdf. Acesso em: 22 ago. 2021.
- MOMENTUM SAGA. **A visão eurocêntrica nos mapas**. 2011. Disponível em: <https://www.momentumsaga.com/2011/08/visao-eurocentrica-nos-mapas.html>. Acesso em: 28 dez. 2022.
- OLIVEIRA, Heli Sabino de (org). EJA e Cultura: direito à cidade. **Coleção EJA**: lendo mundo, lendo palavras. Belo Horizonte: UFMG/FaE/NEJA e Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, cad.1, 2020.
- SOARES, Leôncio José Gomes (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006.
- TARRAGÓ, Eduardo. Migrações Warao em território brasileiro no contexto da crise do "regime madurista" na Venezuela. *In: LIMA, Carmen Lúcia Silva; CIRINO, Carlos Alberto Marinho; MUÑOZ, Jenny González (Org.). Yakerá, Ka Ubanoko*: o dinamismo da etnicidade Warao. Recife: Editora UFPE, 2020. *E-book*.
- UNESCO. Educação de Adultos: declaração de Hamburgo; agenda para o futuro. *In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS*, V, 1997. **Anais**[...]. Hamburgo, Instituto da UNESCO em Educação, 1997. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116114_por. Acesso em: 10 ago. 2022.