REVISTA TÓPICOS
ISSN 2965-6672 | Qualis A2

DA MATRÍCULA À INCLUSÃO EFETIVA: TENSÕES ENTRE O DIREITO À EDUCAÇÃO E A CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS INTERCULTURAIS NA ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES INDÍGENAS WARAO

FROM ENROLLMENT TO EFFECTIVE INCLUSION: TENSIONS BETWEEN THE RIGHT TO EDUCATION AND THE CONSTRUCTION OF INTERCULTURAL PRACTICES IN THE SCHOOLING OF WARAO INDIGENOUS STUDENTS

Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas • 17/11/2026

REGISTRO DOI: 10.70773/revistatopicos/794641521

Anaile Airam Pinheiro Pereira[1]

RESUMO

Este artigo analisa as tensões entre a garantia formal do direito à educação e as condições concretas de inclusão de estudantes indígenas Warao em uma escola da rede municipal de Belém, Pará. A matrícula é compreendida como condição necessária, mas insuficiente para assegurar participação, permanência e aprendizagem. O estudo deriva de pesquisa qualitativa, documental e de entrevistas semiestruturadas com três integrantes da equipe gestora e cinco professores. Os dados foram examinados por meio da análise de conteúdo, organizada originalmente em seis categorias e, neste artigo, reinterpretada em três eixos: a distância entre acesso formal e condições de escolarização; a relação entre iniciativas institucionais, formação docente e continuidade do suporte; e os limites da valorização cultural quando não alcança o currículo e as relações cotidianas. Os resultados mostram estratégias de acolhimento, mediação linguística e adaptação pedagógica, mas também evidenciam desigualdade no acesso ao apoio institucional, barreiras linguísticas, vulnerabilidade social e situações de preconceito. Propõe-se a noção interpretativa de inclusão institucionalmente frágil para compreender a distância entre as respostas construídas pela escola e a continuidade das condições públicas necessárias à sua sustentação.

Palavras-chave: Estudantes Warao; Direito à educação; Inclusão escolar; Interculturalidade; Políticas públicas.

ABSTRACT

This article analyzes the tensions between the formal guarantee of the right to education and the concrete conditions for the inclusion of Warao Indigenous students in a municipal public school in Belém, Pará, Brazil. Enrollment is understood as necessary but insufficient to ensure participation, school retention, and learning. The study

derives from qualitative and documentary research and semi-structured interviews with three school management team members and five teachers. Data were examined through content analysis, originally organized into six categories and reinterpreted in this article through three analytical axes: the gap between formal access and actual schooling conditions; the relationship between institutional initiatives, teacher education, and continuity of support; and the limits of cultural recognition when it does not reach the curriculum and everyday school relationships. Findings show welcoming strategies, language mediation, and pedagogical adaptations, but also unequal access to institutional support, language barriers, social vulnerability, and experiences of prejudice. The article proposes the interpretive notion of institutionally fragile inclusion to understand the gap between school-based responses and the continuity of public conditions required to sustain them.
Keywords: Warao students; Right to education; School inclusion; Interculturality; Public policies.

1. INTRODUÇÃO

A presença de estudantes indígenas Warao nas escolas públicas brasileiras coloca em evidência uma questão que ultrapassa o debate sobre o acesso à matrícula: em que condições o direito à educação se concretiza para sujeitos que chegam à instituição escolar com línguas, referências culturais, trajetórias e experiências sociais distintas daquelas que historicamente orientam sua organização? A questão ganha relevância quando se considera que a universalização do acesso não elimina, por si só, as desigualdades que atravessam a permanência, a participação e a aprendizagem.

No município de Belém, no Pará, a escolarização de crianças e adolescentes Warao passou a integrar de modo mais expressivo a rede municipal a partir do contexto de migração venezuelana. Conforme a dissertação que fundamenta este artigo, o ingresso de estudantes na escola investigada ocorreu em um período marcado pela pandemia da covid-19 e pela necessidade de respostas institucionais imediatas. Os relatos de professores e gestores indicaram que a escola precisou acolher esse novo público sem dispor, inicialmente, de tempo suficiente para preparação, referências pedagógicas consolidadas ou respostas para todas as questões que emergiram.

Esse cenário permite problematizar a distância entre o reconhecimento jurídico do direito à educação e sua efetivação no cotidiano escolar. A matrícula representa um marco indispensável, mas não resolve as barreiras linguísticas, as condições de vulnerabilidade social, a necessidade de formação dos profissionais, nem as tensões produzidas quando conhecimentos e modos de vida distintos encontram uma instituição organizada a partir de padrões relativamente homogêneos. O desafio, portanto, não consiste em adaptar unilateralmente os estudantes à escola, mas em compreender como a própria instituição pode rever práticas, relações e formas de organização.

A discussão articula duas dimensões que, embora relacionadas, não devem ser confundidas. A primeira diz respeito às condições institucionais para a garantia do direito à educação, incluindo continuidade das políticas, formação, mediação linguística e apoio especializado. A segunda refere-se ao sentido atribuído à interculturalidade: se ela se limita à convivência e à apresentação de manifestações culturais em eventos específicos ou se alcança o

currículo, as metodologias, os materiais, as relações e os processos de produção do conhecimento. Essa distinção permite interpretar criticamente os avanços identificados na escola sem desconsiderar os limites ainda presentes.

O artigo tem como objetivo analisar as tensões entre a garantia formal do direito à educação e a construção de condições efetivas de inclusão de estudantes indígenas Warao, considerando as respostas institucionais e pedagógicas construídas em uma escola municipal de Belém. A análise parte dos dados produzidos na pesquisa de Anaile Airam Pinheiro Pereira, mas desenvolve um recorte interpretativo específico: a inclusão como processo que depende da articulação entre políticas públicas contínuas e práticas interculturais incorporadas ao cotidiano escolar. O texto está organizado em discussão teórica, percurso metodológico, análise dos resultados e considerações finais.

2. DIREITO À EDUCAÇÃO, DESIGUALDADE E INTERCULTURALIDADE: BASES PARA ANALISAR A INCLUSÃO ESCOLAR

A compreensão da escolarização dos estudantes Warao exige distinguir o reconhecimento formal de um direito das condições concretas para seu exercício. Cury (2008) discute a educação básica como direito e permite compreender que sua garantia não se esgota na abertura de vagas ou na efetivação da matrícula. O direito demanda condições que possibilitem ao estudante permanecer na escola, aprender e desenvolver-se. Essa perspectiva desloca a análise de uma dimensão estritamente administrativa para as condições institucionais, pedagógicas e sociais que tornam a escolarização efetiva.

A reflexão de Gentili (2009) contribui para esse deslocamento ao discutir as dinâmicas de exclusão que persistem mesmo em contextos nos quais o acesso à escola foi ampliado. A inclusão formal pode coexistir com processos de desigualdade no interior das instituições, sobretudo quando determinados sujeitos encontram condições de escolarização degradadas ou quando suas diferenças são convertidas em obstáculos. Assim, a presença física na escola não constitui evidência suficiente de inclusão: é necessário observar quem participa, quais conhecimentos são legitimados, quais barreiras permanecem e que condições são oferecidas para aprender.

Arroyo (2015) amplia a discussão ao problematizar a produção histórica de novas formas de segregação social e racial e a classificação dos sujeitos no acesso aos direitos. A escola não é exterior às desigualdades sociais; suas práticas podem reproduzi-las quando toma como universal um perfil de estudante, de linguagem e de experiência cultural. A presença de grupos historicamente marginalizados interroga os modos pelos quais a instituição reconhece os sujeitos e organiza o trabalho educativo. Nessa direção, a escolarização dos Warao não deve ser interpretada como uma demanda de adaptação individual, mas como uma questão que interpela a estrutura escolar e as políticas que a sustentam.

A interculturalidade oferece uma chave para aprofundar essa análise. Candau (2020) discute as relações entre diferenças, educação intercultural e decolonialidade, destacando que a convivência entre grupos culturalmente distintos não é suficiente quando permanecem intactas as hierarquias que definem quais conhecimentos são considerados legítimos. A interculturalidade, nessa perspectiva, precisa ser compreendida para além de uma

celebração da diversidade: implica reconhecer conflitos, assimetrias e mecanismos de subalternização que atravessam as relações educativas.

As contribuições de Walsh (2009), mobilizadas na dissertação, ajudam a distinguir concepções relacionais, funcionais e críticas de interculturalidade. A perspectiva relacional enfatiza o contato e o intercâmbio entre culturas, mas pode ocultar conflitos e relações de poder. A funcional reconhece a diversidade sem necessariamente alterar as desigualdades estruturais. Já a interculturalidade crítica parte das estruturas de desigualdade, do racismo e da exclusão, propondo transformar as relações sociais e os modos de produção do conhecimento. Essa distinção é relevante para analisar práticas escolares que valorizam expressões culturais Warao, mas ainda precisam avançar para que tais saberes participem da organização curricular e pedagógica.

Baniwa (2019), ao refletir sobre a educação escolar indígena, enfatiza a importância de reconhecer a pluralidade de saberes, culturas e cosmovisões, superando relações hierárquicas entre formas distintas de conhecimento. Embora sua reflexão se situe no campo da educação escolar indígena, ela oferece elementos para pensar a escolarização de estudantes Warao em contexto urbano e migratório, sobretudo no que se refere ao reconhecimento de sua língua, de seus conhecimentos e de suas formas de compreender o mundo. Santomé (1995), por sua vez, contribui para problematizar a invisibilização de culturas e grupos minoritários nos processos educativos.

A articulação desses referenciais permite sustentar uma compreensão exigente de inclusão escolar. Não basta reconhecer a

diferença, nem realizar ações isoladas de acolhimento; é necessário enfrentar as condições que produzem desigualdade e assegurar que os sujeitos participem dos processos de aprendizagem sem que isso implique a negação de suas identidades. A interculturalidade torna-se, assim, uma dimensão constitutiva do direito à educação, e não um complemento festivo ou circunstancial do currículo.

3. PERCURSO METODOLÓGICO

O artigo deriva de pesquisa de abordagem qualitativa desenvolvida em uma escola da rede municipal de Belém, Pará, com foco no processo de ingresso e escolarização de estudantes indígenas Warao. A investigação articulou pesquisa documental e entrevistas semiestruturadas, buscando compreender as políticas e ações institucionais, os desafios vivenciados pelos profissionais e as estratégias construídas no cotidiano escolar.

Participaram da pesquisa oito profissionais que vivenciaram o processo de escolarização dos estudantes Warao: três integrantes da equipe gestora e cinco professores. A seleção considerou o vínculo dos participantes com a escola durante o ingresso e a permanência desses estudantes na instituição. A produção dos dados também considerou documentos disponíveis na escola e em órgãos oficiais da Prefeitura de Belém e da Secretaria Municipal de Educação. A dissertação informa que a investigação observou os princípios éticos aplicáveis à pesquisa com seres humanos e obteve a aprovação institucional necessária, sem que este artigo acrescente número de protocolo não apresentado no material consultado.

Os dados das entrevistas foram examinados por meio da análise de conteúdo, conforme Bardin (2001). O processo analítico resultou em

seis categorias: chegada e acolhimento; políticas públicas e tensões entre o planejado e o realizado; desafios cotidianos; práticas pedagógicas em transformação; cultura, identidade e interculturalidade; e avanços e possibilidades para uma educação intercultural. Para este artigo, essas categorias não são reproduzidas como uma síntese sequencial da dissertação. Elas são reorganizadas em torno de três eixos interpretativos: a distância entre matrícula e direito efetivo; a dependência das práticas escolares em relação à continuidade do suporte institucional; e os limites de uma valorização cultural que ainda precisa alcançar o currículo e as relações cotidianas.

Por se tratar de estudo realizado em uma única escola e com um grupo delimitado de profissionais, os resultados não são generalizáveis para toda a rede municipal ou para outras experiências de escolarização de povos indígenas em contexto migratório. Sua contribuição reside na análise situada de processos, contradições e possibilidades que podem subsidiar o debate educacional, respeitadas as particularidades de cada contexto.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO: ENTRE O ACESSO FORMAL E A INCLUSÃO EFETIVA

4.1. A Matrícula Como Início do Direito, Não Como Sua Efetivação

Os relatos analisados situam o ingresso dos estudantes Warao em um momento de urgência institucional. A matrícula ocorreu em contexto de pandemia, após o acolhimento de famílias em um abrigo próximo à escola e diante da necessidade de garantir o acesso das crianças e adolescentes à rede municipal. Os participantes reconheceram a importância dessa resposta, mas

também relataram que a escola não teve tempo suficiente para se preparar e que, naquele momento, persistiam dúvidas inclusive entre os setores responsáveis pelo atendimento.

A urgência da matrícula evidencia a atuação do poder público para assegurar o acesso, mas também expõe a insuficiência de uma resposta concentrada no ingresso administrativo. A escolarização passou a demandar soluções para comunicação, acompanhamento, adaptação de atividades, participação das famílias e compreensão das especificidades culturais. Nesse sentido, o caso confirma a distinção proposta por Cury (2008): o direito à educação requer condições de permanência e aprendizagem, e não se encerra no acesso à instituição.

A questão linguística aparece como uma das dimensões mais expressivas dessa distância. Os entrevistados a identificaram como obstáculo à comunicação, à participação nas atividades, à aprendizagem e à relação entre escola e famílias. A dissertação registra que a presença de professores de espanhol e de mediadores linguísticos favoreceu a comunicação e a aproximação com as famílias. Também aponta a necessidade de compreender o português como língua adicional, sem que sua aprendizagem represente abandono ou desvalorização da língua materna Warao.

Essa dimensão aparece de forma explícita no depoimento da Equipe Gestora 1: “O primeiro continua sendo a questão da língua, principalmente para os estudantes que chegam recentemente e ainda possuem pouca compreensão da língua portuguesa” (EQUIPE GESTORA 1). A fala situa a língua como condição concreta de participação, e não como dificuldade individual isolada. A dissertação também registra que a vulnerabilidade social interfere

na frequência e no desempenho, como observa a mesma participante: “enfrentamos desafios relacionados à vulnerabilidade social vivida por muitas dessas famílias, que influencia diretamente a frequência, a permanência e o desempenho escolar das crianças” (EQUIPE GESTORA 1).

Essa interpretação é decisiva porque evita atribuir aos estudantes a responsabilidade pela dificuldade de comunicação. Quando a escola opera exclusivamente a partir de uma língua e de códigos culturais pressupostos como universais, a barreira não está apenas no estudante que ainda não domina o português; está também na ausência de condições institucionais para mediar o encontro linguístico. A mediação, portanto, não deve ser tratada como recurso acessório ou temporário, mas como condição para participação e aprendizagem, articulada ao reconhecimento da língua e da identidade dos estudantes.

Outro dado relevante é a compreensão do português como língua adicional, e não como substituição da língua materna. O Professor 5 afirma: “A única adaptação é o aprendizado da língua portuguesa que para os indígenas Warao não é em uma perspectiva de língua materna, e sim como língua adicional” (PROFESSOR 5). Embora a formulação do participante apareça no contexto de uma resposta sobre adaptações, ela permite destacar uma questão pedagógica central: ampliar as possibilidades de comunicação em português não deve implicar apagamento da língua e das referências linguísticas dos estudantes Warao. Essa leitura é coerente com a discussão intercultural desenvolvida por Candau (2020) e Baniwa (2019).

As condições sociais das famílias também interferem nas trajetórias escolares. Os participantes mencionaram vulnerabilidades relacionadas à moradia, saúde, alimentação, renda e deslocamentos, além de situações de mobilidade que podem provocar interrupções no percurso educativo. Tais fatores afetam frequência, permanência e desempenho, mas não podem ser convertidos em explicações individualizantes para dificuldades de aprendizagem. A análise exige reconhecer que o exercício do direito à educação é atravessado por condições sociais que ultrapassam os limites da sala de aula.

A leitura desses achados à luz de Gentili (2009) e Arroyo (2015) permite compreender que a exclusão pode persistir dentro de instituições formalmente abertas a todos. A matrícula universaliza o ponto de entrada, mas não elimina desigualdades nas condições de participação. A inclusão efetiva exige que a escola e o sistema de ensino identifiquem e enfrentem as barreiras que tornam desigual a experiência escolar de determinados grupos.

4.2. Políticas Descontínuas e a Individualização das Respostas Pedagógicas

A pesquisa identificou iniciativas institucionais relevantes na rede municipal, entre elas a criação da Coordenação de Educação Escolar de Indígenas, Imigrantes e Refugiados (CEEIIR), projetos como o Português como Língua de Acolhimento (PLAc) e o Alfabetização e Letramento em Português (ALFALEP), além de formações, orientações e ações de apoio linguístico. Os participantes reconheceram essas iniciativas como avanços, pois sinalizaram o reconhecimento de necessidades específicas e a construção de mecanismos diferenciados de atendimento.

Entretanto, os relatos também evidenciaram que o apoio não ocorreu de forma homogênea nem contínua. Alguns profissionais tiveram acesso a formações, projetos e mediadores, enquanto outros avaliaram que as orientações eram insuficientes diante das demandas concretas. A dissertação registra redução ou interrupção de ações e diminuição do acompanhamento institucional ao longo do tempo. A diferença entre as experiências dos participantes não deve ser lida automaticamente como contradição: pode revelar que as oportunidades de formação e suporte foram distribuídas de maneira desigual ou concentradas em períodos específicos.

A diferença entre as experiências relatadas pode ser observada nas próprias entrevistas. A Equipe Gestora 2 informa: “A escola recebeu os projetos ALFALEP e PLAC, bem como formação realizada pela Coordenadoria voltada aos professores” (EQUIPE GESTORA 2). Em outra direção, o Professor 3 afirma que “as orientações recebidas não foram suficientes para garantir um atendimento educacional efetivo para os estudantes” e aponta a necessidade de “capacitação profissional e articulação de ações com redes de proteção como assistência social, saúde e órgãos de defesa dos seus direitos” (PROFESSOR 3).

Esse resultado desloca a análise da existência formal de uma política para sua capacidade de sustentação. Uma iniciativa pode produzir efeitos importantes enquanto está em funcionamento, mas sua interrupção fragiliza a continuidade das práticas e transfere para a escola — e, em muitos casos, para cada professor — a responsabilidade de responder a demandas complexas. A política pública não se efetiva apenas por sua criação normativa ou pela realização pontual de projetos; depende de recursos, equipes, formação, acompanhamento e continuidade.

Esses depoimentos não devem ser tratados como contradição ou inconsistência entre participantes. Eles revelam experiências distintas de acesso às ações institucionais e, quando lidos em conjunto com os relatos sobre a diminuição do acompanhamento, permitem considerar a dimensão temporal e desigual do suporte oferecido. A dissertação registra tanto a existência de formações e projetos quanto a insuficiência de sua abrangência e continuidade. É nessa tensão, e não na negação das iniciativas realizadas, que se sustenta a interpretação de uma inclusão institucionalmente frágil: processo no qual a escola desenvolve respostas relevantes, mas não dispõe de suporte contínuo e suficientemente abrangente para consolidá-las como responsabilidade institucional estável. A expressão é uma chave interpretativa proposta neste artigo, não uma categoria originalmente nomeada pela pesquisa.

A dissertação mostra que, diante da ausência de uma metodologia pronta, os profissionais construíram respostas cotidianas: adaptaram atividades, utilizaram recursos visuais, contextualizaram propostas, realizaram acompanhamento individualizado e buscaram formas alternativas de comunicação. Essas iniciativas revelam capacidade de mobilização e aprendizagem institucional. Ao mesmo tempo, a pesquisa destaca que as experiências individuais precisam ser sistematizadas e compartilhadas, para que o atendimento não dependa exclusivamente da iniciativa de quem está diretamente diante da dificuldade.

A tensão entre ação institucional e esforço individual pode ser interpretada a partir de Gallo (2017), ao discutir políticas da diferença e políticas públicas em educação, e de Cury (2008), ao enfatizar a materialidade do direito. A valorização da diferença exige mais do que reconhecimento discursivo: requer decisões de gestão e

condições objetivas para que as práticas se mantenham. Quando o suporte é descontínuo, a inclusão corre o risco de se tornar uma tarefa moral ou voluntarista dos profissionais, em vez de uma responsabilidade pública organizada.

Desse modo, a contribuição analítica do caso não está em afirmar que a escola nada realizou, pois os dados mostram o contrário. O ponto crítico é que os avanços pedagógicos identificados não podem ser sustentados apenas pela disposição dos sujeitos. A continuidade das políticas, a formação em serviço, a mediação linguística e o apoio técnico são dimensões estruturantes para que as adaptações construídas no cotidiano se convertam em práticas institucionais estáveis.

4.3. Da Celebração da Diversidade à Interculturalidade no Currículo

Os depoimentos evidenciaram iniciativas de valorização da cultura Warao, como exposições, mostras de trabalhos, literatura indígena, danças, brincadeiras, comidas, vestimentas e momentos em que os próprios estudantes e familiares apresentavam aspectos de sua história e de seus costumes à comunidade escolar. Os participantes relataram que essas ações contribuíram para que os estudantes fossem reconhecidos não apenas como migrantes que necessitavam de acolhimento, mas como sujeitos portadores de conhecimentos e experiências que também podem ensinar à comunidade.

Essas experiências são relevantes porque deslocam, ainda que parcialmente, a posição atribuída aos estudantes no processo educativo. Em vez de figurarem apenas como destinatários de ações

de integração, passam a ocupar espaços de expressão e compartilhamento de saberes. A participação das famílias e a aproximação entre grupos também foram apontadas como elementos que fortaleceram vínculos e favoreceram o sentimento de pertencimento.

A Equipe Gestora 1 descreve a mudança de posição dos estudantes no espaço escolar ao afirmar: “Promovíamos momentos em que os próprios estudantes apresentavam aspectos de sua história, de seus costumes, da sua arte, língua e das suas tradições para toda a comunidade escolar. Isso fez com que eles deixassem de ser vistos apenas como estudantes migrantes e passassem a ser reconhecidos como sujeitos que também tinham muito a ensinar” (EQUIPE GESTORA 1). O depoimento evidencia um deslocamento importante: os estudantes não são considerados apenas destinatários do acolhimento, mas sujeitos que produzem e compartilham conhecimentos.

Contudo, a própria análise da dissertação reconhece um limite importante: a valorização cultural restrita a apresentações, culminâncias ou eventos específicos não é suficiente para caracterizar uma educação intercultural. Quando a cultura Warao aparece apenas em datas ou atividades especiais, corre-se o risco de folclorizar a diferença, mantendo inalterados os conteúdos, os materiais, as metodologias, os critérios de avaliação e as hierarquias que organizam o currículo cotidiano.

Entretanto, a análise precisa considerar também os limites e as tensões presentes na convivência. O Professor 2 chama atenção para a invisibilização do racismo contra os povos indígenas e para a dificuldade de distinguir xenofobia e racismo nas experiências dos

estudantes. A dissertação registra sua afirmação: “há momentos que não sabemos onde termina a xenofobia e começa o racismo ou se os estudantes sofrem os dois” (PROFESSOR 2). Esse registro impede que a discussão sobre interculturalidade seja reduzida à celebração da diversidade: o reconhecimento cultural precisa estar acompanhado do enfrentamento de práticas discriminatórias e da construção de relações escolares que assegurem respeito e participação.

Essa distinção encontra sustentação em Walsh (2009), para quem o reconhecimento da diversidade pode assumir uma forma funcional quando não altera as estruturas que produzem desigualdade. A interculturalidade crítica exige interrogar as relações de poder e os processos de exclusão, não apenas promover contato entre culturas. Candau (2020) também permite compreender que a educação intercultural não se reduz à coexistência de diferentes grupos em um mesmo espaço; ela demanda que as diferenças sejam consideradas na organização do trabalho pedagógico e nas relações de produção do conhecimento.

A contribuição de Baniwa (2019) aprofunda esse argumento ao destacar a pluralidade de saberes e cosmovisões e a necessidade de superar relações hierárquicas entre conhecimentos. No contexto investigado, isso significa reconhecer que os saberes Warao não devem aparecer somente como conteúdo ilustrativo de uma atividade cultural, mas podem participar de processos de leitura, oralidade, investigação, produção de textos, diálogo e construção de conhecimentos. A questão não é substituir um repertório por outro, mas criar relações nas quais diferentes formas de conhecer possam dialogar sem que uma seja automaticamente subordinada à outra.

A análise curricular também pode ser aprofundada com Candau (2020) e Walsh (2009), sem reduzir a interculturalidade à inserção ocasional de elementos culturais. O ponto central é perguntar se os saberes, as experiências e as formas de expressão Warao participam efetivamente das escolhas pedagógicas e da produção do conhecimento escolar. Quando a cultura aparece apenas como apresentação em eventos, sua presença pode permanecer periférica; quando atravessa o planejamento, os materiais, as interações e a avaliação, passa a questionar as hierarquias que organizam o currículo.

O desafio que emerge dos resultados é transformar ações de valorização em compromisso curricular e institucional. Isso supõe planejamento pedagógico que incorpore a diversidade ao longo do ano letivo, materiais adequados, mediação linguística, participação das famílias e oportunidades para que os estudantes Warao sejam sujeitos ativos na construção das aprendizagens. A interculturalidade deixa, então, de ser uma atividade complementar e passa a orientar as relações, os conteúdos e as decisões pedagógicas da escola.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise permite afirmar que a escolarização dos estudantes indígenas Warao na escola investigada evidencia uma tensão persistente entre o reconhecimento formal do direito à educação e as condições necessárias para seu exercício efetivo. A matrícula foi uma resposta indispensável diante da urgência do contexto migratório e da pandemia, mas não resolveu, por si, as demandas de comunicação, participação, aprendizagem e permanência. O direito somente ganha materialidade quando a escola e o sistema de

ensino asseguram condições para que os estudantes aprendam e participem sem renunciar à própria identidade.

Os resultados mostram que a escola construiu estratégias importantes de acolhimento, mediação linguística, adaptação pedagógica e valorização cultural. Essas iniciativas revelam possibilidades de transformação institucional e demonstram que a presença dos estudantes Warao mobilizou aprendizagens entre profissionais, estudantes e famílias. Entretanto, a descontinuidade de ações, a desigualdade no acesso à formação e a redução do apoio especializado fragilizam a permanência dessas conquistas e podem transferir aos profissionais responsabilidades que precisam ser assumidas como compromisso público.

Também se conclui que a interculturalidade não se consolida apenas pela presença de manifestações culturais em eventos escolares. Sua efetivação exige alcançar o currículo, os materiais, as metodologias, as relações e os processos de avaliação, reconhecendo os estudantes Warao como sujeitos de conhecimentos e não somente como público que precisa ser integrado. A valorização cultural precisa produzir mudanças na organização da escola e nas formas pelas quais os conhecimentos são selecionados e legitimados.

A contribuição analítica do artigo consiste em evidenciar que inclusão e interculturalidade são dimensões inseparáveis da garantia do direito à educação, mas dependem de condições institucionais concretas. A leitura articulada dos depoimentos permite propor a noção de inclusão institucionalmente frágil para interpretar situações em que a escola constrói respostas pedagógicas e de acolhimento, mas a descontinuidade do suporte, a desigualdade no

acesso à formação e a redução da mediação especializada dificultam sua consolidação. Trata-se de uma interpretação construída a partir dos resultados deste estudo de caso, e não de uma categoria previamente estabelecida pela dissertação ou generalizável para outras redes.

Por se tratar de uma investigação situada em uma única escola, o artigo não pretende generalizar os resultados para toda a rede municipal ou para outras comunidades indígenas. Aponta, contudo, questões relevantes para pesquisas e políticas educacionais: como assegurar continuidade ao apoio institucional; como incorporar línguas e saberes indígenas ao currículo; e como avaliar a inclusão para além dos indicadores de matrícula. A pergunta que permanece é menos se os estudantes estão dentro da escola e mais se dispõem de condições reais para exercer plenamente seu direito à educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel G. **O direito à educação e a nova segregação social e racial: tempos insatisfatórios?** Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 31, n. 3, p. 15-47, jul./set. 2015.

BANIWA, Gersem. **Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos.** Rio de Janeiro: Mórula; LACED, 2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2001.

CANDAU, Vera Maria. **Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: temas insurgentes.** Revista Espaço do Currículo, [S. l.], v. 13, n. especial, p. 678-686, 2020.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A educação básica como direito.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008.

GALLO, Silvio. **Políticas da diferença e políticas públicas em educação no Brasil.** Educação e Filosofia, Uberlândia, v. 31, n. 63, p. 1497-1523, set./dez. 2017.

GENTILI, Pablo. **O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1059-1079, 2009.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas y políticas.** In: CONGRESO DE LA ASSOCIATION POUR LA RECHERCHE INTERCULTURELLE, 12., 2009, Florianópolis. Anais [...]. Florianópolis: UFSC, 2009.

---

[1] Mestra em Educação pela Universidade Estácio de Sá. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail