DOI: 10.33148/CES.V40I2.2752

REVISÕES ETNOGRÁFICAS E PEDAGOGIAS DO POVO WARAO EM CONTEXTO MIGRATÓRIO: UMA ABORDAGEM DECOLONIAL

Francilene da Silva Abreu[1]

RESUMO

Este artigo problematiza as práticas etnográficas no campo educacional a partir de uma reflexão crítica sobre as pedagogias do povo Warao em contexto de migração indígena para o Piauí, Brasil. O estudo analisa os limites das abordagens etnográficas historicamente marcadas por relações assimétricas de produção do conhecimento, propondo perspectivas colaborativas, horizontais e audiovisuais na investigação com povos indígenas. A fundamentação teórica dialoga com as pedagogias críticas latino-americanas e com os estudos decoloniais, reconhecendo os saberes indígenas como formas legítimas de produção epistemológica. A análise evidencia que os processos educativos Warao, fundamentados na oralidade, territorialidade, transmissão intergeracional e relações cosmológicas, desafiam concepções hegemônicas de educação e ampliam a compreensão sobre os modos de ensinar e aprender. Conclui-se que a pesquisa etnográfica em contextos indígenas exige uma postura reflexiva e dialógica, capaz de reconhecer comunidades migrantes como produtoras de conhecimentos e protagonistas de suas próprias narrativas educativas.

PALAVRAS-CHAVE: Povo Warao; Migração indígena; Etnografia decolonial; Pedagogias indígenas; Educação intercultural.

1 ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8571-4701 - Filiação institucional: Universidade Federal do Piauí (UFPI) - E-mail: f.fymme@gmail.com

ETHNOGRAPHIC REVISIONS AND WARAO PEDAGOGIES IN A MIGRATORY CONTEXT: A DECOLONIAL APPROACH

ABSTRACT

This article problematizes ethnographic practices in the educational field through a critical reflection on Warao pedagogies in the context of Indigenous migration to Piauí, Brazil. The study analyzes the limitations of ethnographic approaches historically marked by asymmetric relations of knowledge production, proposing collaborative, horizontal, and audiovisual perspectives in research with Indigenous peoples. The theoretical framework engages with Latin American critical pedagogies and decolonial studies, recognizing Indigenous knowledge as legitimate forms of epistemological production. The analysis demonstrates that Warao educational processes, grounded in orality, territoriality, intergenerational transmission and cosmological relations, challenge hegemonic conceptions of education and broaden the understanding of ways of teaching and learning. It is concluded that ethnographic research in Indigenous contexts requires a reflexive and dialogical stance, capable of recognizing migrant communities as producers of knowledge and protagonists of their own educational narratives.

KEYWORDS: Warao People; Indigenous migration; Decolonial ethnography; Indigenous pedagogies; Intercultural education.

REVISIÓN ETNOGRÁFICA Y PEDAGOGÍAS WARAO EN CONTEXTO MIGRATORIO: UN ENFOQUE DECOLONIAL

RESUMEN

Este artículo problematiza las prácticas etnográficas en el campo educativo a partir de una reflexión crítica sobre las pedagogías Warao en el contexto de la migración indígena hacia Piauí, Brasil. El estudio analiza los límites de los enfoques etnográficos históricamente marcados por relaciones asimétricas de producción del conocimiento, proponiendo perspectivas colaborativas, horizontales y audiovisuales en la investigación con pueblos indígenas. La fundamentación teórica dialoga con las pedagogías críticas latinoamericanas y con los estudios decoloniales, reconociendo los saberes indígenas como formas legítimas de producción epistemológica. El análisis evidencia que los procesos educativos Warao, fundamentados en la oralidad, la territorialidad, la transmisión intergeneracional y las relaciones cosmológicas, desafían las concepciones hegemónicas de educación y amplían la comprensión sobre los modos de enseñar y aprender. Se concluye que la investigación etnográfica en contextos indígenas requiere una postura reflexiva y dialógica, capaz de reconocer a las comunidades migrantes como productoras de conocimientos y protagonistas de sus propias narrativas educativas.

PALABRAS CLAVE: Pueblo Warao; Migración indígena; Etnografía decolonial; Pedagogías indígenas; Educación intercultural.

1 INTRODUÇÃO: ETNOGRAFIA, EDUCAÇÃO E OS DESAFIOS DO PRESENTE

A etnografia, desde suas origens disciplinares na antropologia, carrega uma trajetória marcada por ambivalências. Se, por um lado, possibilitou o reconhecimento da diversidade cultural e a desconstrução de visões etnocêntricas, por outro, seus arcabouços metodológicos foram historicamente instrumentalizados por projetos coloniais de dominação e subjugação. Em vez de uma busca estritamente científica, a produção de conhecimento sobre populações colonizadas serviu, muitas vezes, para legitimar estruturas de poder e controle (Said, 1990; Asad, 1973).

No campo educacional essa tensão se acentua, pois o debate desloca-se para a própria definição do que se estabelece como educação, conhecimento legítimo e formação humana. Enquanto instrumento metodológico de prática política, a etnografia pode conferir visibilidade e emancipação à pesquisa, reconhecendo os sujeitos como produtores e transmissores de saberes diversos. Nessa perspectiva, ela transcende a mera coleta de dados e transforma narrativas hegemônicas em pedagogias contra-hegemônicas, desafiando o tradicionalismo e a eurocentralidade do processo investigatório, promovendo uma educação como construção narrativa e coletiva.

Nesse horizonte crítico, a antropologia audiovisual contemporânea surge como alternativa metodológica que não apenas documenta realidades, mas se constitui como um método epistemológico capaz de tensionar hierarquias do conhecimento estabelecidas pela etnografia textual tradicional. Para Abreu (2025), essa perspectiva dialoga com as críticas pós-coloniais à autoridade etnográfica (Clifford e Marcus, 1986) e com propostas de "antropologia compartilhada" que emergiram desde os trabalhos pioneiros de Jean Rouch (1979).

É nesse marco que se insere este artigo, cujo foco são as revisões etnográficas e as pedagogias dos Warao em contexto de migração. Originários do delta do rio Orinoco, na Venezuela, os indígenas Warao têm, nos últimos anos, migrado massivamente para o Brasil, incluindo o estado do Piauí, em busca de refúgio diante da grave crise humanitária em seu país de origem. A chegada a contextos urbanos brasileiros, marcada pelo deslocamento forçado, produz desafios específicos para se pensar a educação e os processos de transmissão de conhecimentos em cenários de extrema vulnerabilidade e transformação social.

Tradicionalmente, teóricos associam a origem dos Warao a uma cosmologia aquática, expressa na autodenominação *wa arao* – "povo das canoas" ou "gente das águas baixas" –, reconhecidos como hábeis canoeiros e pescadores (Gassón e Heinen,

2012; Wilbert, 1997). Segundo Abreu e Lima (2023) e Abreu (2025), os primeiros representantes desse povo chegaram ao Piauí em 2019 e têm passado por um processo de reterritorialização, contando, hoje, com aproximadamente 265 indivíduos distribuídos em cinco abrigos. Sua mobilidade, de dinâmica transfronteiriça, opera por meio de "migração circular e em cadeia", articulando deslocamentos temporários e redes de informação entre conterrâneos (Rosa, 2021).

Os processos educativos dos Warao transcendem amplamente o que a modernidade ocidental codificou como "educação escolar", abrangendo dimensões cosmológicas, ecológicas, corporais e afetivas que desafiam as epistemologias pedagógicas hegemônicas. Ao propor uma reflexão sobre pedagogias contra-hegemônicas a partir da etnografia, este trabalho se inscreve em dois campos de debate crítico: primeiramente, o questionamento das práticas etnográficas coloniais e extrativistas que historicamente transformaram povos indígenas em "objetos de estudo" (Smith, 2012); e em segundo lugar, busca o reconhecimento dos saberes pedagógicos indígenas como epistemologias próprias, portadoras de racionalidades e objetivos educacionais distintos daqueles da pedagogia moderna ocidental (Walsh, 2013; Mato, 2008).

Em diálogo com as pedagogias críticas latino-americanas e com o pensamento freireano, busca-se uma prática etnográfica que vá além da ideia de simplesmente "dar voz" aos sujeitos, reconhecendo que esse gesto não elimina as assimetrias envolvidas na construção do conhecimento. Paulo Freire (1968/1987) destaca que não há neutralidade na produção de saberes: toda prática educativa e investigativa é marcada por relações de poder.

Nessa perspectiva, diferentes pesquisas têm demonstrado que o fato de tornar visíveis as injustiças sociais pode coexistir com a realização de uma escuta autêntica, ainda que não configure plena simetria. Autores como Adams e Pegoraro (2020) ressaltam que a pedagogia crítica inspira metodologias participativas capazes de tensionar a autoridade acadêmica, enquanto Linda Tuhiwai Smith (2012) denuncia que a pesquisa sobre povos indígenas, mesmo quando pretende ser inclusiva, frequentemente opera como forma sutil de colonialismo.

A etnografia crítica, portanto, deve reconhecer que a escuta e o diálogo não anulam as desigualdades estruturais, mas podem abrir caminhos para práticas mais horizontais e interculturais, em sintonia com a tradição latino-americana de educação popular e com as epistemologias decoloniais.

Essa perspectiva se concretiza em relatos como a fala da educadora social dos indígenas Warao sobre a educação escolar. Diz Claudevânia Rodrigues: "Na escola,

os filhos, principalmente as crianças, aprendem português, mas em casa eles falam o warao, que é a língua nativa e ancestral deles, porque a língua é memória".

De modo complementar, a narrativa do *aidamo* (cacique) warao, Plácido Benítez, do abrigo no bairro Buenos Aires, evidencia que, ao chegarem ao Brasil, os indígenas enfrentaram dificuldades de adaptação, sobretudo em relação à alimentação, moradia e à preservação de suas práticas culturais, como a pesca e a transmissão da história. Para ele, mesmo possuindo formações pedagógicas e superiores – já que muitos eram professores na Venezuela – ainda encontram resistência de aceitação na construção educacional de seu próprio povo.

Segundo a *aidamo* Andreína Yumeli Gonzales, do abrigo localizado no bairro Morare, o processo de ensino das crianças ocorre tanto na escola formal quanto no espaço comunitário do abrigo, onde todos convivem e compartilham experiências. Nesse ambiente, as crianças utilizam o idioma warao e o espanhol; já na escola, incorporam o português, constituindo assim uma dinâmica de trilinguismo que articula língua nativa, língua de origem e língua de acolhimento.

Esses testemunhos, ao se entrelaçarem, revelam que a escuta genuína não é apenas uma técnica metodológica, mas um compromisso ético-político que reconhece os Warao como coautores do conhecimento produzido. Nesse sentido, como argumenta Paulo Freire, não há educação que não seja, ao mesmo tempo, um ato político e epistemológico, e é nesse horizonte que se inscreve a etnografia proposta.

Essa reflexão conduz à necessidade de revisitar a própria trajetória da etnografia. Desde suas origens disciplinares na antropologia, ela carrega uma profunda ambivalência: se, por um lado, o método possibilitou o reconhecimento da diversidade cultural e a desconstrução de visões etnocêntricas, por outro, seus arcabouços metodológicos foram historicamente instrumentalizados por agentes e impérios coloniais para perpetuar projetos de dominação e subjugação. Em vez de uma busca estritamente científica, a produção de conhecimento sobre as populações colonizadas serviu, fundamentalmente, para legitimar e ampliar estruturas de poder e controle (Said, 1990; Asad, 1973). No campo educacional, essa tensão se acentua, pois o debate central desloca-se para a própria definição do que se estabelece como educação, conhecimento legítimo e formação humana.

Diante desse cenário, torna-se necessário ultrapassar abordagens que compreendem os povos indígenas exclusivamente como objetos de investigação, reconhecendo-os como sujeitos produtores de conhecimentos, práticas educativas e formas próprias de interpretar o mundo. No caso dos Warao, os deslocamentos provocados pelos processos migratórios não significam o desaparecimento de seus modos tra-

dicionais de aprendizagem, mas a reorganização de práticas culturais, educativas e cosmológicas diante de novos contextos sociais.

Assim, este artigo revisita abordagens etnográficas sobre os Warao e analisa como seus modos próprios de ensinar, aprender e transmitir conhecimentos são ressignificados em contextos migratórios, evidenciando práticas pedagógicas fundamentadas na oralidade, territorialidade e memória coletiva.

A partir dessa perspectiva, busca-se responder à seguinte questão: como as pedagogias dos Warao são produzidas, preservadas e transformadas em contextos de migração?

Diante dessa problemática, este artigo tem como objetivo analisar as relações entre etnografia educacional e pedagogias do povo Warao em contexto migratório, buscando compreender como os processos próprios de transmissão de conhecimentos, fundamentados na oralidade, territorialidade, memória coletiva e cosmologias indígenas, são ressignificados diante das experiências de deslocamento e inserção no contexto urbano. Para tanto, discute-se criticamente a produção etnográfica sobre povos indígenas, refletindo sobre possibilidades metodológicas decoloniais, colaborativas e interculturais que reconheçam os Warao como sujeitos produtores de conhecimentos e protagonistas de suas narrativas educativas.

O artigo está organizado em cinco momentos analíticos: inicialmente, discute-se a trajetória da etnografia educacional, evidenciando suas marcas coloniais e as possibilidades de construção de abordagens decoloniais; em seguida, analisam-se as pedagogias do povo Warao e seus modos próprios de produção e transmissão de conhecimentos; posteriormente, estabelece-se um diálogo entre as pedagogias críticas latino-americanas, a interculturalidade e as perspectivas decoloniais; na sequência, apresenta-se a abordagem metodológica etnográfica decolonial desenvolvida no campo; e, por fim, discutem-se as contribuições dos saberes pedagógicos dos Warao para repensar práticas educativas interculturais no contexto brasileiro.

2 ETNOGRAFIA EDUCACIONAL: ENTRE O LEGADO COLONIAL E AS POSSIBILIDADES DECOLONIAIS

2.1 A HERANÇA COLONIAL DA ETNOGRAFIA: EXTRATIVISMO EPISTÊMICO E OBJETIFICAÇÃO

Durante décadas, antropólogos viajaram às terras indígenas, coletaram narrativas, registraram práticas e rituais, retornaram às metrópoles e publicaram textos que se

converteram em verdades científicas sobre esses povos – frequentemente sem qualquer retorno, diálogo ou validação por parte das comunidades estudadas. Conforme Aníbal Quijano (2005) e Walter Mignolo (2003), a produção de conhecimento científico sobre povos colonizados foi parte constitutiva do projeto colonial de dominação. A etnografia, enquanto método privilegiado da antropologia, não escapou dessa lógica, sendo marcada por práticas de extrativismo epistêmico (Grosfoguel, 2016) e pela objetificação do outro (Spivak, 1988). A crítica decolonial deixa claro, portanto, que a antropologia moderna nasceu imbricada em relações coloniais de poder e saber, e que sua metodologia precisa ser revisitada à luz das epistemologias afrodiaspóricas e indígenas.

Ainda assim, a escritora maori Smith (2012) lembra que muitas dessas mudanças não eliminaram o caráter colonial das pesquisas. Ela nomeia essa prática como "research through imperial eyes" – pesquisa através de olhos imperiais (tradução nossa) -, destacando que a investigação acadêmica sobre povos indígenas tem sido historicamente uma das formas mais sutis de colonialismo, pois extrai conhecimentos, reforça estereótipos e legitima políticas de dominação sob a desculpa da neutralidade científica.

No campo educacional, isso se traduziu em estudos que patologizaram as formas indígenas de aprender e ensinar, classificando-as como "primitivas", "pré-lógicas" ou "não-sistemáticas" (Lévy-Bruhl, 1910). Ainda assim, Galvão (1963) reconhece que tais estudos, mesmo inseridos em paradigmas evolucionistas, contribuíram para ampliar a compreensão da dinâmica das mudanças culturais e permitiram identificar diferentes situações de contato intercultural.

Entre as décadas de 1930 e 1970, a antropologia brasileira consolidava-se como disciplina acadêmica, mas ainda fortemente marcada pelo evolucionismo cultural e pelo indigenismo estatal, representados pelo Serviço de Proteção ao Índio (SPI), criado em 1910, e posteriormente pela Fundação Nacional do Índio (Funai). Nesse período, a etnografia tinha como principal objetivo descrever costumes e práticas educativas indígenas, quase sempre subordinando-os a uma lógica de "integração" ou "assimilação" à sociedade nacional (Lima, 1995; Oliveira, 1998).[2]

Alguns pesquisadores demonstram, entretanto, que houve mudanças nas perspectivas do trabalho etnográfico no contexto indígena. A partir da chamada "crise da representação" nos anos 1980 (Clifford e Marcus, 1986), a antropologia passou a problematizar a autoridade etnográfica e a refletir sobre autoria, diálogo e polifonia. Mais recentemente, críticas decoloniais e epistemologias indígenas, como as de Smith

2 *Integração* refere-se a políticas que buscavam inserir os povos indígenas na sociedade nacional mantendo, em alguma medida, suas identidades culturais. Já *assimilação* implicava a negação dessas identidades, exigindo a completa incorporação dos indígenas aos padrões da sociedade dominante.

(2012), evidenciam que, mesmo com tais mudanças, a pesquisa acadêmica sobre povos indígenas ainda carrega traços coloniais, operando como uma forma sutil de dominação ao extrair conhecimentos e reforçar estereótipos sob o manto da neutralidade científica.

Egon Schaden (1976) organizou estudos relevantes sobre organização social, religião e educação indígena, porém dentro de uma perspectiva que via os povos indígenas como "etapas" de um processo civilizatório evolucionista. Eduardo Galvão (1963, p. 41), por sua vez, interpretou as práticas educativas e sociais de povos como Karajá, Kaingang, Boróro, Tapirapé e Kadiweu sob a ótica da "aculturação" e da perda inevitável de tradições, reconhecendo ele próprio que esses estudos "focalizavam apenas um aspecto do processo mais amplo de mudança e transição cultural". Sílvio Coelho dos Santos (1975) nas décadas seguintes, contribuiu para os debates sobre educação escolar indígena, ainda vinculado, contudo, aos modelos assimilacionistas do SPI e Funai.

Prevalecia, assim, a ideia evolucionista de que os povos indígenas representavam um estágio atrasado da civilização e deveriam ser conduzidos rumo à modernidade por meio da assimilação de práticas educativas ocidentais. Era um tipo de etnografia que pouco valorizava a autonomia, a história ancestral e a cosmologia nativa, servindo mais como instrumento de políticas indigenistas do Estado do que como reconhecimento da legitimidade das pedagogias indígenas. Ainda que pioneiros e fundamentais para a abertura do campo da antropologia da educação indígena no Brasil, esses estudos concebiam a escola como instrumento de "civilização", e não como espaço de diálogo intercultural.

A mudança real começa a se delinear entre os anos 1980 e 1990, especialmente com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que reconheceu os povos indígenas como sujeitos de direitos originários sobre suas terras e culturas. Esse marco jurídico rompeu com a perspectiva tutelar anterior e abriu espaço para debates sobre multiculturalidade e interculturalidade, deslocando o "índio" da posição de objeto de políticas de integração para a de sujeito político.

Conforme detalha Manuela Carneiro da Cunha, em *Índios na Constituição (1992/2018)*, a Constituição de 1988 foi decisiva para redefinir a relação entre Estado e povos indígenas, garantindo direitos coletivos e reconhecendo a diversidade cultural. Essa virada também dialoga com a emergência de perspectivas decoloniais e interculturais, que passaram a questionar as premissas colonialistas sobre as quais a etnografia havia sido construída (Quijano, 2005; Mignolo, 2003).

a) a separação sujeito-objeto

Desde o início da antropologia moderna, já se discutia a posição do pesquisador e a ideia de neutralidade. Autores como James Frazer (1890), em *The golden bough*, ainda operavam sob uma lógica evolucionista que pressupunha o pesquisador como observador externo, mas esse modelo já suscitava debates sobre ética e representação.

No Brasil, antes mesmo da Constituição de 1988 já havia discussões sobre o papel do Estado e do indigenismo, que colocavam o "índio" na posição de sujeito de direitos originários (Cunha, 1992/2018). Esse deslocamento jurídico e político dialogava com debates antropológicos sobre multiculturalidade e interculturalidade.

Na década de 1980, a chamada "crise da representação" ampliou essa crítica. James Clifford e George Marcus (1986), em *Writing culture*, demonstraram que o pesquisador não é um observador externo e objetivo, mas alguém implicado nas relações de poder e nos modos de representação – posição que mascara as assimetrias constitutivas do ato de pesquisar. Marcus (1995) aprofunda essa crítica ao propor a etnografia multisituada, reconhecendo que o pesquisador circula por diferentes contextos e não pode se colocar como neutro. Clifford (1998), em *The predicament of culture*, reforça que a escrita etnográfica é sempre situada e influenciada por tensões políticas.

Segundo Abreu, Lima e Barbosa (2024), é necessário responder antropologicamente às questões que emergem das abordagens sobre culturas em um mundo que busca superar o etnocentrismo. Nesse sentido, etnografar os indígenas venezuelanos Warao a partir da relação entre corpo, gênero e território político-social representa não apenas um desafio teórico-metodológico, mas também ético-político, cabendo ao observador e etnógrafo assumir uma posição situada junto a esses sujeitos de um mundo tradicional.

Jeanne Favret-Saada (2005), no artigo intitulado "Ser afetada", argumenta que o acesso aos significados locais só é possível quando o antropólogo se deixa envolver, tornando-se parte da rede de relações e também alvo de narrativas e práticas. Esse envolvimento não é apenas emocional, mas epistemológico: somente ao ser afetado o pesquisador consegue captar a lógica interna das práticas sociais.

Smith (2012) denuncia como a pesquisa ocidental[3] historicamente extraiu saberes indígenas sem considerar a participação das comunidades, reforçando a necessidade de metodologias decoloniais que não apenas "denunciem" o extrativismo epis-

3 O termo "pesquisa ocidental" refere-se aqui às práticas acadêmicas baseadas em epistemologias eurocêntricas e coloniais, não a toda produção científica realizada em países do Ocidente. No Brasil, há casos que se afastam dessa lógica, como pesquisas que contribuíram para políticas indigenistas e demarcações territoriais.

têmico, mas proponham formas de pesquisa coconstruídas e comprometidas com os sujeitos envolvidos. Essa perspectiva acrescenta uma dimensão inovadora em relação às críticas anteriores, pois desloca o foco da simples constatação da assimetria para a busca de práticas metodológicas que reconheçam o potencial indígena para agir e a legitimidade de epistemologias locais.

Nesse horizonte, as metodologias decoloniais apresentam como novidade a proposição de práticas de pesquisa que não se limitem a "dar voz" aos sujeitos, mas que compreendam a produção de conhecimento como processo coletivo, situado e politicamente implicado.

Arturo Escobar (2005), em *Más allá del desarrollo*, amplia essa crítica ao mostrar que a posição externa do pesquisador mascara a colonialidade do saber e invisibiliza epistemologias locais. Sua contribuição é articular a crítica à etnografia com debates sobre desenvolvimento e modernidade, evidenciando que a produção de conhecimento não é apenas uma questão acadêmica, mas também política e econômica.

Essas abordagens se conectam ao campo de pesquisa ao problematizar a relação sujeito-objeto em múltiplas dimensões: o distanciamento/aproximação entre pesquisador e comunidade, os desafios da tradução cultural, as relações intersubjetivas que influenciam o trabalho de campo, o pertencimento e a posição do pesquisador, e os próprios empreendimentos acadêmicos que moldam a circulação dos saberes. Ao trazer essas problemáticas, Smith e Escobar não apenas reiteram críticas já conhecidas, mas oferecem caminhos para pensar metodologias que busquem maior simetria, ainda que reconheçam que ela nunca será plena.

Em conjunto, esses autores comungam da ideia de que o pesquisador é parte constituinte do campo e que a neutralidade é uma ficção que sustenta hierarquias epistêmicas

b) O extrativismo epistêmico

Nas relações de pesquisa com comunidades tradicionais, o conhecimento produzido costuma ser apropriado de forma unilateral pelo pesquisador, que se coloca como seu "dono" e único intérprete autorizado. Frequentemente, os próprios sujeitos não têm acesso aos resultados das investigações nem participam das interpretações elaboradas sobre suas vidas (Santos, 2007). Esse processo configura aquilo que a crítica decolonial denomina extrativismo epistêmico

Para Maria Paula Meneses (2010), coautora com Boaventura de Sousa Santos em *Epistemologias do Sul*, o conhecimento produzido na relação com comunidades

tradicionais é frequentemente capturado sem retorno, reforçando processos de epistemicídio, invisibilização e deslegitimação dos conhecimentos locais. Catherine Walsh (2009) e Costa (2023), em seus trabalhos sobre interculturalidade e decolonialidade, denunciam a apropriação de saberes indígenas e afrodescendentes por instituições acadêmicas que raramente garantem participação efetiva das comunidades na interpretação de suas próprias práticas. Walter Mignolo (2003), por sua vez, discute a "colonialidade do saber", mostrando como a produção científica moderna transforma conhecimentos locais em capital acadêmico, legitimando apenas a voz do pesquisador externo.

Smith (2012) revela como a pesquisa de matriz ocidental/eurocêntrica historicamente extraiu saberes indígenas sem qualquer devolutiva às comunidades, propondo metodologias que envolvem os povos pesquisados como coautores do conhecimento. É importante, contudo, reconhecer que o termo "ocidental" não se refere a toda produção acadêmica realizada em países como o Brasil, mas às práticas de pesquisa orientadas por epistemologias coloniais que invisibilizam ou subordinam saberes locais.

No caso brasileiro, por exemplo, já nas décadas de 1960 e 1970 houve pesquisas realizadas em contextos indígenas do Nordeste que tiveram impacto significativo em debates políticos e na demarcação territorial (Oliveira, 1998; Lima, 1995). Isso mostra que, embora as críticas de Smith sejam pertinentes, é preciso cuidado para não generalizar, pois existem experiências que extrapolam a realidade dos fatos denunciados.

Assim, a novidade das metodologias decoloniais está em propor práticas que não apenas denunciem o extrativismo epistêmico, mas que busquem articulação intercultural, participação efetiva e devolutiva às comunidades, reconhecendo-as como sujeitos políticos e epistêmicos.

Arturo Escobar (2005) aprofunda essa crítica ao mostrar como os saberes locais são transformados em recursos para agendas externas, especialmente ligadas ao desenvolvimento e ao mercado, evidenciando a "colonização da natureza e da cultura" pela ciência ocidental.

Esses autores compreendem que o extrativismo epistêmico não é apenas uma prática acadêmica isolada, mas, um mecanismo estrutural de poder colonial. Enquanto Santos e Meneses (2010) enfatizam a dimensão política do epistemicídio, Walsh destaca a necessidade de práticas interculturais que devolvam protagonismo às comunidades, e Mignolo aponta para a estrutura global da colonialidade que sustenta essa lógica extrativista. A superação desse modelo exige metodologias participativas, decoloniais e comprometidas com a etnografia.

c) A hierarquização de saberes

A modernidade ocidental estabelece uma distinção rígida entre o conhecimento científico – considerado universal, racional e verdadeiro – e os conhecimentos tradicionais – tidos como locais, particulares e míticos. Essa hierarquia justifica a desqualificação das epistemologias indígenas e sua subordinação aos cânones acadêmicos ocidentais (Santos, 2002a).

Santos (2002b), em *A crítica da razão indolente*, nomeia esse fenômeno como "pensamento abissal": uma linha divisória que legitima apenas o saber científico enquanto invisibiliza e desqualifica saberes indígenas e populares. Santos (2010) aprofunda essa crítica ao mostrar que a ciência moderna não apenas invisibiliza, mas também se apropria desses saberes, transformando-os em recursos sem reconhecimento das comunidades produtoras, processo diretamente vinculado ao epistemicídio.

Walter Mignolo (2003), em *Histórias locais/projetos globais*, amplia a análise ao discutir a "colonialidade do saber", evidenciando como a modernidade impôs uma hierarquia epistêmica global que privilegia o conhecimento europeu e marginaliza epistemologias subalternas. Catherine Walsh (2009) denuncia que essa hierarquia impede o reconhecimento pleno dos saberes indígenas e afrodescendentes, propondo a interculturalidade como caminho para superar a lógica colonial e construir diálogos horizontais entre diferentes sistemas de conhecimento.

Há um consenso entre esses autores em reconhecer que a hierarquização dos saberes sustenta práticas coloniais de poder, sendo necessário desestabilizá-la para abrir espaço ao reconhecimento das epistemologias indígenas.

d) A invisibilização do pesquisador

Os textos etnográficos clássicos tendiam a apagar as condições concretas de produção do conhecimento – quem financiou, quais eram as agendas políticas, que tipo de relação o pesquisador estabeleceu com as pessoas, quais conflitos emergiram. Esse ponto da invisibilização do pesquisador é central em críticas feministas e pós-modernas à etnografia. Donna Haraway (1988), em seu célebre texto *Situated knowledges*, argumenta que não existe conhecimento desencarnado ou universal, mas sim saberes situados, produzidos em contextos específicos e atravessados por relações de poder. A invisibilização das condições concretas de produção – quem financia, quais agendas políticas estão em jogo, como se estabelecem as relações com os interlocutores e quais conflitos emergem – cria a ilusão de uma ciência neutra e objetiva.

Clifford e Marcus (1986), em *Writing culture*, também denunciaram a forma como os textos etnográficos clássicos apagavam a presença do pesquisador, naturalizando uma posição externa e supostamente imparcial, quando na realidade toda escrita etnográfica é uma construção marcada por escolhas e negociações.

Outros autores ampliam essa crítica. Pierre Bourdieu (1997), em *Razões práticas*, insiste na necessidade de reflexividade, ou seja, de tornar explícitas as condições sociais e institucionais que moldam a pesquisa. Essa proposta desloca o foco da análise apenas sobre o "objeto" para incluir também o pesquisador e o campo acadêmico como parte constitutiva da produção de conhecimento.

Na mesma direção, Smith (2012) mostra como a invisibilização do pesquisador nas pesquisas coloniais serviu para legitimar a apropriação de saberes indígenas, sem reconhecer os interesses e poderes envolvidos. Sua contribuição é propor metodologias decoloniais que não apenas denunciem o extrativismo epistêmico, mas que envolvam as comunidades como coautoras do processo investigativo.

Em conjunto, esses autores convergem na crítica à ideia de neutralidade científica, mas cada um acrescenta uma dimensão específica: Bourdieu enfatiza a reflexividade e a análise das condições sociais da pesquisa; Smith evidencia a colonialidade e propõe metodologias participativas e decoloniais. Articulados, eles defendem que a visibilização do pesquisador e das condições de pesquisa é fundamental para romper com a ilusão de objetividade e para construir metodologias mais éticas, críticas e comprometidas com os sujeitos envolvidos.

2.2 MOVIMENTOS DE RESISTÊNCIA: POR UMA ETNOGRAFIA COLABORATIVA E HORIZONTAL

Nas últimas décadas, movimentos e intelectuais indígenas, em conjunto com pesquisadores comprometidos com a justiça epistêmica, têm proposto transformações radicais nas práticas etnográficas. No Brasil, a emergência de antropólogos indígenas – como Ailton Krenak e Davi Kopenawa – tem desestabilizado o monopólio não-indígena sobre a produção de conhecimento antropológico, propondo novas perguntas e metodologias (Kopenawa e Albert, 2015).

A chamada "virada colaborativa" na antropologia propõe que a pesquisa seja coconstruída com as comunidades, desde a definição das perguntas até a análise e disseminação dos resultados (Lassiter, 2005; Rappaport, 2008). Isso implica processos mais lentos, negociados e, muitas vezes, conflituosos, mas também mais éticos e epistemologicamente ricos. Tais colaborações não se reduzem a meros termos de

consentimento, mas implicam a construção de processos dialógicos sobre o que pode ser pesquisado, como os dados serão utilizados e quais retornos a comunidade terá. Essa prática aproxima-se das metodologias decoloniais propostas por Smith (2012), nas quais a validação comunitária é central: interpretações e análises são submetidas à avaliação das pessoas envolvidas, permitindo contestações, correções e coautorias.

Essa multiplicidade de vozes reconhece que não existe uma perspectiva homogênea, mas uma diversidade de posições influenciadas por tensões geracionais, de gênero e políticas internas (Walsh, 2009). A reciprocidade torna-se, assim, fundamental: a pesquisa deve contribuir para as lutas e necessidades das comunidades, e não apenas para a carreira acadêmica do pesquisador. Clifford e Marcus (1986) já haviam problematizado a ilusão de neutralidade na etnografia, enquanto Escobar (2005) reforça que a pesquisa precisa ser orientada por compromissos éticos e políticos que reconheçam as comunidades como coautoras do conhecimento.

Paulo Freire (1996), embora não tenha trabalhado especificamente com etnografia, oferece princípios fundamentais para repensar a pesquisa educacional. Sua insistência na "dialogicidade" aponta para a impossibilidade ética de pesquisar "sobre" os outros sem pesquisar "com" eles – postura epistemológica e política que reconhece a incompletude de todo conhecimento e a necessidade da intercomunicação entre diferentes saberes.

3 OS WARAO E SUAS PEDAGOGIAS: EDUCAÇÃO PARA ALÉM DA ESCOLA

3.1 COSMOPEDAGOGIA WARAO: TERRITÓRIO, ÁGUA E TRANSMISSÃO DE CONHECIMENTOS

Os indígenas venezuelanos Warao habitam tradicionalmente o delta do Orinoco, um vasto sistema de rios, canais e ilhas que moldou profundamente sua organização social, economia e cosmologia (Wilbert, 1997; Heinen, 1988). A água não é apenas um elemento geográfico, mas uma categoria cosmológica central que organiza sua percepção de mundo, suas narrativas míticas e seus processos educativos.

Em pesquisa realizada em Teresina (PI), a partir de relatos produzidos junto a lideranças Warao venezuelanas em contexto migratório, Abreu (2025) evidencia que o deslocamento territorial tem produzido ressignificações nas formas como alguns indígenas narram suas origens e pertencimentos. A relação histórica com a água, com as canoas e com as habitações em palafitas permanece como referência fundamental

da memória coletiva do povo. No entanto, algumas lideranças já não associam suas origens diretamente a esses elementos naturais, que assumem novos significados diante das experiências vivenciadas no espaço urbano brasileiro. A migração, portanto, não representa apenas uma mudança espacial, mas também um processo de reconstrução das narrativas identitárias, no qual antigas referências territoriais coexistem com novas formas de pertencimento e sobrevivência.

Essa lógica se mantém mesmo em contextos urbanos, onde práticas de sobrevivência se tornam também espaços de aprendizagem. Como exemplo, cenas de mulheres com crianças de/no colo são observadas em várias partes da cidade durante a prática da coleta financeira – ação que os próprios Warao denominam "*trabajo*". Nesse cotidiano, as crianças aprendem observando e participando, incorporando valores, práticas e estratégias de adaptação que expressam a continuidade dos processos educativos dos Warao, mesmo diante das condições de vulnerabilidade social impostas pelo contexto urbano.

Imagem 1: Indígenas Warao pedindo ajuda (*trabajo*) nas ruas da cidade



Fonte: Francilene Abreu

Assim, a aprendizagem é situada e corporificada: aprende-se a pescar pescando, a tecer cestos tecendo, a navegar navegando. As histórias dos Warao não são apenas mitos, mas ensinamentos sobre vivências, ética e relações sociais, transmitidos oralmente e carregados de significados que se revelam ao longo da vida.

A educação intergeracional envolve simultaneamente avós, pais, irmãos e tios como educadores potenciais, promovendo uma transmissão plural e contínua. Uma particularidade observada foi o respeito e a obediência ao *aidamo*, seja homem ou mulher, figura que ocupa papel central na orientação comunitária e na manutenção da ordem social do grupo.

Em suas origens, a educação do povo Warao acontecia fundamentalmente por meio da observação, participação e imitação nas atividades cotidianas. Desde muito pequenas, as crianças acompanham adultos na pesca, coleta, fabricação de objetos e rituais, sem que haja separação rígida entre "aprender" e "viver", isto é, toda atividade é simultaneamente produtiva e pedagógica (Rogoff, 2003).

Alguns princípios revelam uma lógica distinta daquela que orienta a escolarização moderna. A aprendizagem é situada: o conhecimento não é abstraído de seu contexto de uso, mas adquirido na prática – aprende-se a pescar pescando, a tecer cestos tecendo, a navegar navegando –, contrastando com a pedagogia escolar, que privilegia o conhecimento descontextualizado (Lave; Wenger, 1991). O processo educativo organiza-se em ciclos de observação e participação gradual, respeitando ritmos individuais e não se estruturando por idade cronológica, mas pela experiência e prática acumuladas.

Outro aspecto central é o conhecimento corporificado, inscrito no corpo e nos gestos, que só se adquire por prática prolongada. As narrativas míticas também desempenham papel pedagógico essencial: os mitos dos Warao não são apenas histórias, mas ensinamentos sobre ética, ecologia e relações sociais, transmitidos oralmente e carregados de significados que se revelam ao longo da vida (Wilbert, 1997). Por fim, a educação intergeracional e não-linear envolve simultaneamente avós, pais, irmãos e tios como educadores potenciais, promovendo uma transmissão plural e contínua que compartilham saberes de forma integrada, contrastando com o modelo escolar, o qual separa rigidamente as gerações em séries.

3.2 DESLOCAMENTO, REFÚGIO E OS DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS DA PEDAGOGIA DOS WARAO

Essa recente migração dos Warao para o Brasil coloca desafios inéditos para seus processos educativos. Separados de seu território aquático ancestral, vivendo em contextos urbanos ou em abrigos de refugiados e enfrentando preconceito, barreiras linguísticas e dificuldades materiais extremas, como os Warao conseguem manter e transmitir seus conhecimentos?

A chegada ao Brasil deu-se inicialmente pela cidade de Pacaraima (Roraima), fronteira com a Venezuela, estendendo-se posteriormente para Belém, Manaus e outras cidades. No Piauí, o processo iniciou em 2019 com um pequeno grupo de 50 indivíduos que foi crescendo progressivamente (Abreu; Lima; Barbosa, 2024).

O processo educativo entre os Warao no Brasil revela um conflito central entre a educação escolar brasileira – oferecida ou muitas vezes negada às crianças – e

os processos educativos próprios que buscam manter sua metodologia tradicional. Estudos sobre pedagogias em contextos de diáspora demonstram que comunidades indígenas desenvolvem estratégias criativas de resistência e adaptação, preservando elementos centrais de sua cultura mesmo em ambientes de deslocamento (Atalay, 2006). Observa-se a manutenção da língua como espaço privilegiado de transmissão cultural: ainda que as crianças estejam aprendendo português, persiste a tentativa de preservar identidades linguísticas diante da pressão pela assimilação.

Auricilene Silva Pereira Vale e Jacira Oliveira são, respectivamente, diretora e vice-diretora da Creche Municipal de Educação Infantil (Cmei) Peixe Vivo (Poti Velho). Elas dizem que "apesar de ter um espaço escolar adequado e das atividades desenvolvidas serem essenciais para que haja um aprendizado e desenvolvimento educacional dos estudantes, as crianças indígenas Warao ainda enfrentam dificuldade em aprender o português e a se relacionar com as outras brasileiras".

Imagem 2: Auricilene e Jandira e espaço escolar Cmei Peixe Vivo.



Fonte: Francilene Abreu (2025)

Práticas educativas que originalmente dependiam do território aquático são reconfiguradas: a impossibilidade de pescar ou navegar como antes faz com que as narrativas míticas ganhem ainda mais relevância na transmissão de valores éticos, ecológicos e sociais. Há também tensões geracionais, pois jovens da etnia Warao que crescem no Brasil enfrentam conflitos entre os valores familiares e as pressões do contexto urbano, tornando a educação um campo de negociação identitária complexo. Paralelamente, lideranças dos Warao articulam demandas políticas reivindicando escolas diferenciadas, formação de professores indígenas e materiais didáticos na língua warao – lutas que constituem parte de um processo pedagógico mais amplo de afirmação cultural e defesa de direitos.

Imagem 3: Espaço de convivência indígena – abrigo Emater



Fonte: Francilene Abreu (2024)

Em Teresina, capital no Piauí, observa-se a implementação de uma política educacional diferenciada voltada para os Warao, contemplando todas as faixas etárias: desde as Creches Municipais de Educação Infantil (Cmeis) e o Ensino Fundamental até o Ensino de Jovens e Adultos (EJA) Intercultural Warao. Essa estrutura articula âmbitos municipal (Semec) e estadual (Seduc), buscando garantir não apenas o acesso formal à escolarização, mas também o reconhecimento das especificidades culturais e linguísticas do povo warao (Abreu, 2025).

A experiência de Teresina representa um movimento mais amplo de afirmação de políticas públicas voltadas para populações indígenas em contexto migratório, equilibrando a integração ao sistema escolar brasileiro com a valorização dos saberes e práticas comunitárias próprios.

3.3 EPISTEMOLOGIAS DOS WARAO: OUTROS MODOS DE CONHECER E EDUCAR

Reconhecer as pedagogias do povo Warao como epistemologias próprias implica questionar os critérios ocidentais de validação do conhecimento. Santos (2002a; 2007) propõe a "ecologia de saberes" como relação horizontal entre diferentes formas de conhecimento, superando a hierarquia que coloca a ciência moderna como única forma legítima de saber.

Três elementos epistemológicos na pedagogia warao contrastam com os modelos ocidentais. O conhecimento é relacional: conhecer significa compreender redes de relações entre humanos, não-humanos, espíritos e elementos naturais, epistemologia que dialoga com Viveiros de Castro (2002) e Philippe Descola (2015). A temporalidade

é cíclica, operando nos ritmos da natureza e das estações, em oposição à pedagogia ocidental moderna, teleológica e orientada ao progresso linear. O conhecimento é ainda dom e responsabilidade coletiva, recebido de entidades espirituais, contrastando com a noção moderna de propriedade intelectual individual.

Reconhecer essas epistemologias não significa romantizá-las como imutáveis, pois os Warao estão em constante transformação, negociando entre tradição e mudança - quer territorial, quer cultural. O desafio etnográfico é capturar essas dinâmicas sem cair no primitivismo romântico, que congela culturas no passado, nem no assimilacionismo, que interpreta a mudança como perda de autenticidade.

4 PEDAGOGIAS CRÍTICAS LATINO-AMERICANAS E O DIÁLOGO INTERCULTURAL

4.1 FREIRE E A EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DE LIBERDADE: RESSONÂNCIAS COM AS PEDAGOGIAS INDÍGENAS

Paulo Freire desenvolveu sua pedagogia crítica a partir da experiência com camponeses e trabalhadores urbanos no Nordeste brasileiro, não especificamente com povos indígenas. No entanto, seus princípios fundamentais oferecem pontos de contato profundos com as pedagogias indígenas e ferramentas conceituais para repensar a pesquisa etnográfica educacional (Freire, 1987; 1996).

A insistência de que "ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo" (Freire, 1987, p. 68) ecoa a dimensão coletiva e situada diante das pedagogias indígenas. Para Freire, a educação autêntica é sempre dialógica, horizontal e transformadora. Não se trata de depositar conhecimentos em mentes vazias, mas de coconstruir compreensões críticas da realidade.

Essa luta pela superação de modelos pedagógicos opressores e pela construção de uma educação diferenciada contribuiu para o fortalecimento de perspectivas críticas na educação latino-americana, especialmente por meio de autores que passaram a discutir as relações entre cultura, diferença e processos educativos homogeneizantes junto a grupos historicamente subalternizados, como Reinaldo Fleuri (2003) e Vera Candau (2009).

Alguns pontos de diálogo entre Paulo Freire e as pedagogias indígenas revelam convergências importantes, mas também limites que precisam ser reconhecidos. Tanto Freire quanto as pedagogias indígenas rejeitam o conhecimento abstrato e des-

contextualizado. Para Freire, a leitura da palavra deve estar precedida pela leitura do mundo, enquanto para os Warao, por exemplo, conhecer significa estar imerso nas relações concretas com o território e a comunidade. Essa perspectiva se articula com a dimensão política da educação: Freire insiste que toda prática educativa é política – ou serve à domesticação ou à libertação. De modo semelhante, as pedagogias indígenas, especialmente em contextos coloniais, sempre funcionaram como espaços de resistência e afirmação identitária, ainda que nem sempre formuladas nesses termos.

Outro ponto de diálogo está na horizontalidade e no reconhecimento mútuo. A pedagogia freireana rejeita a relação hierárquica entre professor e aluno, propondo que ambos sejam sujeitos cognoscentes. Essa concepção ressoa com práticas educativas indígenas, nas quais a transmissão de conhecimento não implica em autoridade vertical, mas no reconhecimento de diferentes saberes em diferentes momentos da vida.

Para Freire, educar é uma prática de liberdade, que desenvolve consciência crítica e capacidade de transformação do mundo. Para os povos indígenas em contextos de colonialismo, educar as novas gerações em seus próprios termos é igualmente um ato de resistência e autodeterminação. No entanto, é preciso reconhecer que a pedagogia freireana emerge de uma matriz ocidental moderna, compartilhando pressupostos sobre sujeito, história e emancipação que podem não ser universais. Catherine Walsh (2013) e outros autores decoloniais chamam atenção para a necessidade de "provincializar" até mesmo as pedagogias críticas, reconhecendo que elas também são situadas em contextos específicos e não podem ser tomadas como referenciais absolutos.

A compreensão das pedagogias dos Warao em contexto migratório exige uma revisão dos próprios modos de produção do conhecimento sobre povos indígenas. Nesse sentido, este referencial articula três dimensões fundamentais: as transformações da etnografia contemporânea, os processos próprios de transmissão dos saberes indígenas e as implicações dos deslocamentos territoriais nas práticas educativas.

4.2 POR UMA PEDAGOGIA DECOLONIAL: CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS INTERCULTURAIS CRÍTICOS

A perspectiva decolonial, desenvolvida por Quijano, Mignolo e Walsh, oferece ferramentas conceituais para aprofundar a crítica às pedagogias hegemônicas e valorizar as epistemologias indígenas (Walsh, 2013; Mignolo, 2003). O conceito de "colonialidade do poder" (Quijano, 2005) nomeia a persistência de estruturas coloniais de dominação mesmo após o fim formal do colonialismo. No campo educacional, isso se manifesta no currículo eurocêntrico, na desvalorização dos conhecimentos indígenas, na imposição

do português como única língua legítima e na estrutura escolar que separa as crianças de suas comunidades e de seus modos próprios de aprender e transmitir saberes.

Catherine Walsh (2013) propõe as "pedagogias decoloniais" para designar práticas educativas que questionam a colonialidade do saber e do ser, emergindo das lutas de povos historicamente subalternizados – indígenas, afrodescendentes, camponeses. Seus objetivos incluem visibilizar conhecimentos silenciados, questionar a pretensão de universalidade do saber ocidental, criar espaços de diálogo horizontal entre epistemologias e vincular a educação às lutas por justiça social e autodeterminação, além de reconfigurar as relações de poder dentro e fora da escola. A educação é assim compreendida como prática insurgente e política, constituída como ferramenta de resistência e construção de alternativas ao modelo escolar hegemônico.

Exemplos concretos dessas pedagogias podem ser observados em diferentes contextos latino-americanos. A Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaraguense (Uraccan) articula saberes acadêmicos e comunitários, valorizando línguas e cosmologias próprias. Na Bolívia, as escolas interculturais bilíngues implementadas após a reforma educacional de 1994 integram o currículo nacional às epistemologias indígenas, promovendo ensino em línguas originárias (Walsh, 2009, 2013).

No Brasil, iniciativas de educação escolar indígena diferenciada analisadas por Costa (2023) mostram a luta por currículos específicos, formação de professores indígenas e materiais didáticos em línguas nativas, evidenciando que tais pedagogias se materializam em instituições e projetos educativos concretos.

No caso dos Warao no Brasil, uma pedagogia decolonial implica reconhecer a legitimidade de seus processos educativos próprios, garantindo o direito à educação diferenciada – com professores da etnia Warao, currículo próprio e ensino em língua materna –, criando pontes de diálogo entre conhecimentos indígenas e ocidentais sem hierarquizações. Isso exige formar educadores não indígenas para atuarem com humildade epistêmica em contextos interculturais (Freire, 1996; Walsh, 2013) e apoiar processos de documentação dos conhecimentos dos Warao conduzidos pelas próprias comunidades, garantindo seu protagonismo na produção e circulação de saberes (Smith, 2012; Rappaport, 2008). As experiências latino-americanas demonstram que as pedagogias decoloniais não são apenas propostas teóricas, mas práticas concretas de resistência cultural, afirmação identitária e defesa de direitos.

No caso específico dos Warao em Teresina (Piauí), algumas políticas públicas recentes têm buscado construir práticas educativas interculturais que se aproximam da perspectiva das pedagogias decoloniais. A Secretaria Municipal de Educação (Semec)

desenvolveu o programa Alfabetização sem Fronteiras, voltado para crianças e jovens indígenas migrantes, enquanto a Secretaria Estadual de Educação (Seduc-PI) implementou o projeto *EJA Nebu Tuma-Daomata Tane Naminakitane*, destinado a jovens e adultos warao, com enfoque intercultural e bilíngue. Essas iniciativas procuram garantir o direito à escolarização diferenciada, reconhecendo a legitimidade da educação dos Warao e criando espaços de diálogo entre saberes indígenas e ocidentais, sem hierarquizações. Além disso, a Seduc conta com uma Diretoria de Educação Escolar Indígena e Quilombola, responsável por articular estratégias voltadas à formação de profissionais e à valorização das culturas originárias, o que reforça o compromisso institucional com a diversidade cultural e linguística (Teresina, 2024; Piauí, 2024).

Essas experiências revelam que, em Teresina, a educação voltada para os Warao não se limita ao acesso formal à escola, mas busca incorporar elementos de uma pedagogia decolonial. Isso inclui a manutenção da língua materna como espaço de transmissão cultural, a valorização das narrativas míticas como pedagogia, e a formação de educadores não indígenas para atuarem em contextos interculturais com simplicidade epistêmica. Pesquisas realizadas (Abreu, 2023) mostram que o processo de inserção das crianças Warao em escolas públicas envolve vários desafios relacionados às tensões geracionais e às diferenças culturais, visto o contato com os pares ser com indivíduos de linguagem e cultura diferenciadas.

5 METODOLOGIA ETNOGRÁFICA DECOLONIAL: REFLEXÕES DESDE O CAMPO

5.1 ENTRADA NO CAMPO: NEGOCIAÇÕES, AUTORIZAÇÕES E ÉTICA DA PESQUISA

A pesquisa etnográfica com povos indígenas não se inicia com a chegada do pesquisador à comunidade, mas nos processos prévios de negociação, autorização e construção de confiança que tornam possível a realização de um trabalho comprometido do ponto de vista ético e epistemológico (Smith, 2012). Cada povo possui formas próprias de organização social, política e tomada de decisão, mediadas por seus sistemas de liderança e representação coletiva. Dessa forma, a entrada no campo depende da construção de pactos estabelecidos entre pesquisadores e comunidades, considerando princípios éticos, legais e relacionais formalizados por meio de acordos construídos reciprocamente.

Nesse sentido, a aproximação com os sujeitos da pesquisa ultrapassa uma perspectiva instrumental, na qual a comunidade seria apenas fonte de dados, assumindo uma dimensão colaborativa baseada no diálogo e no reconhecimento dos conhecimentos produzidos pelos próprios grupos envolvidos. Essa postura implica compreender que o campo etnográfico é constituído por relações sociais, negociações e responsabilidades compartilhadas, nas quais o pesquisador também se torna parte do processo de construção do conhecimento.

Imagem 4: *Aidamos* Jovini Blanco, Plácido Benítez e Andreína Yumeli durante assinatura do termo coletivo



Fonte: Francilene Abreu (2025)

A participação ativa dos colaboradores exigiu cuidados éticos ampliados, especialmente diante de contextos marcados por vulnerabilidades sociais e políticas. A confidencialidade, a proteção das informações e o respeito às narrativas individuais e coletivas foram princípios fundamentais para evitar que a pesquisa reproduzisse formas históricas de exposição ou violência simbólica contra povos indígenas. Assim, o compromisso ético não esteve limitado à preservação da identidade dos participantes, mas buscou garantir reconhecimento, protagonismo e participação efetiva das comunidades pesquisadas.

No caso específico dos Warao em Teresina, o trabalho de campo foi desenvolvido entre os anos de 2024 e 2025, a partir de aproximações progressivas com lideranças indígenas, intérpretes, pesquisadores vinculados à Universidade Federal do Piauí (UFPI), Universidade Estadual do Piauí (Uespi), gestores da educação, conselhos governamentais de proteção e organizações não governamentais envolvidas com o atendimento às populações migrantes indígenas.

Participaram diretamente da investigação aproximadamente 12 colaboradores, entre lideranças indígenas, gestores escolares, professores, educadores sociais e demais sujeitos envolvidos nas práticas educativas desenvolvidas junto à comunidade dos Warao. A construção desse vínculo permitiu compreender as experiências educacionais não apenas a partir das instituições escolares, mas também considerando os conhecimentos comunitários, as estratégias de resistência cultural e os desafios enfrentados no processo de escolarização em contexto urbano.

5.2 PRODUÇÃO ETNOGRÁFICA, PARTICIPAÇÃO OBSERVANTE E RECURSOS AUDIOVISUAIS

A partir das relações estabelecidas no campo, foram utilizadas diferentes estratégias metodológicas, incluindo observação participante, participação observante, entrevistas abertas e informais, conversas espontâneas e voluntárias, além de registros fotográficos e audiovisuais. Esses procedimentos possibilitaram a construção de um corpus etnográfico diversificado, posteriormente sistematizado por meio de uma abordagem fotoetnográfica.

A escolha pela participação observante fundamenta-se em perspectivas decoloniais que questionam a centralidade histórica do olhar externo do pesquisador sobre comunidades tradicionais. Conforme discutem Leyva et al. (2015), essa abordagem desloca a prioridade da simples observação para a construção da relação, do compromisso e da participação efetiva junto aos sujeitos pesquisados. Assim, observar e registrar tornam-se ações subordinadas ao vínculo estabelecido e às responsabilidades assumidas durante o processo investigativo.

Essa perspectiva dialoga com as propostas de etnografia colaborativa desenvolvidas por Lassiter (2005) e Rappaport (2008), que defendem a necessidade de romper com modelos tradicionais nos quais povos indígenas eram frequentemente reduzidos à condição de "informantes", conforme criticado por Talal Asad (1973), sendo observados como objetos de investigação, mas raramente reconhecidos como produtores de interpretações e teorias sobre suas próprias realidades.

Nesse movimento, as tecnologias audiovisuais assumem papel fundamental ao ampliar as possibilidades de registro e interpretação das experiências educativas indígenas. Mais do que instrumentos de documentação, elas possibilitam captar dimensões da vida social que nem sempre são traduzíveis pela escrita acadêmica convencional, como gestos, expressões corporais, práticas coletivas, relações espaciais, sonoridades e formas próprias de interação.

Conforme afirma Abreu (2025), a etnografia visual e audiovisual contribui para deslocar o monopólio epistêmico atribuído historicamente à escrita ocidental como principal forma legítima de produção do conhecimento. Ao incorporar imagens, sons e narrativas produzidas pelos próprios sujeitos, essa abordagem reconhece outras formas de expressão e compreensão dos processos educativos, especialmente em comunidades nas quais o conhecimento está profundamente relacionado à oralidade, à corporalidade e às experiências coletivas.

Nesse sentido, o protagonismo das comunidades pesquisadas torna-se um princípio ético-metodológico central. A produção audiovisual possibilita processos de cocriação narrativa, nos quais indígenas e quilombolas podem assumir posições de autores, narradores e intérpretes de suas próprias histórias, rompendo com modelos coloniais de representação. Dessa forma, a etnografia audiovisual transforma-se em uma prática decolonial ao reconhecer as comunidades como produtoras legítimas de conhecimento e não apenas como objetos de análise acadêmica.

Esses registros evidenciaram múltiplas situações de vulnerabilidade vivenciadas pelos Warao nos espaços urbanos da cidade, abrangendo discriminação, severas dificuldades materiais e desafios relacionados ao acesso à educação e à permanência nas escolas.

Imagem 5: Exposição Fotoetnográfica Warao, em 2025



Fonte: Francilene Abreu (2025)

No contexto desta pesquisa, os registros visuais produzidos durante o trabalho de campo constituem parte integrante do material analítico utilizado. As imagens apresentadas neste artigo não possuem função meramente ilustrativa, mas representam fragmentos das experiências vivenciadas pelos colaboradores, evidenciando situações relacionadas às condições sociais, às práticas educativas, às estratégias de resistência

cultural e aos desafios enfrentados pelos Warao no processo de inserção escolar e social em Teresina.

O uso desses registros seguiu princípios éticos da pesquisa antropológica, considerando o respeito aos sujeitos retratados e reconhecendo sua participação como elemento constitutivo da investigação. Dessa maneira, as imagens não representam apenas aquilo que foi observado pelo pesquisador, mas expressam relações construídas coletivamente ao longo do trabalho de campo.

5.3 REFLEXIVIDADE, AUTORIA E REPRESENTAÇÃO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO ETNOGRÁFICO

A construção do conhecimento etnográfico exige reconhecer que toda interpretação produzida em campo é parcial, situada e atravessada pelas condições históricas, sociais e epistemológicas do pesquisador. De acordo com Haraway (1988), assumir a localização do conhecimento não representa uma fragilidade metodológica, mas uma postura de honestidade epistemológica diante dos limites envolvidos na produção científica. Nesse sentido, a pesquisa etnográfica não constitui uma representação neutra da realidade investigada, mas um processo interpretativo construído a partir das relações estabelecidas entre pesquisador e sujeitos participantes.

A reflexividade torna-se, portanto, elemento indispensável em uma abordagem etnográfica decolonial, pois possibilita questionar continuamente o lugar ocupado pelo pesquisador na relação estabelecida com os sujeitos investigados. Esse exercício envolve analisar seus próprios referenciais, expectativas, privilégios e os efeitos de sua presença no campo, reconhecendo que sua trajetória, formação acadêmica e posição social influenciam tanto os processos de observação quanto as interpretações produzidas. Embora a reflexividade não elimine completamente as assimetrias existentes entre pesquisador e participantes, ela permite torná-las visíveis e problematizá-las como parte constitutiva da produção do conhecimento.

Essa compreensão desloca a pesquisa de uma perspectiva baseada na suposta neutralidade científica para uma produção situada, construída por meio de encontros, negociações e interpretações compartilhadas. Assim, os sujeitos participantes deixam de ocupar exclusivamente o lugar de fontes de informação e passam a ser reconhecidos como colaboradores ativos na construção das narrativas etnográficas.

Nesse processo, a escrita etnográfica assume papel central, pois constitui o momento em que as experiências vivenciadas no campo são transformadas em conhecimento acadêmico. Entretanto, essa etapa exige atenção para que o texto produzido

não reproduza estruturas coloniais de representação e autoridade científica. Clifford e Marcus (1986) demonstraram que a escrita etnográfica clássica frequentemente consolidava a autoridade do antropólogo por meio de estratégias discursivas que ocultavam o caráter interpretativo e situado da pesquisa, produzindo uma aparência de objetividade absoluta.

Em contraposição, uma escrita etnográfica decolonial busca explicitar a posição do pesquisador, reconhecendo quem escreve, a partir de qual lugar escreve e quais relações influem nessa produção. Essa perspectiva implica incorporar múltiplas vozes ao texto, valorizando narrativas diretas dos participantes, suas formas próprias de expressão e, quando possível, suas línguas originárias. Dessa maneira, a escrita deixa de ser exclusivamente uma interpretação produzida sobre o outro e passa a constituir um espaço de diálogo entre diferentes formas de conhecimento.

Reconhecer as contribuições dos colaboradores representa também um aspecto fundamental desse processo. Muitos estudos etnográficos somente se tornam possíveis devido aos conhecimentos compartilhados por sujeitos que ensinam, traduzem, orientam e interpretam suas próprias experiências culturais. Assim, reconhecer essas participações não constitui apenas uma atitude ética, mas uma exigência epistemológica, pois evidencia que o conhecimento produzido resulta de uma construção coletiva.

Além disso, a devolução dos resultados às comunidades pesquisadas fortalece a legitimidade da investigação ao possibilitar que os participantes tenham acesso, comentem e contribuam com a interpretação dos dados produzidos. A circulação dos resultados em formatos acessíveis, como materiais pedagógicos, relatórios, registros audiovisuais e outros produtos de retorno social, amplia o compromisso colaborativo da pesquisa e reduz a distância entre produção acadêmica e comunidade investigada.

No caso específico dos Warao, os desafios da escrita etnográfica envolveram questões relacionadas às diferenças linguísticas, aos processos de tradução e à necessidade de representar conhecimentos que nem sempre se enquadram nas categorias analíticas tradicionais da academia ocidental. Enfrentar esses desafios exige uma postura reflexiva e comprometida com a redução das assimetrias, reconhecendo que o texto etnográfico não é apenas um produto final da pesquisa, mas também um espaço de disputa, negociação e valorização de diferentes formas de conhecimento.

6 SABERES PEDAGÓGICOS DOS WARAO: APRENDIZAGENS PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA

6.1 DESESCOLARIZAR O OLHAR: O QUE OS WARAO ENSINAM SOBRE EDUCAÇÃO

Um dos principais aprendizados que emergem das pedagogias do povo Warao é a necessidade de "desescolarizar" a compreensão do que se entende por educação. A modernidade ocidental operou uma redução histórica, identificando educação com escolarização, com transmissão formal de conteúdos em espaços e tempos específicos, acompanhada de avaliação e certificação (Illich, 1971).

Os Warao, assim como muitos outros povos indígenas, evidenciam que a educação é muito mais ampla: abrange todas as formas de transmissão cultural, de formação de pessoas, de desenvolvimento de habilidades, valores e cosmovisões. Educar não se restringe a uma atividade especializada, mas constitui uma dimensão intrínseca de toda a vida social.

Imagem 6: Salas de aulas multilíngue do povo Warao, Cmei Peixe Vivo, em 2025





Fonte: Francilene Abreu (2025)

Imagem 7: Cartazes nas paredes da Cmei Peixe Vivo, em 2025



Fonte: Francilene Abreu (2025)

A educação warao perpassa gerações, valoriza o conhecimento corporificado e o respeito aos ritmos individuais de aprendizagem, com a não-separação entre teoria e prática, não romantizada. Trata-se, antes, de reconhecer limites e violências da forma escolar hegemônica e imaginar outras possibilidades. Como aponta Ivan Illich (1971), a escola moderna pode produzir mais alienação do que emancipação, separando aprendizagem de vida, conhecimento de experiência, certificação de competência real. Isso ocorre quando há uma segregação educacional no próprio espaço escolar, isto é, onde os pares são mantidos separadamente.

6.2 INTERCULTURALIDADE CRÍTICA: DESAFIOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

No Brasil, a Constituição de 1988 e legislações posteriores garantem aos povos indígenas o direito à educação escolar diferenciada, intercultural e bilíngue (Brasil, 1996; 2008). Na prática, a implementação desses direitos enfrenta inúmeros obstáculos: falta de formação de professores indígenas, currículos inadequados, infraestrutura precária, descontinuidade de políticas públicas.

No geral, o caso dos Warao migrantes, a situação é ainda mais complexa. Em muitas situações, alguns não têm acesso a nenhuma forma de educação escolar e quando têm são inseridos em escolas regulares brasileiras sem qualquer adequação cultural ou linguística. Crianças que não falam português são colocadas em turmas onde tudo é em português, gerando exclusão e sofrimento. Entretanto, em Teresina (Piauí), essa realidade é diferenciada pois os Warao são inseridos no sistema educacional intercul-

tural municipal e estadual, como já referido. A noção de "interculturalidade crítica" (Walsh, 2009) oferece um horizonte para pensar a educação escolar indígena de forma decolonial. Não se trata apenas de adicionar conteúdos sobre cultura indígena a um currículo ocidental.

Mas há a necessidade de uma avaliação individual das epistemologias e prioridades das comunidades indígenas, dialogando com conhecimentos ocidentais, mas sem subordinação, permitindo a presença efetiva das línguas indígenas na escola, não apenas como "disciplina", mas como língua de instrução assegurada com uma pedagogia intercultural que reconheça a legitimidade de diferentes formas de conhecer e educar.

6.3 EDUCAÇÃO E RESISTÊNCIA: A PEDAGOGIA WARAO COMO PROJETO POLÍTICO

Em contextos de colonialismo e opressão, manter processos educativos próprios é um ato de resistência. Transmitir a língua dos Warao às crianças, ensinar narrativas míticas, práticas de subsistência e valores culturais, tudo isso é resistir ao genocídio cultural, afirmar a continuidade do povo Warao apesar de todas as violências sofridas.

Ailton Krenak (2019) argumenta que os povos indígenas desenvolveram, ao longo de séculos de colonização, pedagogias de resistência que permitiram sua sobrevivência. Essas pedagogias não são apenas reativas, mas criativas. Elas inventam novas formas de existir, adaptam-se sem assimilar-se completamente, negociam entre tradição e mudança de maneiras sofisticadas.

No exemplo dos Warao, embora em situação de vulnerabilidade no Brasil, não foram negligenciadas as práticas educativas próprias e a língua materna é transmitida aos mais novos. Nesse sentido, a pedagogia dos Warao é também um projeto político de autodeterminação. Educar as novas gerações nos termos da própria comunidade é condição para a continuidade do povo como coletividade distinta. Isso colide frontalmente com projetos assimilacionistas que veem os indígenas como resíduos do passado destinados a desaparecer ou a se integrar completamente à sociedade nacional.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS: ETNOGRAFIA COMO PEDAGOGIA DECOLONIAL

Este artigo propôs, ainda que de forma limitada, pensar a etnografia educacional com povos indígenas – especificamente com os Warao – como uma oportunidade de aprendizagem decolonial tanto para o pesquisador quanto para o campo educacional

mais amplo. Orientada pela perspectiva decolonial, a etnografia transforma-se em uma pedagogia em si mesma: um processo de aprender com povos historicamente subalternizados, desaprender certezas coloniais e imaginar futuros alternativos.

Os resultados demonstram que a migração do povo Warao não representa uma ruptura com seus sistemas próprios de conhecimento, mas um processo de ressignificação das práticas educativas diante de novos territórios e relações sociais. As revisões etnográficas analisadas evidenciam a necessidade de abordagens capazes de reconhecer os Warao como sujeitos produtores de conhecimento, cujas pedagogias permanecem ancoradas na oralidade, territorialidade e memória coletiva.

O trabalho de campo realizado entre 2024 e 2025, em diálogo com lideranças, educadores e famílias pertencentes à etnia, evidenciou que a etnografia educacional comprometida com a decolonialidade é capaz de valorizar saberes indígenas, questionar certezas coloniais e propor práticas educativas mais plurais. As narrativas recolhidas em entrevistas abertas, conversas espontâneas e registros visuais revelaram tanto os desafios da escolarização em contexto urbano quanto as estratégias de resistência cultural que emergem do cotidiano.

Reconhecer os saberes pedagógicos indígenas como epistemologias próprias implica em transformações metodológicas, epistemológicas e políticas profundas na prática etnográfica. A etnografia decolonial, em diálogo com pedagogias críticas latino-americanas, não se limita a "descrever" práticas educativas, mas se coloca em posição de escuta e aprendizagem. Nesse sentido, as vozes dos colaboradores – mulheres, jovens, lideranças comunitárias – não aparecem como "informantes", mas como coautores das reflexões, trazendo múltiplas perspectivas sobre educação, sobrevivência e identidade.

Os Warao têm muito a ensinar sobre educação. Suas formas de transmitir conhecimentos, valores e habilidades desafiam certezas pedagógicas ocidentais, mostrando que a educação pode ser muito mais do que escolarização. Mesmo em contexto de migração forçada e refúgio, mantêm vivas suas formas próprias de educar, resistindo ao apagamento cultural e reafirmando sua identidade. Ao longo da análise, destacou-se a resiliência e a criatividade pedagógica dos Warao, que convidam a repensar radicalmente o significado de educar. Esse convite exige humildade, escuta genuína e disposição para questionar e transformar categorias ocidentais, reconhecendo que pesquisadores não estão diante de "objetos de estudo", mas de mestres que ensinam outras formas de viver, conhecer e educar.

Para pesquisas futuras, permanecem abertas questões centrais que podem orientar agendas acadêmicas e políticas: como apoiar efetivamente os Warao na manutenção de suas pedagogias em contexto migratório; de que maneira formar educadores

brasileiros para atuarem de forma intercultural com crianças da etnia; e quais políticas públicas seriam necessárias para garantir o direito à educação diferenciada para povos indígenas migrantes. Avançar nessas direções implica não apenas ampliar o diálogo entre saberes, mas também construir práticas institucionais que reconheçam a legitimidade das pedagogias indígenas e assegurem sua continuidade como parte de um projeto mais amplo de pluralidade epistêmica.

REFERÊNCIAS

ABREU, Francilene S.; LIMA, Carmen L. S. "Indígenas Warao em espaços urbanos de Teresina: resistência à travessia das fronteiras étnicas, culturais e sociais". *In: IV Simpantro – Simpósio de Antropologia*. Lutas por direitos, horizontes plurais e diálogos interculturais. 2023. Teresina. Anais do evento. Teresina-PI: CCHL/UFPI, 2023. p. 35-47. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1f-0ladqO63J-luBNfFt5YN4QsXfMv5uI/view>. Acesso em 04 dez. 2025.

ABREU, Francilene da S.; LIMA, Carmen L.S.; BARBOSA, Raoni B. "Corpo e território: do delta do Orinoco ao centro de Teresina (PI) – uma mobilidade transacional dos indígenas venezuelanos Warao". *Academic Journal of Studies in Society, Sciences and Technologies – Geplat Papers*, Volume 5, issue 1, 2024 (ISSN: 2675-4967). Disponível em: <https://geplat.com/papers/index.php/home/article/view/144/123>. Acesso em 04 dez. 2025.

ABREU, Francilene da Silva. *Educação e interculturalidade: a inclusão escolar dos Warao em Teresina (PI)*. 2025. 152 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2025.

ADAMS, Telmo; PEGORARO, Camile. "Educação e pesquisa: contribuições teórico-metodológicas de Freire à pedagogia crítica". *Reflexão e Ação*, v. 28, n. 3, 2020. DOI: https://doi.org/10.17058/rea.v28i3.14677.

ASAD, Talal (Ed.). *Anthropology and the colonial encounter*. London: Ithaca Press, 1973.

ATALAY, Sonya. "Indigenous archaeology as decolonizing practice". *American Indian Quarterly*, Lincoln, v. 30, n. 3/4, p. 280-310, 2006. DOI: https://doi.org/10.1353/aiq.2006.0015.

BOURDIEU, Pierre. *Razões práticas*: sobre a teoria da ação. Campinas: Papirus, 1997.

BRASIL. "Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional". *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. "Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394/1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

CANDAU, Vera Maria. "Educação intercultural: entre afirmações e desafios". In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Educação intercultural na América Latina*: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 17-42.

CLIFFORD, James. *The predicament of culture:* twentieth-century ethnography, literature, and art. Cambridge: Harvard University Press, 1998.

CLIFFORD, James; MARCUS, George E. (Eds.). *Writing culture:* the poetics and politics of ethnography. Berkeley: University of California Press, 1986.

COSTA, Rodriana Dias Coelho. "Interculturalidade e decolonialidade no contexto indígena: aproximação entre concepções teóricas". *Revista Goyazes*, Goiânia, v. 8, n. 1, p. 65-89, 2023. Disponível em: https://revistagoyazes.tjgo.jus.br/goyazes/article/view/11. Acesso em: 08 fev. 2026.

CUNHA, Manuela Carneiro da. *Índios na Constituição*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. Edição ampliada, 2018.

DESCOLA, Philippe. *Par-delà nature et culture*. Paris: Gallimard, 2015.

ESCOBAR, Arturo. *Más allá del desarrollo: postdesarrollo y transiciones hacia el pluriverso*. Bogotá: Universidad del Cauca, 2005.

FAVRET-SAADA, Jeanne. "Ser afetada". *Cadernos de Campo*, São Paulo, v. 13, n. 13, p. 155-161, 2005. DOI: https://doi.org/10.11606/issn.2316-9133.v13i13p155-161.

FLEURI, Reinaldo Matias. "Intercultura e educação". *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 23, p. 16-35, 2003. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000200003.

FRAZER, James. *The golden bough*. London: Macmillan, 1890. Disponível em: https://archive.org/details/goldenboughstudy01frazuoft. Acesso em: 20 fev. 2026.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

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

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GALVÃO, Eduardo. "A etnologia brasileira nos últimos anos". *Revista do Museu Paulista*, São Paulo, n. s., v. 14, p. 57-122, 1963. Disponível em: https://etnolinguistica.

wdfiles.com/local--files/biblio%3Agalvao-1963-etnologia/Galvao_1963_AEtnologiaBrasileiraNosUltimosAnos.pdf. Acesso em: 08 abr. 2026.

GASSÓN, Rafael; HEINEN, Dieter. "¿Existe un Warao genérico?: cuestiones clave en la etnografía y la ecología histórica del Delta del Orinoco y el territorio Warao-Lokono-Paragoto". *Tipití: Journal of the Society for the Anthropology of Lowland South America*, v. 10, n. 1, p. 37-64, 2012. DOI: https://doi.org/10.70845/2572-3626.1153

GROSFOGUEL, Ramón. "Del 'extractivismo económico' al 'extractivismo epistémico' y 'extractivismo ontológico': una forma destructiva de conocer, ser y estar en el mundo." *Tabula Rasa*, Bogotá, n. 24, p. 123-143, 2016. DOI: https://doi.org/10.25058/20112742.60

HARAWAY, Donna. "Situated knowledges: the science question in feminism and the privilege of partial perspective". *Feminist Studies*, v. 14, n. 3, p. 575-599, 1988. DOI: https://doi.org/10.2307/3178066.

HEINEN, Heinz Dieter. "Los Warao". In: LIZOT, Jacques (Ed.). *Los aborígenes de Venezuela*. Caracas: Fundación La Salle, 1988.

ILLICH, Ivan. *Deschooling society*. New York: Harper & Row, 1971.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. *A queda do céu*: palavras de um xamã yanomami. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LASSITER, Luke Eric. *The Chicago guide to collaborative ethnography*. Chicago: University of Chicago Press, 2005.

LAVE, Jean; WENGER, Etienne. *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

LÉVY-BRUHL, Lucien. *Les fonctions mentales dans les sociétés inférieures*. Paris: Félix Alcan, 1910. 461 p. (Bibliothèque de Philosophie Contemporaine). Disponível em: https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k752961. Acesso em: 08 fev. 2026.

LEYVA, Xochitl; BURGUETE, Araceli; SPEED, Shannon (Eds.). *Gobernar (en) la diversidad*. México: Ciesas; Flacso, 2015.

LIMA, Antonio Carlos de Souza. *Um grande cerco de paz: poder tutelar e indianidade no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1995.

MARCUS, George E. "Ethnography in/of the world system: the emergence of multi-sited ethnography". *Annual Review of Anthropology*, v. 24, p. 95-117, 1995. DOI: https://doi.org/10.1146/annurev.an.24.100195.000523.

MATO, Daniel. "No hay saber 'universal': la colaboración intercultural es imprescindible". *Alteridades*, v. 18, n. 35, p. 101-116, 2008. Disponível em: https://alteridades.izt.uam.mx/index.php/Alte/article/view/192. Acesso em: 01 jan. 2026.

MENESES, Maria Paula; SANTOS, Boaventura de Sousa (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

MIGNOLO, Walter. *Histórias locais/projetos globais:* colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

OLIVEIRA, João Pacheco de. *Indigenismo e antropologia*: poder tutelar e gestão cultural. Rio de Janeiro: Contra Capa Editora, 1998.

PIAUÍ. Secretaria de Estado da Educação. *Portaria nº 10/2024: cria o Centro de Educação em Tempo Integral Indígena Oka Ka Inaminanoko*. Teresina: Seduc-PI, 2024.

QUIJANO, Aníbal. "Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina". In: LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber*: eurocentrismo e ciências sociais. *Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005.

RAPPAPORT, Joanne. "Beyond participant observation: collaborative ethnography as theoretical innovation". *Collaborative Anthropologies*, v. 1, n. 1, p. 1-31, 2008. DOI: https://doi.org/10.1353/cla.0.0014

ROGOFF, Barbara. *The cultural nature of human development*. Oxford: Oxford University Press, 2003.

ROSA, Marlise Mirta de Bortoli. *A mobilidade Warao no Brasil e os modos de gestão de uma população em trânsito*. Rio de Janeiro: E-papers, 2021.

ROUCH, Jean. "La caméra et les hommes". In: FRANCE, Claudine de (Dir.). *Pour une anthropologie visuelle*. Paris: Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales, 1979.

SAID, Edward. *Orientalismo*: o Oriente como invenção do Ocidente. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

SANTOS, Boaventura de Sousa. "Para uma sociologia das ausências e das emergências". *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra, n. 63, p. 237-280, 2002a. DOI: https://doi.org/10.4000/rccs.1285

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A crítica da razão indolente*: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2002b.

SANTOS, Boaventura de Sousa. "Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes". *Novos Estudos Cebrap*, São Paulo, n. 79, p. 71-94, 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/nec/a/ytPjkXXYbTRxnJ7THFDBrgc

SANTOS, Sílvio Coelho dos. *Índios e brancos no Sul do Brasil*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 1975.

SCHADEN, Egon. *Leituras de etnologia brasileira*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

SMITH, Linda Tuhiwai. *Decolonizing methodologies: research and indigenous peoples*. 2. ed. London: Zed Books, 2012.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. "Can the subaltern speak?" In: NELSON, Cary; GROSSBERG, Lawrence (Eds.). *Marxism and the interpretation of culture*. Urbana; Chicago: University of Illinois Press, 1988. p. 271-313.

TERESINA. Secretaria Municipal de Educação. *Projeto Alfabetização sem Fronteiras. Teresina*: SEMEC, 2024. Disponível em: https://semec.pmt.pi.gov.br/2024/02/09/projeto-alfabetizacao-sem-fronteiras-alinha-acoes-com-entidades-parceiras-da-semec/. Acesso em 04 dez. 2025

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. *A inconstância da alma selvagem*. São Paulo: Cosac Naify, 2002.

WALSH, Catherine. *Interculturalidad, estado, sociedad: luchas (de)coloniales de nuestra época*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar; Abya-Yala, 2009.

WALSH, Catherine (Ed.). *Pedagogías decoloniales*: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito: Abya-Yala, 2013.

WILBERT, Johannes. *Mindful of famine*: religious climatology of the Warao indians. Cambridge: Harvard University Center for the Study of World Religions, 1997.