

A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE AS RELAÇÕES ENTRE O POVO WARAO E O CURRÍCULO ESCOLAR

Michela de Nazaré Quemel Pires da Silva

Pedagoga, Mestranda em Ciências da Educação.

<https://orcid.org/0009-0003-6036-3874>

E-mail: michelaquemel@yahoo.com

Sandra Karina Mendes do Vale

Pedagoga, Doutora em Educação.

<https://orcid.org/0009-0009-5684-8303>

E-mail: karinamendes2232@gmail.com

DOI-Geral: <http://dx.doi.org/10.47538/RNI-2026.V1N2>

DOI-Individual: <http://dx.doi.org/10.47538/RNI-2026.V1N2-29>

RESUMO: Este artigo analisa a produção acadêmica sobre as relações entre a cultura do povo Warao e o currículo escolar brasileiro, buscando identificar as principais abordagens teóricas acerca do currículo, da diversidade, da interculturalidade e da cultura indígena presentes nas pesquisas no período de 2019 a 2024. O estudo teve como objetivo compreender como a literatura científica tem tratado a inserção dos Warao no contexto educacional brasileiro e quais implicações curriculares decorrem desse processo migratório. Metodologicamente, se trata de uma revisão de literatura realizada na BDBTD, na SciELO e nos anais da ANPED, onde foram selecionados onze textos para análise. O referencial teórico reúne autores Candau (2008), Hall (2003), Walsh (2019), entre outros. Os resultados evidenciam consenso quanto à compreensão do currículo como espaço de disputa política e cultural e ao papel da interculturalidade como princípio orientador de práticas educativas inclusivas. As análises também revelam escassez de estudos específicos sobre os Warao, bem como limitações das políticas educacionais para atender suas demandas linguísticas e culturais. Concluímos que a presença dos Warao desafia modelos curriculares monoculturais e exige a construção de currículos interculturais, bilíngues e participativos, capazes de promover equidade, pluralidade, reconhecimento identitário e justiça cognitiva, fortalecendo o direito à educação em contextos de migração indígena.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo. Cultura indígena. Warao. escola.

ACADEMIC PRODUCTION ON THE RELATIONSHIP BETWEEN THE WARAO PEOPLE AND THE SCHOOL CURRICULUM

ABSTRACT: This article analyzes the academic production on the relationship between the culture of the Warao people and the Brazilian school curriculum, seeking to identify the main theoretical approaches to curriculum, diversity, interculturality, and indigenous culture present in research from 2019 to 2024. The study aimed to understand how the scientific literature has addressed the inclusion of the Warao in the Brazilian educational context and what curricular implications arise from this migratory process. Methodologically, it is a literature review conducted in the BDBTD, SciELO, and the proceedings of ANPED, where eleven texts were selected for analysis. The theoretical framework includes authors such as Candau (2008), Hall (2003), and Walsh (2019),

among others. The results show consensus regarding the understanding of the curriculum as a space of political and cultural dispute and the role of interculturality as a guiding principle for inclusive educational practices. The analyses also reveal a scarcity of specific studies on the Warao, as well as limitations in educational policies to meet their linguistic and cultural demands. We conclude that the presence of the Warao challenges monocultural curricular models and demands the construction of intercultural, bilingual, and participatory curricula capable of promoting equity, plurality, identity recognition, and cognitive justice, strengthening the right to education in contexts of indigenous migration.

KEYWORDS: Curriculum. Indigenous culture. Warao. School.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo analisar a produção acadêmica sobre o tema cultura indígena Warao e currículo escolar, buscando identificar as abordagens teóricas sobre o conceito de currículo escolar, cultura indígena e a cultura do povo Warao, a partir de um estudo de revisão de literatura realizado sobre este tema.

A emergência de pautas decoloniais na produção do conhecimento educacional brasileiro tem demandado uma atenção cada vez mais consistente às epistemologias indígenas, às formas singulares de existência dos povos originários e às lacunas persistentes nas políticas curriculares que regulam o espaço escolar.

Nesse contexto, a presença do povo indígena Warao, oriundo da região do delta do Orinoco, na Venezuela, e recentemente deslocado para diversas regiões do território brasileiro em razão de uma crise migratória forçada, constitui um fenômeno sociocultural e político de relevância ímpar, cujo impacto reverbera no interior das instituições escolares, exigindo reelaboração de práticas pedagógicas, políticas inclusivas e reconfigurações epistemológicas.

A intersecção entre o direito à educação escolarizada e o reconhecimento da identidade étnico-cultural dos Warao, enquanto grupo indígena em condição de migração transnacional e inserção forçada em um sistema educacional majoritariamente monocultural e normativo, desafia os fundamentos tradicionais do currículo escolar brasileiro.

Em vista disso, torna-se imperativa a problematização do currículo enquanto dispositivo político de produção de subjetividades, questionando sua capacidade de

acolher a alteridade sem reduzi-la à assimilação. Neste artigo, sistematizamos e analisamos as produções acadêmicas que abordam a presença do povo Warao no cenário educacional brasileiro e as implicações curriculares que daí decorrem.

Com base em um levantamento bibliográfico realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), na plataforma *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e nos anais das reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), foram selecionados textos acadêmicos que tratam, direta ou indiretamente, das relações entre os Warao, a educação escolar e o currículo, nos últimos cinco anos, isto é, de 2019 a 2024.

A minuciosa busca encontrou trinta textos, dos quais, para este momento, onze serviram de base para as análises aqui tecidas. Estes textos estão apresentados no quadro 1, onde especificamos o sítio eletrônico onde o texto foi encontrado, os autores e ano das obras e o título. Para nos referir aos textos selecionados, e diferenciar dos autores usados nos textos levantados, iremos usar a identificação “Texto” do 1 ao 11, conforme também especificado no quadro 1.

Quadro 1: Textos identificados e selecionados para análise.

Sítio eletrônico	Identificação do texto	Autores e ano	Título do texto
ANPED	Texto 1	Lima (2019)	1. Povos Indígenas e Educação: estudo sobre a diversidade cultural e o estigma de ser indígena em uma Escola Municipal da Zona Rodoviária de Manaus.
	Texto 2	Câncio (2019)	2. Fronteiras Linguísticas e Decolonialidade: poder e resistência em práticas discursivas e sociais de mulheres indígenas da Amazônia.
SCIELO	Texto 3	Veronezzi; Menezes; Lauret (2024)	3. Currículo intercultural da escola indígena e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): uma relação possível?
	Texto 4	Sá (2021)	4. Das ruas para os currículos: precursores sociais e jurídicos das leis 10.639/03 E 11.645/08.
	Texto 5	Oliveira; Almeida (2023)	5. Práticas pedagógicas interculturais sobre a temática indígena em uma escola do Distrito Federal.
	Texto 6	Ângelo (2019)	6. Os dez anos da lei Nº 11.645/2008: avanços e desafios.
	Texto 7	Silva; Diniz; Alencar (2021)	7. A questão da cidadania sob o olhar dos indígenas na Terra Indígena Cobra Grande, Santarém/PA.
	Texto 8	Santos; Silva (2021)	8. A educação escolar indígena como fortalecimento da identidade cultural dos

BDTD			potiguara da Paraíba/Brasil – considerações iniciais.
	Texto 9	Silva; Zanina (2024)	9. Sentidos atribuídos à educação escolar pelos Guarani da Terra Indígena Morro dos Cavalos/SC e a articulação desse direito com outras lutas.
	Texto 10	Colina (2023)	10. Direito ao meio ambiente cultural: a proteção da identidade cultural de indígenas da etnia Warao deslocadas da Venezuela para o Brasil.
	Texto 11	Soares (2022)	11. Os Warao e a Interculturalidade: propostas para uma educação escolar indígena migrante a partir da ACP/Roraima.

Fonte: elaborado pela autora, 2025.

A análise do material coletado evidencia uma crescente visibilidade do tema voltado à cultura indígena, mas, especificamente da cultura e educação dos Warao, nos meios científicos, percebemos não só uma lacuna temática e epistemológica, mas também uma invisibilização política que reproduz um certo apagamento histórico dos povos indígenas migrantes nos discursos pedagógicos hegemônicos, por exemplo, dos 11 textos selecionados, apenas 2 focam, especificamente, no povo Warao.

Historicamente, a escola brasileira tem se configurado como espaço de silenciamento e homogeneização das diferenças culturais, ainda que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena (Brasil, 2012) e o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014) preconizem o respeito à diversidade étnica, linguística e cultural.

Todavia, a chegada dos Warao ao Brasil tem revelado as limitações concretas dessas normativas, sobretudo quando confrontadas com as dinâmicas migratórias, com o plurilinguismo dos sujeitos e com os modos próprios de organização do conhecimento e de relação com o mundo que caracterizam esse povo. A literatura acadêmica consultada denuncia a falta de preparação das redes públicas de ensino para lidar com essa complexidade, ao passo que aponta para a urgência de uma revisão profunda dos princípios curriculares vigentes.

A experiência do povo Warao em território brasileiro desafia, portanto, não apenas os dispositivos administrativos da educação, mas também os fundamentos ontológicos e epistemológicos que sustentam o currículo escolar. A presença dos Warao convoca o campo educacional a abandonar uma lógica de integração unilateral e a construir, em seu lugar, práticas pedagógicas que valorizem o conhecimento tradicional indígena, a

oralidade, a espiritualidade e a cosmologia desse povo. Em outras palavras, trata-se de compreender o currículo não como instrumento de aculturação, mas como território de encontro, negociação e reconhecimento mútuo.

Ao mesmo tempo, a relativa escassez de pesquisas específicas sobre a inserção dos Warao na escola brasileira, observada na sistematização dos dados coletados, revela uma carência analítica e um desafio teórico-metodológico para os pesquisadores da educação, que ainda operam, em sua maioria, dentro de paradigmas ocidentalizados e coloniais de compreensão do sujeito e do conhecimento. A situação dos Warao evidencia, portanto, a necessidade de uma inflexão epistemológica no campo educacional, em que o currículo seja concebido como espaço de insurgência das epistemes subalternizadas, como campo de disputa simbólica e como arena de produção de justiça cognitiva.

Portanto, neste artigo, discutimos as produções acadêmicas que abordam as relações entre cultura indígena e o currículo escolar, com o intuito de contribuir para o debate sobre práticas pedagógicas mais inclusivas, currículos múltiplos e políticas públicas de educação que reconheçam e respeitem os saberes originários. Ao fazer isso, pretendemos não apenas elucidar o estado atual da produção científica sobre o tema, mas também apontar, sucintamente, caminhos para uma educação comprometida com a equidade, a pluralidade e a dignidade dos povos indígenas em situação de migração forçada.

CURRÍCULO, DIVERSIDADE E CULTURA INDÍGENA: ABORDAGENS TEÓRICAS

Aqui nos debruçamos sobre o desafio da reflexão de um currículo integrador, transcultural que respeite a diversidade, sobretudo dos povos indígenas migrantes, os Warao. Tomamos como base para as análises as abordagens teóricas usadas em pesquisas que tratam do tema em questão.

Como já dito, os dados aqui analisados foram selecionados a partir de produções acadêmicas disponíveis na BDTD, na base da SciELO, e nos anais das reuniões anuais da ANPED. As palavras-chave utilizadas foram: Warao; educação indígena; legislação indígena; adaptação curricular; diversidade; transculturalidade. Os critérios considerados

na seleção dos textos foram a convergência com o tema e com os objetivos do estudo. Na seção a seguir, iremos analisar e interpretar a produção acadêmica sobre o tema, buscando identificar as abordagens teóricas utilizadas.

ABORDAGENS TEÓRICA SOBRE CURRÍCULO

Há um forte consenso nos onze textos de que o currículo não é neutro: ele é um espaço de disputa e negociação cultural que precisa romper com a matriz eurocêntrica e abrir-se ao diálogo entre saberes. Em todos, o currículo é concebido como crítico, intercultural e (de)colonial, devendo valorizar conhecimentos locais, língua e história dos povos indígenas e não se limitar aos conhecimentos oficiais que compõem o currículo e que costumam ser cobrados nas avaliações que a escola realiza.

Dentre os autores que sustentam essas abordagens estão Candau (2011) e Backes e Pavan (2011), onde o currículo é pensado numa perspectiva crítica e intercultural, e onde se questiona o modelo escolar tradicional construído a partir de uma matriz eurocêntrica e homogeneizadora. Essa ideia aparece claramente nas reflexões de Candau (2011 *apud* Lima (2019)), que discute como as escolas historicamente silenciaram vozes e saberes de grupos subalternizados ao difundir uma cultura única, desvalorizando outras formas de conhecimento. Também se apoia em Backes e Pavan (2011 *apud* Soares 2022), que destacam o papel da escola na reprodução de hierarquias culturais e na invisibilização da diferença (Texto 1 e Texto 11).

Ainda em relação ao currículo, as discussões se apoiam na perspectiva de Macedo (2006 *apud* Silva; Zanina, 2024) e Arroyo (2015 *apud* Cândia 2019), que entendem o currículo como um espaço-tempo de fronteira cultural, no qual diferentes saberes, práticas e tradições se encontram, se negociam e se reconfiguram. Essa ideia aparece quando se discute a escola indígena como lugar de intercâmbio entre saberes Guarani e não indígenas, enfatizando que o currículo não é neutro, mas atravessado por disputas políticas e culturais, especialmente no embate com a BNCC e as políticas educacionais estatais (Textos 2 e 9).

Outra concepção de currículo presente nos textos está pautada em Silva (1999 *apud* Ângelo, 2019) e Arroyo (2011 *apud* Santos; Silva, 2021), que compreendem o

currículo como território de disputa política, cultural e epistemológica. Esses autores criticam a hegemonia de um currículo eurocêntrico e monocultural, e propõem práticas pedagógicas interculturais como estratégia para descolonizar o currículo, permitindo que vozes e saberes indígenas estejam presentes de forma efetiva e não apenas simbólica (Textos 6 e 8).

Ainda duas concepções de currículo de fazem presentes nas produções analisadas. Uma delas se refere a perspectiva crítica e decolonial, que compreende o currículo como um espaço de disputa política e cultural, no qual se travam embates entre saberes eurocêntricos e conhecimentos indígenas. Essa compreensão se aproxima de autores como Cerezer (2015 *apud* Oliveira; Almeida (2023) e Silva (2001 *apud* Silva; Diniz; Alencar, 2021), que defendem a importância de uma formação docente comprometida com a valorização da diversidade e a desconstrução de práticas escolares excludentes. E, também, em Hall (2003 *apud* Soares, 2022), ao destacar que a independência política não implica necessariamente independência cultural, e em Gomes (2017 *apud* Silva; Diniz; Alencar, 2021), com o conceito de “pedagogia das ausências e emergências”, que evidencia os silenciamentos históricos de saberes não hegemônicos e a necessidade de abertura para novas epistemologias (Textos 5, 7 e 11).

A outra é crítica e intercultural, inspirada em autores como Meliá (1979 *apud* Silva; Zanina (2024) e Lopes (1985 *apud* Silva; Zanina (2024), que diferenciam a educação escolar indígena da educação indígena tradicional. O currículo escolar indígena não busca substituir a educação comunitária, mas dialogar com os saberes ancestrais, reconhecendo a língua Tupi, os rituais, as práticas culturais e o território como elementos estruturantes (Texto 10).

A discussão em torno da interculturalidade e identidade cultural permeia a maioria dos textos, ainda que embasada em autores diferentes (Textos 1, 5, 7, 8, 9, 10, 11). Em seguida, vêm os debates em torno dos conceitos de diversidade e identidade cultural (Textos 2, 3, 4 e 6), todos os onze textos entrelaçam essas abordagens teóricas com o tema da cultura indígena. Nas próximas subseções iremos analisar como os conceitos de diversidade e de cultura indígena são adotados nos textos levantados.

ABORDAGENS TEÓRICA SOBRE INTERCULTURALIDADE E CULTURA INDÍGENA

A interculturalidade, como já mencionado, aparece constantemente nas discussões sobre currículo e cultura indígena, com abordagens semelhantes, mas não idênticas. Inspirada nas discussões de Walsh (2009 *apud* Oliveira; Almeida, 2023) e Tubino (2005 *apud* Oliveira; Almeida, 2023), por exemplo, a interculturalidade é vista como projeto político-pedagógico de transformação social, e não apenas como convivência entre culturas, é pensada como princípio norteador para uma educação escolar diferenciada voltada aos indígenas, e aos Warao em específico, reconhecendo que esses sujeitos vivem processos migratórios marcados por desigualdades e precisam de práticas pedagógicas que respeitem e fortaleçam sua identidade cultural e linguística (Texto 5).

A interculturalidade, apoiada em Candau (2008; 2016 *apud* Ângelo (2019), Tubino (2002; 2005 *apud* Ângelo, 2019) e Walsh (2009 *apud* Ângelo, 2019), que questiona as relações de poder e as hierarquias culturais presentes na escola. Está presente a prática pedagógica intercultural como um movimento de diálogo, confronto e negociação entre diferentes culturas, buscando romper estereótipos e ampliar horizontes de compreensão sobre os povos indígenas (Texto 6).

Apresentada como eixo articulador da política educacional relacionada à Lei nº 11.645/2008, a interculturalidade, apoiada nas ideias de Fleuri (2001) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Brasil, 2024), compreende a escola como espaço de diálogo entre culturas, de enfrentamento ao racismo e de construção de novos sentidos para a educação. Destaca-se que ações de formação continuada e programas institucionais, tais como o PROIND e cursos de capacitação, buscam aproximar comunidades indígenas e universidades, fortalecendo a presença indígena no ensino superior e na educação básica (Texto 8).

A interculturalidade também é concebida como prática social e política, e não apenas como convivência pacífica entre culturas. Inspirada em Luciano (2006 *apud* Silva; Zanina, 2024) e Fleuri (2017 *apud* Silva; Zanina (2024), é colocada como um espaço de diálogo crítico entre diferentes saberes e de superação de relações assimétricas de poder. Essa perspectiva está fortemente presente nas práticas educativas dos indígenas pesquisados, que atuam como professores e lideranças, utilizando o conhecimento da

cultura kariwa de modo estratégico para reivindicar direitos e fortalecer a identidade coletiva (Texto 9).

Além disso, a interculturalidade é tratada como princípio pedagógico e político, alinhada a autores como Bergamaschi e Silva (2007 *apud* Colina (2023), Collet (2006 *apud* Colina (2023) e Silva e Borges (2019), que defendem a interculturalidade como uma prática emancipatória e não meramente integradora. No caso Potiguara, a escola funciona como espaço de negociação entre culturas, onde os saberes tradicionais convivem com conhecimentos científicos ocidentais, sem que haja hierarquização entre eles. Essa perspectiva também se alinha às Diretrizes Nacionais da Educação Escolar Indígena (Brasil, 2012), que determinam a valorização das culturas indígenas no currículo (Texto 10)

Ainda nessa mesma linha, a interculturalidade é discutida numa perspectiva política e pedagógica de transformação, e não como simples convivência entre culturas. A legislação é entendida como produto direto das lutas dos movimentos sociais negro e indígena, que historicamente reivindicaram reconhecimento e redistribuição no campo educacional. Essa abordagem se alinha às discussões de Nancy Fraser (2006 *apud* Soares, 2022) sobre injustiças econômicas e culturais, articulando a luta por igualdade (redistribuição) e a luta pelo direito à diferença (reconhecimento). A interculturalidade, nesse contexto, tem papel estratégico para tensionar o currículo e incluir vozes silenciadas historicamente (Texto 11).

No que se refere à cultura indígena, os textos coincidem em tratá-la como dinâmica, relacional e resistente, articulada ao território, à língua e às práticas coletivas; a ideia defendida em todos os textos é de que a escola não só pode, como deve funcionar como espaço de fortalecimento identitário. Essa ideia de cultura perpassa por autores dos textos analisados que recorrem a Hall (1997) e Luciano (2006) (Texto 1), Tassinari, Bergamaschi (2005) e Benites (2015) (Texto 4), Hall (2003) e Canclini (2005) (Textos 3 e 5), Hall (2003) Krenak (1999), Munanga (2003) e Luciano (2016) (Texto 6), Luciano (2006) e Cunha (2009) (Texto 7) e nos autores acionados para discutir experiências e casos de grupos culturais específicos, tais como em Palitot (2005), Palhano Silva (2018) e Barcellos (2012), no caso do texto que estuda os Potiguaras (Texto 10). Em vários textos, a cultura está indissociável do território/meio ambiente cultural Santos (2001),

Diegues (2000) (Texto 3) e dos rituais, línguas e memórias, inclusive em contextos migratórios especificamente dos Warao (Texto 5).

Uma abordagem central relação à cultura indígena é a de valorização das identidades culturais e da resistência diante de processos históricos de colonização. Stuart Hall (1997 *apud* Lima, 2019), é acionado ao afirmar que não existe uma única cultura, mas múltiplas culturas, e que desconstruir discursos coloniais é fundamental para o reconhecimento da diversidade. Além disso, Luciano (2006 *apud* Lima, 2019) contribui com uma visão sobre os povos indígenas no Brasil, reforçando a importância de compreender suas especificidades culturais e históricas (Texto 1).

Em relação ao território e ao meio ambiente cultural, observamos uma visão ampliada de meio ambiente, que inclui não apenas a natureza, mas também elementos culturais, históricos e espirituais. Essa abordagem se aproxima das discussões de Milton Santos (2001 *apud* Cândia, 2019) sobre o território como espaço vivido e de Diegues (2000) sobre a relação simbiótica entre comunidades tradicionais e seus territórios. Para os povos indígenas, proteger o território significa também proteger sua cultura, modos de vida e memória coletiva (Texto 2).

A base teórica sobre cultura e educação indígena também está ancorada em autores como Tassinari (2001; 2012 *apud* Sá (2021), Bergamaschi (2005 *apud* Sá (2021) e Benites (2015 *apud* Sá, 2021), que compreendem a escola indígena como espaço de fronteira e mediação cultural — ao mesmo tempo estrangeiro e apropriado pela comunidade. A cultura Guarani aparece como dinâmica, relacional e marcada por estratégias de resistência, o que inclui práticas de “indianização da escola”, ou seja, o uso da instituição escolar como ferramenta de fortalecimento identitário e político (Texto 4).

Em relação à preservação da identidade cultural indígena, a discussão se apoia em autores como Ribeiro (1995; 1982 *apud* Silva; Zanina, 2024), Kopenawa (2015 *apud* Silva; Zanina, 2024) e Quijano (2009 *apud* Silva; Zanina, 2024), destacando que a luta pela cidadania está profundamente ligada à luta pela preservação da cultura, da língua e do território. Evidencia-se que os povos da Terra Indígena Cobra Grande enfrentam tensões entre seus modos tradicionais de vida e os impactos da cultura kariwa (não indígena), e que a resistência cultural se expressa tanto nos rituais e na língua quanto na participação política e jurídica (Texto 9).

Ainda em relação à educação indígena e a identidade cultural, temos autores como Palitot (2005 *apud* Colina, 2023), Palhano Silva (2018 *apud* Colina, 2023) e Barcellos (2012 *apud* Colina, 2023), que ressaltam o papel da escola indígena como instrumento de fortalecimento identitário, contribuindo para a preservação de rituais como o Toré, da língua materna e de práticas culturais simbólicas como pinturas corporais e festas tradicionais. A formatura com rituais indígenas, por exemplo, transforma a escola em espaço de reafirmação da etnicidade potiguara (Texto 10).

Por fim, no campo dos direitos indígenas, são acionados autores e marcos jurídicos que reconhecem a diversidade cultural e os direitos coletivos, como Bobbio (1992 *apud* Veronezzi; Menezes; Lauret, 2024) e Sarlet (2007 *apud* Veronezzi; Menezes; Lauret, 2024), além da própria Constituição Federal (Brasil, 1988) e convenções internacionais, como a Convenção 169 da OIT (Brasil, 2024). Esses referenciais teóricos defendem que a proteção da identidade indígena é um direito fundamental e coletivo, ligado ao reconhecimento e à preservação de seus modos de vida (Texto 3).

Por fim, é possível identificar alguns consensos a partir de uma análise de todos os onze textos. A interculturalidade concebida como prática crítica, política e pedagógica; o enfrentamento de hierarquias e racismo; o diálogo entre saberes e o fortalecimento identitário. Alguns textos priorizam uma visão mais pedagógica e prática da interculturalidade, centrada no cotidiano escolar, nas metodologias e nas práticas de sala de aula.

Outros textos destacam mais o caráter estrutural e político da interculturalidade, relacionando-a às lutas por redistribuição de poder e reconhecimento social, isto é, um enfoque mais amplo, ligado aos movimentos sociais e às desigualdades históricas. Essa multiplicidade de abordagens não representa contradição, mas revela a riqueza conceitual da interculturalidade, que pode atuar simultaneamente como prática cotidiana transformadora e como projeto político de reconfiguração das relações sociais e educacionais.

Quanto à concepção de cultura indígena, esta é vista de modo consensual, como diversa, dinâmica e relacional, e não um bloco fixo. A resistência cultural é um elemento estruturante da identidade indígena, manifestando-se em práticas sociais, políticas e educacionais. A escola pode atuar como ferramenta estratégica de fortalecimento cultural

e político, contribuindo para a afirmação identitária e territorial. Essas perspectivas convergem para a compreensão da cultura indígena como um campo de luta simbólica e política, fundamental para a construção de uma educação intercultural e decolonial.

A partir das ideias apresentadas nos textos analisados, observamos uma conformidade central em torno da concepção de cultura indígena como identidade viva, múltipla e resistente frente aos processos históricos de colonização. Autores como Hall (1997) e Luciano (2006) ressaltam que não há uma cultura única, mas múltiplas culturas, sendo essencial desconstruir discursos coloniais para reconhecer e valorizar a diversidade.

Além disso, autores como Tassinari (2001; 2012), Bergamaschi (2005) e Benites (2015) destacam que a escola indígena pode funcionar como espaço de fronteira e mediação cultural, em que os saberes tradicionais dialogam com outros conhecimentos e fortalecem identidades coletivas. Essa ideia de resistência também aparece em Ribeiro (1995), Kopenawa (2015) e Quijano (2009), que associam a preservação da cultura indígena à luta por cidadania, território, língua e autonomia política.

ABORDAGENS TEÓRICA SOBRE DIVERSIDADE

Sobre o conceito de diversidade, todos os textos convergem na defesa de uma escola que reconheça diferenças como fundamento democrático e não como “tema pontual” e reforçam que valorizar a diversidade envolve reconhecimento e redistribuição, participação política e reescrita do currículo a partir das vozes indígenas.

O conceito de diversidade é tratado a partir de uma perspectiva intercultural, que entende a escola como espaço de convivência entre diferentes grupos sociais e culturais. Freire (2005 *apud* Lima, 2019) é citado para destacar a importância de valorizar o saber e as experiências dos alunos, superando práticas excludentes e preconceituosas. Candau (2011 *apud* Lima, 2019) e Bhabha (*apud* Backes; Pavan, 2011) também são fundamentais aqui, ao apontarem que reconhecer a diversidade requer enfrentar as assimetrias históricas e construir práticas pedagógicas que promovam o respeito e o diálogo entre culturas (Texto 1).

No campo da diversidade relacionada com a identidade cultural, autores como Hall (1999 *apud* Cândia, 2019), Maher (2013 *apud* Cândia, 2019) e Lugones (2012, 2014 *apud* Cândia, 2019) fornecem uma base teórica para compreender a pluralidade linguística e cultural como forma de resistência. Hall enfatiza a construção de identidades nas fronteiras culturais e Maher critica a ideologia do monolinguismo no Brasil, que apaga a multiplicidade linguística dos povos indígenas. Lugones traz uma leitura feminista decolonial, destacando como raça, gênero e língua se cruzam na experiência de mulheres indígenas, revelando formas específicas de opressão, mas também de resistência discursiva (Texto 2).

A diversidade como potência política e epistêmica é apresentada com base em Mignolo (2017 *apud* Sá, 2021) e Quijano (2005 *apud* Sá, 2021); para estes autores, a diversidade está vinculada às discussões decoloniais de autores como, que denunciam a colonialidade do saber e defendem a “desobediência epistêmica” como forma de valorizar epistemes indígenas e combater práticas assimilacionistas. Essa perspectiva reconhece a diversidade cultural não como “diferença a ser corrigida”, mas como fundamento para construir formas plurais de educação, conectadas à luta por direitos e ao fortalecimento da identidade coletiva (Texto 4).

A diversidade cultural é, também, fundamentada teoricamente em Hall (2003 *apud* Ângelo, 2019), Krenak (1999 *apud* Ângelo, 2019), Munanga (2003 *apud* Ângelo, 2019) e Luciano (2016 *apud* Ângelo, 2019), que a discutem como elemento constitutivo da sociedade brasileira. Esses autores defendem que reconhecer e valorizar a diversidade é essencial para enfrentar o racismo, o etnocentrismo e a colonialidade. O texto evidencia que trabalhar a temática indígena permite aos estudantes não só reverem estereótipos, mas também refletirem sobre sua própria identidade e ancestralidade (Texto 6).

Por fim, a diversidade cultural é tratada como fundamento da construção democrática da educação brasileira. Há destaque para a denúncia dos movimentos sociais sobre a ausência de representatividade de negros e indígenas nos materiais e práticas pedagógicas e exigiram a valorização da pluralidade cultural do país. Essa perspectiva se ancora em autores como Gonçalves e Silva (2000 *apud* Soares, 2022) e Pereira (2011 *apud* Soares, 2022), que mostram como as lutas sociais foram fundamentais para inserir novas narrativas na escola e nos currículos oficiais (Texto 11).

A CULTURA DOS WARAO E O CURRÍCULO ESCOLAR: EQUIDADE, PLURALIDADE E DIGNIDADE

Aqui discutimos os principais resultados encontrados nos textos analisados sobre as pesquisas que abordaram a cultura dos Warao, Colina (2023) e Soares (2022) (Textos 10 e 11). De modo geral, os textos analisados indicam que o processo de migração da etnia Warao iniciou especialmente a partir de 2014, é marcado por uma busca por melhores condições de vida, motivada pela crise política, econômica, social e humanitária que assola a Venezuela.

Vivendo num cenário de extrema pobreza e em condições sub-humanas, não restou uma alternativa a não ser se refugiar em outros países e como estrangeiros, eles continuam sofrendo inúmeras violações de direitos, entre estes, a violação à infância, quando é comum (mas não normal), ver mães venezuelanas e suas crianças nas ruas e praças na mendicância, ignoradas e desprotegidas em todos os seus direitos essenciais.

Os Warao não trazem apenas uma história de sobrevivência, mas uma cultura viva e rica que desafia as práticas pedagógicas e curriculares estabelecidas. Originários do delta do Rio Orinoco, na Venezuela, os Warao são conhecidos como "povo da água" e possuem práticas culturais profundamente enraizadas em tradições como a pesca, a coleta, a agricultura e o artesanato. Contudo, sua trajetória de deslocamento forçado impõe desafios significativos para a preservação de sua identidade cultural e sua integração em um novo contexto social (Brasil, 2023).

Em se tratando da infância e adolescência, o direito à educação também é um fator preponderante, segundo Colina (2023), os Warao que frequentam as escolas brasileiras continuam vitimados pela violência curricular que deveria respeitar a identidade, cultura, saberes e práticas desse povo. Eis a problematização que Veronezzi; Menezes; Laureth (2024), também elucidam e nesse contexto é apresentada: o papel do currículo escolar na valorização da diversidade.

Tanto Colina (2023) quanto Soares (2022) apresentam concepções muito próximas sobre cultura indígena, currículo escolar e os princípios de equidade, pluralidade e dignidade, embora com ênfases distintas. Em ambos os textos, há consenso quanto à centralidade da cultura Warao como elemento estruturante da educação escolar.

A língua materna, os saberes tradicionais e as práticas comunitárias aparecem como marcos identitários que precisam ser respeitados e valorizados no espaço escolar.

Tanto o Texto 3 quanto o Texto 5 reconhecem que a educação para os Warao deve ocorrer em sua língua de origem e com professores da própria etnia, para garantir a transmissão dos saberes e práticas culturais e evitar o risco de apagamento identitário. Essa perspectiva cultural é entendida como um direito fundamental e inalienável, diretamente associado à dignidade humana.

No que se refere ao currículo escolar, ambos os textos enfatizam a necessidade de uma educação diferenciada e bilíngue. O Texto 3 foca na relação entre currículo e risco de assimilação cultural, ressaltando que a ausência de políticas adequadas pode resultar na perda de identidade cultural e linguística. Já o Texto 5 amplia essa concepção ao propor um currículo intercultural: não apenas diferenciado, mas articulado entre saberes tradicionais e conhecimentos da sociedade envolvente, com base na interdisciplinaridade, multilinguismo e participação comunitária. Assim, enquanto o primeiro texto tem um tom mais diagnóstico e de alerta, o segundo apresenta proposições pedagógicas mais concretas.

Quanto ao princípio da equidade, ambos os textos concordam que políticas específicas são necessárias para garantir acesso e permanência escolar, levando em consideração as condições de mobilidade, língua e territorialidade dos Warao. O Texto 3 destaca a urgência dessas medidas para evitar a aculturação forçada, enquanto o Texto 5 evidencia as falhas institucionais que dificultam a implementação de uma educação equitativa e justa.

Em relação à pluralidade, os dois textos compartilham a ideia de que a educação deve reconhecer e valorizar a diversidade cultural e linguística dos Warao. Contudo, o Texto 5 destaca mais fortemente ações concretas, como a elaboração de materiais pedagógicos específicos, enquanto o Texto 3 permanece mais no plano normativo e principiológico.

Por fim, no que diz respeito à dignidade, ambos os textos veem a identidade cultural como direito transversal, essencial à efetivação de outros direitos. O Texto 3 associa dignidade à proteção da cultura como princípio de cidadania e respeito à pessoa

humana. O Texto 5, além disso, relaciona dignidade à participação ativa dos Warao na construção curricular e nos processos pedagógicos, ressaltando que uma escola só é verdadeiramente intercultural quando é “indígena de direito e de fato”.

Em síntese, os dois textos convergem fortemente na defesa de uma educação indígena bilíngue, diferenciada e culturalmente situada, que promova equidade, pluralidade e dignidade. A principal divergência está na ênfase: o Texto 3 apresenta uma análise mais normativa e crítica das falhas de implementação das políticas públicas, enquanto o Texto 5 avança para uma perspectiva propositiva, com exemplos concretos de práticas pedagógicas interculturais que podem fortalecer a educação dos Warao. Juntos, eles revelam tanto os desafios estruturais quanto os caminhos possíveis para uma educação que reconheça e valorize plenamente a cultura desse povo.

CONCLUSÃO

Concluimos este artigo com a constatação de que a presença Warao no Brasil tensiona o currículo escolar e evidencia limites de um modelo ainda hegemônico, monocultural e pouco responsivo à migração indígena. As produções analisadas convergem ao afirmar que o currículo é um dispositivo político, atravessado por disputas de saber, e que só cumpre sua função pública quando reconhece a centralidade da língua, dos territórios simbólicos e das práticas culturais Warao.

Nesse sentido, a interculturalidade emerge não como adereço, mas como princípio organizador: ela orienta escolhas pedagógicas, redefine objetivos de aprendizagem e reposiciona a escola como espaço de encontro, negociação e reconhecimento mútuo, condição para a equidade, a pluralidade e a dignidade.

Ao mesmo tempo, os textos apontam um descompasso entre normas e práticas. Embora marcos legais e diretrizes nacionais afirmem o direito à educação indígena diferenciada, persistem lacunas de implementação: escassez de materiais didáticos específicos, formação docente insuficiente, barreiras linguísticas e arranjos institucionais que dificultam acesso e permanência. Para os Warao, isso se traduz no risco de assimilação e apagamento cultural, sobretudo quando a escola opera por integração unilateral.

A literatura, contudo, também sinaliza caminhos concretos: bilinguismo e multilinguismo, participação comunitária, docência indígena, avaliação formativa e construção de projetos pedagógicos ancorados nos saberes tradicionais. Por fim, as ideias encontradas sustentam que uma resposta educacional à altura do desafio requer articulação entre políticas públicas e prática escolar: financiamento e governança intersetorial; criação de materiais e guias pedagógicos em língua Warao; concursos e formações que ampliem a presença de professores indígenas; e mecanismos de participação efetiva das lideranças e famílias nos processos decisórios.

Em síntese, reconhecer a cultura Warao como eixo estruturante do currículo não é apenas uma exigência ética e legal; é estratégia pedagógica para produzir justiça cognitiva e garantir o direito à educação em sua plenitude. Com isso, abre-se a possibilidade de currículos múltiplos, capazes de transformar a escola em território de proteção cultural, aprendizagem significativa e construção de futuros comunitários.

REFERÊNCIAS

ÂNGELO, F. N. P. Os dez anos da Lei nº 11.645/2008: avanços e desafios. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 39, n. 109, p. 357–378, 2019. DOI: 10.1590/CC0101-32622019216733. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/yrXGvcNFhs5JLcjJv9Nx5bG/>. Acesso em: 15 jun. 2025.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº: 13/2012**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10806-pceb013-12-pdf&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 06 jul. 2025.

BRASIL. Decreto 5.051 de 19 de abril de 2004. Promulga a Convenção nº 169 de Organização Internacional Do Trabalho - OIT sobre povos indígenas e tribais. **Diário Oficial da União**, de 20/04/2004, pág. nº 1. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=5051&ano=2004&ato=a54QzZ61keRpWT476>. Acesso em: 23 jul. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 17 de junho de 2004, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/diretrizes_curriculares_nacionais_para_a_educacao_das_relacoes_etnico_raciais_e_para_o_ensino_de_historia_e_cultura_afro_brasileira_e_africana.pdf. Acesso em: 21 jun. 2025.

CÂNCIO, Raimundo Nonato de Pádua. Fronteiras linguísticas e decolonialidade: poder e resistência em práticas discursivas e sociais de mulheres indígenas da Amazônia. In: **Anais da 39ª Reunião Nacional da ANPED**, 2019, Niterói. Anais da 39ª Reunião Nacional da ANPED. Niterói: ANPED, 2019. Disponível em: <https://anais.anped.org.br/trabalho/12486>. Acesso em: 12 jun. 2025.

COLINA, Juan Arcides Chirino. **Direito ao meio ambiente cultural**: a proteção da identidade cultural de indígenas da etnia Warao deslocadas da Venezuela para o Brasil. 2023. Dissertação (Mestrado em Direito Ambiental) – Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2023. Disponível em: <https://pos.uea.edu.br/direitoambiental/categoria.php?area=TIT>. Acesso em: 29 jul. 2025.

LIMA, Maria do Perpetuo Socorro Rebouças de. Povos indígenas e educação: estudo sobre a diversidade cultural e o estigma de ser indígena em uma escola municipal da Zona Rodoviária de Manaus. In: 39ª Reunião Nacional da ANPED, 2019, Niterói. **Anais da 39ª Reunião Nacional da ANPED**. Niterói: ANPED, 2019. Disponível em: <https://anais.anped.org.br/trabalho/12066>. Acesso em: 15 jun. 2025.

OLIVEIRA, Carlos Vinícius; ALMEIDA, Maria Inês. Práticas pedagógicas interculturais sobre a temática indígena em uma escola do Distrito Federal. **Educação e Pesquisa**, v. 49, 2023. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/204018>. Acesso em: 20 jun. 2025.

SÁ, Renato. Das ruas para os currículos: precursores sociais e jurídicos das Leis 10.639/03 e 11.645/08. **Educação em Revista**, v. 37, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/4j5Lq7v74S84JQ3G7fdbP6s>. Acesso em: 30 jul. 2025.

SANTOS, Paula Tatiana; SILVA, Ana Paula; (se houver outros coautores indicados na página). Práticas pedagógicas interculturais sobre a temática indígena em uma escola do Distrito Federal. **Educação e Pesquisa**, v. 49, 2023. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/204018>. Acesso em: 20 jun. 2025.

SANTOS, Rilke Novato; SILVA, Vânia Maria de Oliveira. A educação escolar indígena como fortalecimento da identidade cultural dos Potiguara da Paraíba/Brasil – considerações iniciais. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 60, n. 3, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/HSzfCfzVbmVKd3KyjKQvmCz>. Acesso em: 05 jun. 2025.

SILVA, Ivone Maria Mendes; ZANINA, Márcia. Sentidos atribuídos à educação escolar pelos Guarani da Terra Indígena Morro dos Cavalos/SC e a articulação desse direito com outras lutas. **Educar em Revista**, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/7p4d5d7WgQPyx9vJcJ7Jc4x>. Acesso em: 22 jun. 2025.

SILVA, Messias Furtado da; DINIZ, Renato Eugênio da Silva; ALENCAR, Joelma Cristina Parente Monteiro. A questão da cidadania sob o olhar dos indígenas na Terra Indígena Cobra Grande, Santarém/PA. **Educação e Pesquisa**, v. 47, e226019, 2021. Disponível em: <https://revistas.usp.br/ep/article/view/186929>. Acesso em: 18 jun. 2025.

SOARES, Valclécia Bezerra. **Os Warao e a interculturalidade**: propostas para uma educação escolar indígena migrante a partir da ACP/Roraima. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2022.

Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/27992>. Acesso em: 25 jun. 2025.

VERONEZZI, Bárbara; MENEZES, Kelen; LAURET, Manuelle. Currículo intercultural da escola indígena e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): uma relação possível? **Imagens da Educação**, v. 14, n. 1, 2024. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/68004>. Acesso em: 10 jun. 2025.

Submissão: novembro de 2025. Aceite: dezembro de 2025. Publicação: maio de 2026.