

Percepções Paiter Suruí sobre legislações da Educação Escolar Indígena: entrelaçamentos de conquista e crítica

Paiter Suruí perceptions about Indigenous School legislations: conquest and criticism interlacements

Genivaldo Frois Scaramuzza¹

Romero Mopidapenen Paiter Suruí²

Maria Isabel Alonso Alves³

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/tellus.v20i41.643>

Resumo: O presente artigo busca comunicar saberes que foram produzidos a partir de uma pesquisa desenvolvida nos anos de 2018 e 2019 junto ao povo indígena Paiter Suruí da Aldeia Apoena Meirelles, da terra indígena Sete de Setembro, no Estado de Mato Grosso. Teve como principal objetivo registrar as percepções de anciãos da etnia mencionada sobre a escola indígena, bem como descrever de que forma percebiam as principais legislações voltadas à Educação Escolar Indígena. Em termos metodológicos, a pesquisa constituiu-se numa perspectiva qualitativa de ascendência em bricolagem (KINCHELE; BERRY, 2007). Inspirados no trabalho de Silveira (2007), realizamos entrevistas interativas com anciãos a respeito das legislações educacionais. Os resultados mostraram que os Paiter Suruí observam a escola como um espaço de conquista, espaço que necessita continuar se aproximando dos pressupostos legais.

Palavras-chave: escola indígena; Paiter Suruí; anciãos; legislação.

Abstract: This article aims to communicate knowledge that was produced from a research developed in 2018 and 2019 with the Paiter Suruí indigenous people from Aldeia Apoena Meirelles, from the Sete de Setembro indigenous land, in the State of Mato Grosso. Its main objective was to record the perceptions of elders of the mentioned ethnicity about the indigenous school, as well as to describe how they perceived the main legislations aimed at Indigenous School Education. In methodological terms, the research was constituted in a qualitative perspective of ancestry in bricolage (KINCHELE; BERRY, 2007). Inspired by the work of Silveira (2007), we conducted interviews, which we

¹ Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Porto Velho, Rondônia, Brasil.

² Secretaria Estadual de Educação (SEDUC), Cuiabá, Mato Grosso, Brasil.

³ Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Manaus, Amazonas, Brasil.

call interactive interviews, where the educational legislations were discussed together with the elders. The results showed that Paiter Suruí see the school as a space of conquest that needs to continue to approach the legal assumptions.

Keywords: indigenous school; Paiter Suruí; elders; legislation.

1 INTRODUÇÃO

A maioria dos indígenas do povo Paiter Suruí, após a entrada da estrutura escolar em seu meio, tem entendido que esse mecanismo de ensino-aprendizagem veio para ensinar somente as coisas dos não indígenas. Mesmo quando consideramos que a educação escolar nas aldeias indígenas é pautada pela característica diferenciada, específica e intercultural, como assegurada pelas legislações educacionais indígenas, essa compreensão tem prevalecido.

O estabelecimento dessa percepção no meio da sociedade indígena Paiter Suruí se deve, em grande parte, à falta de informação adequada sobre a política de educação escolar diferenciada, haja vista que a distribuição e possível tradução dessas informações deveriam ser realizadas pelos órgãos públicos ligados à implantação das políticas educacionais. Outra possível razão para o adensamento desta percepção está diretamente ligada às consequências históricas, cuja tensa política integracionista que o Estado brasileiro praticou no país e que retorna como uma reinvenção do passado esconde discursos escusos ligados ao amplo capital nacional e internacional, que vê as terras indígenas como recursos a serem explorados.

Experiências do povo Paiter Suruí mostram que, desde o contato com a sociedade não indígena e a entrada da escola, a participação e o protagonismo dos anciãos na educação tradicional do povo Paiter Suruí estão diminuindo continuamente. De certa forma, esta situação vem favorecendo o modelo educacional não indígena e deixando de lado o processo próprio de ensino-aprendizagem do povo.

Ao longo do tempo, os mais velhos ou os anciãos, que são considerados sábios e notórios nos saberes tradicionais, estão sendo desprestigiados. Percebe-se, com isso, que as memórias, os saberes, os conhecimentos, os ensinamentos próprios e os valores do povo Paiter Suruí tendem a se enfraquecer e se modificar de forma radical.

Diante desse contexto, uma vez que existe a política de Educação Escolar Indígena diferenciada, específica e intercultural, entendemos ser importante

discutir e fortalecer a participação dos anciãos dentro do corpo docente da escola indígena, restabelecendo nas práticas sociais e escolares os instrumentos conceituais da tradição indígena.

Nesta perspectiva, evidenciamos que o presente trabalho constitui-se no resultado de pesquisas realizadas com este povo entre os anos de 2018 e 2019, nas quais se buscou compreender, a partir de entrevistas interativas com anciãos Paiter Suruí, as percepções sobre a Educação Escolar Indígena na aldeia. Entre as questões de espectro amplo do estudo, destacamos aquela que buscou entender quais eram as opiniões deste grupo, seus posicionamentos e suas expectativas sobre uma Educação Escolar Indígena.

Diferentemente das sociedades indígenas, cuja normativa constituiu-se no entrelaçamento entre práticas culturais, políticas e sociais, profundamente arraigadas na oralidade, as sociedades em que a escrita foi estabelecida amplamente compuseram complexos processos normativos, códigos diversos que inferem responsabilidades ao corpo social. Os processos de criação destas regras nem sempre espelharam as esperanças daqueles que diretamente estão submetidos ao escopo textual da legalidade. Devemos compreender que há uma dimensão produzida pelo poder que se estabelece entre “legisladores e intérpretes”.

A este respeito, Bauman (2010) utiliza a metáfora do legislador, visto como um intelectual da modernidade e alguém com autoridade para arbitrar que “é, nesse caso, legitimada por conhecimento (objetivo) superior, ao qual intelectuais têm mais acesso que a parte não intelectual da sociedade” (BAUMAN, 2010, p. 19). Do processo de constituição das sociedades pós-modernas emergiram características não vistas na modernidade sólida, como o aparecimento do relativismo como um importante conceito que impeliu a ideia de que “Sistemas de conhecimento só podem ser avaliados a partir do interior de suas respectivas tradições” (BAUMAN, 2010, p. 19). Tão logo as percepções indígenas constituem-se como um importante instrumento de resistência ao poder/saber legislador, mesmo que, no processo de construção do sistema legal, exista a aparente participação de representantes indígenas interessados nas políticas educacionais.

No sentido de melhor expressar as questões aqui anunciadas, entre os objetivos observados para a construção de saberes a respeito do entrelaçamento da educação escolar para os Paiter Suruí, buscamos averiguar quais eram as

percepções e as expectativas dos anciãos diante da existência da estrutura escolar na aldeia e sua política atual. Verificamos quais eram as percepções em relação à política de Educação Escolar Indígena diferenciada, específica e intercultural, assegurada pelas principais legislações educacionais indígenas brasileiras.

Compreendemos ser importante mostrar um breve panorama histórico deste grupo étnico que habita a Amazônia Ocidental, bem como evidenciar as questões metodológicas que compuseram a presente pesquisa. Seguidamente, faremos um diálogo com os dados empíricos, uma tentativa de aproximação com a percepção deste povo sobre a escola e as legislações que a compõem.

2 O POVO INDÍGENA PAITER SURUÍ NO CENÁRIO AMAZÔNICO

O povo indígena Paiter Suruí, segundo levantamento da organização Kanindé⁴, é de aproximadamente 1.300 (mil e trezentas) pessoas. Antes do contato com a sociedade não indígena, estimava-se que havia quase 5.000 (cinco mil) indígenas. Podemos dizer que, antes do contato inicial, os Paiter Suruí tinham encontros intermitentes com outros povos indígenas, com seringueiros e trabalhadores da linha telegráfica, esta última coordenada por Marechal Rondon nas primeiras décadas do século XX. Destacamos que “além de estender o telégrafo, abrir estradas estratégicas, executar trabalhos geográficos, botânicos e minerais, a comissão Rondon encarregou-se de ‘pacificar’ as populações indígenas em seu percurso” (PESSOA, 2004, p. 134).

É importante ressaltar que, antes do contato, os Paiter Suruí se autodenominavam como *Paiter* ou *Paiterey*. Após o contato, os servidores da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) ouviram os indígenas da etnia Zoró chamarem os Suruí de *Yori Iwayey*, que quer dizer “aqueles que têm rostos pintados”. Ao ouvirem a palavra *Yori Iwayey*, os não indígenas a transliteraram para Suruí (relatos de anciãos).

Os anciãos Paiter que vivenciaram os processos da colonização agiram e reagiram em guerras, movidos pela necessidade de manter a resistência e a permanência do povo no seu território. Nesses períodos, ocorria a abertura de estradas nunca antes vistas pelos Paiter Suruí e, com essas vias terrestres, vinham

⁴ Informações disponíveis em: <http://www.kaninde.org.br/quem-e-almir-suruí/>

as instalações da linha telegráfica, em que alguns indígenas da etnia se arriscavam a arrancar partes dos materiais das instalações telegráficas para sua utilidade, pois muitas vezes improvisavam-nas como utensílios.

Os Paiter Suruí não tiveram contato direto com Marechal Rondon, a etnia teve pequenos conflitos com os trabalhadores da construção da linha telegráfica. Cabe mencionar que estes pequenos conflitos decorriam da percepção de que os não indígenas estavam invadindo os territórios indígenas. Tais percepções levam ao entendimento de que “um longo processo de devastação física e cultural eliminou grupos gigantescos e inúmeras etnias indígenas, especialmente através do rompimento histórico entre os índios e a terra” (SILVA, 2018, p. 481).

Em relação aos seringueiros, alguns anciãos que vivenciaram tais contatos contam que estranhavam a prática de extração de seringa. Narram que os referidos extrativistas tiveram conflitos com os Paiter Suruí, pois esses indígenas atuavam bravamente com objetivo de proteger o seu território e as suas integridades. Registros mostram que o processo de contato oficial com a sociedade não indígena aconteceu, possivelmente, no dia 7 de setembro de 1969, especificamente com a equipe da FUNAI, chefiada pelo sertanista Francisco Meirelles e por seu filho, também sertanista, Apoena Meirelles, em um “contexto de expansão das fronteiras geográficas e econômicas, marcado por disputas e conflitos” (SILVA; FERREIRA NETO, 2014, p. 166).

É importante salientar que neste período ocorreram as primeiras discussões a respeito da demarcação do território Paiter Suruí, devido à pressão e aglomeração de pessoas não indígenas que se aproximavam dos territórios indígenas. No entanto somente a partir da década de 1980 aconteceu a demarcação da Terra Indígena Sete de Setembro, por meio da Portaria 1.561, de 29 de setembro de 1983, que foi homologada pelo Decreto n. 88.867, de 17 de outubro de 1983, como resultado dos movimentos indígenas Paiter Suruí.

A referida terra foi denominada Terra Indígena Sete de Setembro, em referência à data do contato oficial dos Paiter Suruí com a FUNAI. Possui uma extensão de aproximadamente 249 mil hectares de área, abrangendo o Noroeste de Mato Grosso e Centro-Leste de Rondônia. Atualmente, os Paiter Suruí estão organizados em 25 aldeias, sendo quatro aldeias no Estado de Mato Grosso (município de Rondolândia) e 21 aldeias nas regiões pertencentes ao Estado de Rondônia

(municípios de Cacoal, Espigão do Oeste e Ministro Andreazza). A esse respeito, Silva e Ferreira Neto (2014) destacam que

Significativa parte do território se localiza nas proximidades da BR-364, rodovia que conecta Cuiabá a Porto Velho. Como a colonização em Rondônia ocorreu no formato ‘espinha de peixe’, as estradas vicinais foram denominadas ‘linhas’, conhecidas e referenciadas por números. As aldeias da Terra Indígena estão distribuídas ao longo dos limites das linhas 7 a 12 e 14, as quais permitem o acesso às aldeias Suruí. (SILVA; FERREIRA NETO, 2014, p. 163)

Atualmente, alguns indígenas Paiter Suruí são assalariados. Trabalham principalmente como professores, agentes administrativos de saúde e de saneamento vinculados a empresas terceirizadas, prestadoras de serviço à Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI) do Ministério da Saúde. As atividades laborais assalariadas ocasionaram mudanças nas situações culturais cotidianas da aldeia. Tais mudanças no modo de vida Paiter Suruí, segundo os relatos de anciãos, devem-se à intensa convivência com a sociedade não indígena, que acabam influenciando os modos culturais indígenas.

Um elemento importante a ser considerado refere-se ao fato de que, ao se deslocarem para as cidades, os indígenas sentem necessidade de possuir determinados artefatos não indígenas, os quais carecem de recursos financeiros para aquisição. Isso contribui nas mudanças que o povo Paiter Suruí vem sofrendo ao longo da história após o contato, sejam em suas maneiras de lidar com a natureza, sejam em suas posturas face às práticas culturais.

Os Paiter são falantes da língua Paiter Suruí, a qual linguisticamente pertence à família Tupí-Mondé, tronco Tupí. Apesar de sofrerem várias transformações no contexto histórico, mantêm o uso de sua língua materna. O sistema de parentesco e matrimônio é constituído por clãs. Os clãs são *Gamebey* (marimbondos pretos), *Gabgirey* (marimbondos amarelos), *Makorey* (tabocas, uma espécie de bambu amazônico) e *Kabaney* (mirindibas, um tipo de árvore da região), conforme Silva e Ferreira Neto (2014).

Considerando todo este processo, a educação escolar tem sido posta como um mecanismo de muita potência junto a este grupo, constituindo escolas espalhadas por várias aldeias. Na Aldeia Apoena Meirelles, lugar onde foi realizada esta pesquisa, situam-se duas escolas indígenas com a mesma denominação,

que é o mesmo nome da aldeia. Uma escola é municipal e outra é subordinada ao Estado de Mato Grosso. Ambas as escolas funcionam no mesmo prédio e possuem aproximadamente 40 alunos ao todo, sendo que a oferta de ensino vai da Educação Infantil ao Ensino Médio.

Considerando a importância da educação escolar para este povo, buscamos estabelecer diálogos com os moradores da Aldeia Apoena Meirelles, em especial com os anciãos, com o objetivo de registrar como estes sabedores indígenas com alto poder de conhecimentos tradicionais interpretam a escola e, conseqüentemente, os regulamentos legais que a fazem funcionar. Sendo assim, entendemos ser importante mostrar como foi a construção dos dados da pesquisa.

3 ESCOPO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Como anunciado, entendemos que a presente pesquisa está situada a partir de uma definição qualitativa. Este tipo de pesquisa privilegia os processos sociais, culturais e intersubjetivos de produção de significados. Podemos dizer que:

[...] ao falar sobre análise qualitativa, referimo-nos não a quantificação de dados qualitativos, mas, sim, ao processo não matemático de interpretação, feito com o objetivo de descobrir conceitos e relações nos dados brutos e de organizar esses conceitos em um esquema exploratório teórico. (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 24)

O método de pesquisa qualitativa visa à obtenção de dados com características descritivas que ocorrem mediante o contato entre pesquisador e o universo pesquisado – estudo em processo interativo. Para Neves (1996, p. 1), a pesquisa qualitativa “compreende um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam a descrever e a decodificar os componentes de um sistema complexo de significados”. No interior deste método, utilizamos como principal recurso para a produção dos dados elementos que situam desde a observação dos cenários ao processo de entrevista interativa.

Em consonância com os elementos procedimentais anunciados, entendemos que a técnica da entrevista constitui-se em uma ferramenta importante para a produção dos dados de pesquisa. Tomamos como orientação para a produção de entrevistas as concepções de Silveira (2007), para quem é necessário “[...] olhar a entrevista como eventos discursivos complexos, forjados não só pela dupla entre-

vistador/entrevistado, mas também pelas imagens, representações, expectativas que circulam – de parte a parte” (SILVEIRA, 2007, p. 118).

Para além de engessamentos metodológicos, compreendemos que outros recursos podem ser utilizados no decorrer do processo investigativo, “[...] em síntese, usados tudo que acreditamos nos servir em nossas pesquisas, fazendo bricolagem” (PARAÍSO, 2012, p. 34). Os pressupostos anunciados fazem-nos olhar as práticas metodológicas a partir de possibilidades de muitas articulações, constituindo-se assim como uma espécie de bricolagem, como propõem, por exemplo, Kincheloe e Berry (2007). Para esses autores, o processo de produção de conhecimento deve considerar a complexidade do mundo, em que as teorias explicativas não podem ignorar a multiplicidade. A bricolagem, como pressuposto conceitual, “atua a partir do conceito de que a teoria não é uma explicação do mundo – ela é mais uma explicação de nossa relação com o mundo” (KINCHELOE; BERRY, 2007, p. 16).

Não pressupomos que os dados existam por si só e que estão lá à espera de serem descobertos. Ao contrário, entendemos que a prática interventiva é que produz os dados, não como naturais, mas como conteúdos de uma situação simulada. No sentido de manter o anonimato dos colaboradores, os nomes que serão vistos nesta pesquisa correspondem a pseudônimos, o que não compromete o teor de suas contribuições.

Para compreender os objetivos do trabalho, produzimos os seguintes encaminhamentos: no mês de abril de 2018, foi produzido o primeiro encontro com o ancião Arnaldo Suruí e com duas anciãs, Madalena Suruí e Bernadete Suruí, com o objetivo de entrevistá-los. É importante mencionar que não é possível saber as idades cronológicas dos colaboradores. Sabe-se que todos vivenciaram o processo de contato com os não indígenas. Alguns produziram uma apropriação muito elaborada da língua e cultura não indígena, constituindo-se em lideranças e articuladores políticos. No primeiro encontro, realizado na Terra Indígena Sete de Setembro, falamos resumidamente aos colaboradores sobre os aspectos gerais da pesquisa e o motivo da entrevista, ressaltando que é parte de trabalhos sobre a compreensão da Educação Escolar Indígena em Rondônia e Mato Grosso.

Uma estratégia metodológica utilizada foi apresentar, de forma traduzida para os entrevistados, as legislações referentes ao processo de escolarização indí-

gena. Esse processo constituiu-se na leitura dos artigos da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96, que tratam especificamente da Educação Escolar Indígena e dos povos indígenas. Após esse processo cuidadoso de apresentação da legislação na língua indígena, solicitamos aos colaboradores que expressassem suas percepções sobre a aproximação ou o distanciamento das leis em relação às realidades das aldeias que conheciam. Após a breve explicação dos referidos passos, houve explanação na língua Paiter Suruí do Artigo 210, § 2º, Artigo 215, § 1º, e Artigo 231 da Constituição Federal de 1988, bem como do Artigo 78, I, II, e Artigo 79, § 1º, 2º, I, II, III e IV, da Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96. Após esse processo, verificamos se os interlocutores haviam de fato compreendido o que as leis supramencionadas expressavam.

Após atender adequadamente à etapa de apresentação da legislação, iniciamos a entrevista com o colaborador Arnaldo Suruí, solicitando que ele expusesse seus entendimentos sobre a Educação Escolar Indígena. Entre outros argumentos, Arnaldo Suruí destacou a autodeterminação dos povos indígenas sobre a Educação Escolar Indígena, assim como em outras áreas. A colaboradora Madalena Suruí se esforçou em manifestar o seu pensamento em relação à Educação Escolar Indígena, dando ênfase ao protagonismo indígena, ocupando todo o corpo escolar indígena. Por sua vez, a indígena Sara Suruí salientou a importância da valorização dos professores indígenas e a falta de empenho dos governantes e seus órgãos competentes.

Em momento posterior, maio de 2018, entrevistamos Sandro Suruí. De forma análoga ao que já havíamos feito com os outros entrevistados, contextualizamos as legislações, situação em que Sandro Suruí, esforçadamente, pôde apresentar o que pensa sobre a Educação Escolar Indígena, expondo a importância da valorização cultural e demonstrando o seu parcial contentamento em relação à política da Educação Escolar Indígena, dizendo que há garantias, porém, parcialmente concretizadas.

Em fevereiro de 2019, conseguimos produzir dados de pesquisa com Juarez Suruí, que expôs suas falas defendendo o que pensa sobre as principais garantias para a Educação Escolar Indígena. Ele relatou sua percepção sobre as práticas adotadas pelos órgãos públicos competentes em relação às escolas indígenas. Os dados obtidos foram transcritos em língua indígena e, posteriormente, traduzidos

e textualizados (reelaborados) para a língua portuguesa. Entendemos, desse modo, ser importante mostrar as percepções indígenas sobre as legislações.

4 PERCEPÇÕES INDÍGENAS PAITER SURUÍ SOBRE A LEGISLAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

A Educação Escolar Indígena, apesar de ganhar tamanha discussão a partir da Constituição de 1988, tem sido descolada das ações do Sistema Nacional de Educação. Sua implementação vem sendo feita convencional e regularmente no sistema, pois parece não se encaixar na estrutura dura do Estado.

Neste sentido, é importante abordar a história da Educação Escolar Indígena, antes e depois da Constituição de 1988, e suas consequências políticas e jurídicas postas aos povos indígenas, no que diz respeito à educação escolar. É pertinente pensar sobre as dificuldades dos sistemas e das secretarias em atender às políticas educacionais voltadas aos indígenas, que são o respeito às diferenças e o fortalecimento das identidades étnicas inseridas no âmbito de um Sistema Nacional de Educação (NASCIMENTO; VINHA, 2012).

Nascimento e Vinha (2012) expõem a maneira como o Estado vem, ao longo da história brasileira, desenvolvendo uma política extremamente integracionista de aculturação, discriminatória, egocêntrica e etnocêntrica. Todas essas questões são historicamente produzidas, em especial, pelas decisões de legisladores, como aparece na Bula Papal promulgada em 1537, que declara os índios como seres humanos com almas, mas que precisam ser “educados”, por serem considerados sem lei, sem rei e sem religião (BONIN, 2008; GRUPIONI, 2002; NASCIMENTO; VINHA, 2012). Outro fato é que a escola, em suas diversas configurações, tinha o propósito de catequizar os indígenas e reproduzir a cultura “superior” promovida pela sociedade europeia. Podemos dizer que esses elementos constituíram a base para a disseminação da colonialidade, um processo escuso e que não pode ser visto na superfície. Foi a partir das contribuições teóricas do filósofo peruano Aníbal Quijano que passamos a compreender a

[...] colonialidade como algo que transcende as particularidades do colonialismo histórico e que não desaparece com a independência ou descolonização. Essa formulação é uma tentativa de explicar a modernidade como um processo intrinsecamente vinculado à experiência colonial. (ASSIS, 2014, p. 614)

A profunda experiência colonial, arraigada nos pressupostos da racialização, produziu as vertentes mais complexas do colonialismo. Desse pressuposto, emergiu “[...] a codificação das diferenças entre conquistadores e conquistados na ideia de raça, ou seja, uma supostamente distinta estrutura biológica que situava a uns em situação natural de inferioridade em relação a outros” (QUIJANO, 2005, p. 228). Compreendemos que todo o movimento integracionista, com reedições em curso, usa a cultura indígena folclorizada como meio para transmissão de novos valores e com finalidade de assimilar a sociedade envolvente, haja vista que “[...] a tônica era a recusa da diferença, a tentativa de superação pela integração destas populações a comunhão nacional” (BONIN, 2008, p. 96-7).

Historicamente, o método integracionista foi amplamente utilizado pelo Serviço de Proteção ao Índio (SPI) e pela Summer Institute of Linguistics (SIL), sendo adensado pelas missões religiosas de diversas matrizes que encampam a demonização do mundo indígena. Por outro lado, muitos povos produziram interpretações próprias sobre o processo de escolarização, como os Paiter Suruí. No sentido de ampliar as compreensões a respeito da forma como o povo indígena Paiter Suruí trata a educação e seus dispositivos legais, as sistematizações abaixo são um conjunto de fragmentos de entrevistas realizadas juntos aos moradores da Aldeia Apoena Meirelles, da Terra Indígena Sete de Setembro, no município de Rondolândia, Mato Grosso. Elas foram produzidas a partir da utilização de entrevistas interativas, momento em que os colaboradores falaram sobre suas percepções a respeito da política da Educação Escolar Indígena. A este respeito, algumas falas abaixo sistematizam compressões de anciãos sobre a escola e suas legislações.

Os dispositivos legais e específicos para Educação Escolar Indígena são muito bons para os povos indígenas. Portanto é preciso que o Estado brasileiro, juntamente com os entes federativos e principalmente com os representantes indígenas, respeite as legislações em vigor e, deste modo, planeje uma educação escolar de qualidade para os povos indígenas. (Arnaldo Suruí, 2018)

Diante das principais legislações brasileiras e seus dispositivos específicos para Educação Escolar Indígena, observo que a escola indígena não está conforme o estabelecido legalmente. Vejo que está muito bom, pelo menos no papel, mas, na prática, não está sendo feito como deveria ser. Se realmente os governantes estão empenhados mesmo pela valorização da Educação

Escolar Indígena, seria ótimo que a gestão da escola indígena fosse feita pelos próprios indígenas, uma vez que eles são os que mais conhecem e convivem com a realidade da sua comunidade. Isso contribuiria com o alcance das metas e objetivos de cada estabelecimento de ensino em aldeias indígenas, respeitando as características asseguradas à escolas nas aldeias, que é intercultural, diferenciada e específica. (Madalena Suruí, 2018)

Para mim, essas leis referidas são muito boas para os indígenas, mas, na nossa realidade, não estão totalmente desempenhadas na prática. Nós, indígenas, almejamos que se faça na prática o que está garantido para a Educação Escolar Indígena. (Bernadete Suruí, 2018)

Vejo que o povo indígena tem direito à autonomia para direcionar o projeto da escola indígena, de acordo com a especificidade e realidade da comunidade indígena. Portanto sou favorável a essas garantias que existem e que sejam cumpridas pelos governos. (Sandro Suruí, 2018)

Eu compreendo que os governantes têm que implementar o que está estabelecido em garantias. Porém, nos dias de hoje, não fazem isso. Como eles implementariam? Deveriam fiscalizar e revitalizar as terras já demarcadas e realizar demarcações de terras que não foram demarcadas para os demais povos indígenas. Como disse, é na terra que os indígenas têm autoridades e experiências para a manutenção da sua sobrevivência e da sua identidade. (Juarez Suruí, 2019)

As entrevistas possibilitam compreender que os anciãos reconhecem a importância da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.394/96, como possibilidade de uma educação específica para os povos indígenas e para sua educação escolar. Os anciãos observaram que é imprescindível a participação dos representantes e das comunidades indígenas nas decisões que os afetam diretamente tanto no que diz respeito à Educação Escolar Indígena quanto no que se refere às outras áreas, como a proteção territorial e a preservação das tradições culturais que, de certa forma, têm ligação com a temática educacional, como destacado por um dos colaboradores: “que os povos indígenas têm que viver no seu território, que têm de demarcar as terras indígenas, pois é lá que os indígenas mantêm a sua língua, cultura, liberdade de pensar e viver” e “é lá na terra que os indígenas têm autoridades e experiências para esforçar à manutenção da sua sobrevivência e da sua identidade” (Juarez Suruí, 2019).

Em consonância com a percepção dos colaboradores, estudos teóricos mostram que, apesar do processo colonial, os povos indígenas vêm resistindo e reinventando suas histórias. Bergamaschi (2008, p. 8) compreende que “[...] mesmo diante da trágica prática colonizadora que dizimou uma imensa população [...] houve uma obstinada resistência, permanecendo até o tempo presente a diversidade das formas de vida, forjadas nas trajetórias de cada grupo”.

Os anciãos defendem ainda que os indígenas possam ocupar espaços nos órgãos públicos de educação. Desse modo, facilitaria a implementação real do que está escrito em leis, pois os indígenas conhecem a sua realidade e, portanto, devem construir e coordenar responsavelmente os projetos para garantir qualidade na educação, respeitando os estabelecidos legalmente. Ponderam também sobre a realidade das escolas indígenas na comunidade, que devem garantir o fortalecimento da identidade étnica e da cultura do povo.

Entendemos que a participação da comunidade indígena é extremamente importante para o debate. Além disso, amplia a possibilidade de construção de encaminhamentos sobre a escola, intensifica a criação e elaboração de Projeto Político Pedagógico (PPP) e do currículo específico e reafirma a compreensão de que a “[...] educação escolar indígena intercultural, bilíngue e diferenciada surgiu como contraponto ao projeto colonizador da escola tradicional imposta aos povos indígenas” (BANIWA, 2012, p. 70). Outro ponto importante nas falas dos colaboradores refere-se à aproximação entre a confecção da lei e sua ampla divulgação para que os povos indígenas possam conhecê-las em seu teor. A este respeito, destacamos a seguinte fala:

O que o órgão competente da educação brasileira poderia fazer seria promover, embasado nos dispositivos legais, um evento com a finalidade de informar, construir caminhos e deliberar, juntamente com a comunidade escolar, uma boa política participativa para educação escolar. Reitero a importância da participação dos governos estaduais e municipais, para que estes tenham as mesmas finalidades em questão da Educação Escolar Indígena. (Arnaldo Suruí, 2018)

A percepção deste indígena mostra a necessidade de haver uma maior aproximação entre a comunidade e os órgãos do Estado, pois, como é percebido no trecho da entrevista, existe a necessidade de “*construir caminhos e deliberar*

juntamente com a comunidade escolar para resultar em uma boa política participativa para educação escolar” (Arnaldo Suruí, 2018).

Ao destacar a importância do diálogo entre a comunidade e os órgãos competentes, este indígena entende e reafirma os dispositivos legais, em especial o que destaca a Convenção n. 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais, segundo a qual, no que diz respeito às ações que envolvem os povos indígenas, deve-se “consultar os povos interessados, por meio de procedimentos adequados e, em particular, de suas instituições representativas, sempre que sejam previstas medidas legislativas ou administrativas suscetíveis de afetá-los diretamente” (BRASIL, 2004, Art. 6º).

Esses elementos mostram a importância da consulta e da aproximação entre os órgãos responsáveis pela educação e os principais interessados, neste caso, o próprio povo indígena. Outro elemento importante observado nas falas refere-se ao fato de que os indígenas entrevistados compreendem ser imprescindível haver uma relação de planejamento entre o desenvolvimento das políticas educacionais e os povos indígenas. Para Arnaldo Suruí, *“o representante da educação no município, mesmo estando perto da minha comunidade, não vem sequer planejar com a comunidade a educação escolar desejada pelos indígenas”*. Outros colaboradores também expuseram compreensões análogas, tais como:

É importante que os órgãos competentes e comunidades indígenas dialoguem para alcançar objetivos comuns para a gestão e o projeto específico para cada escola indígena, ou seja, que os diálogos entre ambos sejam feitos em cada comunidade escolar. (Madalena Suruí, 2018)

Os governos Federal, Estaduais e Municipais precisam realmente adequar e respeitar as suas formalidades e condições permanentes e estruturar a escola indígena conforme estabelecem as principais leis, ouvindo a comunidade indígena envolvida. (Juarez Suruí, 2019)

É possível constatar nas argumentações dos entrevistados que o sistema de ensino está distante de desempenhar o que é estabelecido pela legislação educacional brasileira, pois os órgãos governamentais competentes, que supostamente convivem com a comunidade, não vêm desenvolvendo um planejamento participativo e específico com a comunidade escolar. Nesse sentido, os indígenas em questão denunciam a falta de atenção do sistema de educação e reivindicam

que essa atuação seja reparada, pois agrava ainda mais a própria compreensão do que é a escola indígena. Para Baniwa (2013, p. 5), “[...] mesmo diante de avanços conceituais, políticos, pedagógicos, gerenciais e financeiros, as escolas indígenas ainda enfrentam grandes desafios e problemas oriundos dos limites do modelo político-administrativo das políticas públicas adotados pelos governos e pelo Estado”.

Outro elemento que podemos observar são as referências feitas pelos mais velhos a respeito da cultura indígena. Para eles, as questões colocadas foram as seguintes:

A floresta é nossa mãe. É isso que sempre nos deu o que é essencial para a nossa vivência e sobrevivência. É preciso que os governantes tenham compromisso e ajudem os povos indígenas na proteção e preservação do meio ambiente. Fomos e somos felizes por ter a floresta que nos oferece o que temos. Por isso, gosto que a estrutura da Educação Escolar Indígena valorize a floresta e o meio ambiente com total e concreto apoio logístico e institucional dos governos. (Arnaldo Suruí, 2018)

Sabemos que, convivendo no meio da sociedade não indígena, nosso modo de viver se modificou e, portanto, no momento atual, é necessário que a nossa cultura seja valorizada pelos nossos filhos, para que não seja esquecida de geração a geração. (Bernadete Suruí)

Sou favorável a essas garantias e que sejam cumpridas pelos governos. É preciso que esses forneçam condições suficientes para que sejam concretizados o fortalecimento da cultura e de identidade indígena através de Educação Escolar Indígena. (Entrevista com Sandro Suruí, 2018)

A LDB vem reforçar e detalhar mais um pouco a concepção do documento maior, em instrumentalizar as escolas existentes nas aldeias, com recursos específicos e necessários, obedecendo a peculiaridades culturais indígenas, como forma de preservá-las. Eu penso que os artigos que abordam a educação indígena na LDB estabelecem a contribuição da estrutura escolar ao processo histórico de ensino dos povos indígenas, pois os mesmos ensinavam e ensinam todas as maneiras de viver conforme as práticas culturais, conselhos, cosmologia e outras, que conseqüentemente mantinham e mantêm fluência da língua materna. (Juarez Suruí, 2019)

As falas destacadas acima mostram os anseios de indígenas Paiter Suruí de que a Educação Escolar Indígena e seus alicerces legais sejam espaço e instrumento

que fortaleça os aspectos e recursos que fundamentam a identidade cultural do povo indígena. O território Paiter Suruí é a base de existência do povo, pois, como discorrem os anciãos, eles foram e são felizes por terem a floresta que os permite sobreviver física e culturalmente. Quando falam neste aspecto, entendem que a floresta e seu território são aquilo que fornece todas as condições materiais e imateriais que tornam os Paiter Suruí um povo com características socioculturais próprias.

Outra questão que podemos destacar refere-se ao fato de que existe uma percepção de que a cultura indígena e suas identidades passam por processos de transformação. Tais enunciados estão em sintonia com pressupostos conceituais que entendem que a cultura constitui-se na base em que os sujeitos constroem e reelaboram suas identidades. Concordamos que a prática cultural é

[...] significativa tanto para aqueles que a praticam quanto para os que a observam: não em si mesma, mas em razão dos muitos e variados sistemas de significado que os seres humanos utilizam para definir o que significam as coisas e para codificar, organizar e regular sua conduta uns em relação aos outros. (HALL, 1997, p. 16)

Os encontros culturais produzem reelaborações, nem sempre defendidas por aqueles que vivenciam processos profundos de contradição. Existe sempre a ideia de um retorno ao passado, ideias que são “[...] contrárias à cultura global e representam fortes tendências a fechamento” (HALL, 1997, p. 19).

Os colaboradores reforçam a ideia de que é necessário, neste momento, que a Educação Escolar Indígena seja um mecanismo que dê importância ao fortalecimento cultural e identidade étnica. Sabemos que a identidade pode ser vista como “categoria relacional, intersubjetiva e histórica. É uma parte e um modo das relações que na história se estabelecem, se modificam ou se cancelam, entre as diversas formas organizadas de existência social” (QUIJANO, 1992, p. 73). A escola, de fato, pode ser um instrumento importante na valorização das identidades locais, mesmo que a compreendamos como uma estratégia narrativa, essencializada em discursos produzidos para resistir ao poder colonial.

Os indígenas Paiter Suruí retomaram e discutiram os aspectos legais que mencionavam a possibilidade da escola indígena diferenciada e a importância da Constituição Federal para lutarem por essas garantias, mesmo que na prática exista

muito por fazer. Como podemos observar, posições conceituais sobre as temáticas abordadas pelos colaboradores também expressam que o processo de escolarização indígena deve manter suas tradições, línguas e processos de aprendizagem, “cabendo ao Estado proteger as manifestações das culturas indígenas” (GRUPIONI, 2002, p. 132). Para este autor, o conjunto de dispositivo legal possibilitou que “[...] a escola indígena constitua-se em instrumento de valorização das línguas, dos saberes e das tradições indígenas e deixe de ser instrumento de imposição dos valores culturais da sociedade envolvente” (GRUPIONI, 2002, p. 132).

Os Paiter Suruí mais velhos entendem a importância da legislação para a garantia dos direitos indígenas a uma educação de qualidade, pois nestes instrumentos jurídicos é possível observar que a língua indígena é importante e, de igual modo, a cultura passa a ser vista como um elemento de construção de identidade e vida das populações tradicionais.

Destacamos também uma parte em que nossos colaboradores falam a respeito da importância das práticas educacionais específicas, além da forma como os saberes indígenas devem ser registrados como elemento de aprendizagem.

Se existe base legal que assegura aos indígenas a Educação Escolar Indígena e a produção de material didático específico, é importante que se faça isso, pois, assim, registramos a nossa língua, cantorias e seus significados, danças, a história de origem do mundo, como vivemos na floresta, a importância da floresta e biodiversidade, alimentos. (Arnaldo Suruí, 2018)

É preciso que esses forneçam condições suficientes para que sejam concretizados os propósitos para o fortalecimento da cultura e da identidade indígena através da Educação Escolar Indígena. (Sandro Suruí, 2018)

Sei que há recursos financeiros que podem ser direcionados às despesas e às adequações estruturais das escolas indígenas e que podem ser suficientes para arcar com as atuações de Notórios do Saber na escola. A escola indígena pode ser entendida como lugar que contribui de forma sistematizada com a pesquisa referente à preservação sociocultural do povo indígena. A escola pode contribuir para os indígenas enfrentarem os sistemas de organização da sociedade nacional, tendo consciência sobre o valor da sua etnia. (Juarez Suruí, 2019)

Compreendemos que, para os indígenas entrevistados, é importante que a escola indígena tenha o seu material didático pedagógico específico, uma vez

que, ao registrar e repassar os conhecimentos aos alunos, esse movimento propicia o fortalecimento da identidade indígena ou a existência do povo indígena. Baniwa (2012), inspirando em Dias da Silva (1998), mostra aproximações com o que pensam os indígenas Paiter Suruí, isto porque “para os povos indígenas a instituição escolar é hoje uma necessidade pós-contato, um desejo e um direito” (BANIWA, 2012, p. 80).

Esses indígenas possuem noções sobre o dever do Estado em subsidiar especificamente, além das melhorias estruturais e dos materiais didáticos específicos, os recursos humanos, principalmente a atuação de docentes com notórios saber (anciãos indígenas) nas escolas indígenas. Os anciãos compreendem que existe uma carência de atuações de pessoas sabedoras em conhecimentos tradicionais a respeito dos pressupostos histórico, cultural, social e cosmológico.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os argumentos dos colaboradores mostram preocupações referentes a determinados procedimentos adotados que, segundo eles, não obedecem aos preceitos legais da Educação Escolar Indígena. Esses procedimentos são caracterizados pelas ações impositivas e a falta de participação dos povos indígenas envolvidos na construção de uma escola indígena como as asseguradas nas garantias legais.

A participação da comunidade indígena na condição de atores interessados é extremamente importante para esse debate. Os encaminhamentos sobre a criação da escola indígena, elaboração de Projetos Político-Pedagógicos e currículo específico, bem como a execução de aulas diferenciadas, são elementos que sustentam a interculturalidade e o respeito aos processos próprios de entendimento indígena sobre a educação e a escola. Os resultados mostram que a urgente confecção de materiais didáticos específicos tem de ser compreendida como um dos fatores que caracterizam a Educação Escolar Indígena.

Os anciãos expressaram preocupação com referência à não realização de encontros dialógicos entre os órgãos educacionais e a comunidade. Para os anciãos, esses encontros formativos necessitam ser realizados em níveis locais, regionais e nacionais, bem como deve haver a garantia do envolvimento dos sabedores indígenas e da comunidade indígena com o papel essencial e institucionalizado na escola indígena.

Segundo os anciãos, os documentos necessários ao desenvolvimento da educação intercultural, principalmente os Projetos Político-Pedagógicos e os Currículos Específicos, não têm sido pauta prioritária. No sentido de superar essa lacuna, sugerem que devem ser estabelecidas ações conjuntas entre as Secretarias Municipal e Estadual com as comunidades indígenas, a fim de construir, garantir e desenvolver uma escola indígena desenhada pelas legislações para a Educação Escolar Indígena.

Um destaque importante expressado pelos anciãos referiu-se ao avanço do reconhecimento da valorização da identidade e cultura de cada povo indígena pelas legislações nacionais e internacionais. Este processo tem contribuído para as legislações educacionais indígenas estabelecerem diretrizes para as unidades escolares indígenas. Portanto os sabedores compreendem que se devem organizar os ensinamentos valorizando a identidade cultural e proporcionando a prática cultural no contexto da escola indígena.

A partir das contribuições dos anciãos, constatamos que, no cotidiano da escola indígena, há falta de materiais específicos e que não há interesse ou manifestação dos órgãos públicos competentes para viabilizar a elaboração dos materiais didáticos específicos.

A Educação Escolar Indígena desenhada pelas legislações vigentes oriundas da Constituição de 1988, diferentemente da concepção integracionista da política educacional dos governantes coloniais, deve ser considerada como um espaço fundamental que objetive o fortalecimento e a valorização da identidade dos indígenas brasileiros, bem como ofereça meios e condições suficientes para lidarem com todo o sistema de organização do Estado brasileiro. Diante disso, como já foi constatado, é excepcionalmente importante a participação dos indígenas e dos seus anciãos nos debates sobre a Educação Escolar Indígena, para a construção de um modelo inovador que corresponda aos estabelecidos em legislações brasileiras acerca de educação indígena, pois apenas os indígenas, como conhecedores da realidade e da educação própria, devem contribuir minuciosamente no desempenho do processo de elaboração de documentos escolares em estabelecimentos de ensino indígenas.

Tendo em vista que este estudo teve como principal objetivo registrar as percepções de anciãos da etnia mencionada sobre a escola indígena, bem como

descrever a forma como estes percebiam as principais legislações voltadas à Educação Escolar Indígena, entendemos que os indígenas entrevistados compreendem que a legislação deve garantir a Educação Escolar Indígena de modo que seja específica e diferenciada e que garanta um ensino de qualidade, capaz de reconhecer e respeitar as identidades e as culturas das populações tradicionais.

As garantias estabelecidas pelas legislações indígenas e educacionais dão respaldo à atuação dos anciãos nas escolas indígenas como importantes baluartes para o fortalecimento identitário, cultural e autônomo do povo. Percebemos que os indígenas se manifestaram favoráveis às principais legislações que asseguram a Educação Escolar Indígena. Podemos dizer que as contribuições dos sabedores indígenas e suas percepções sobre a escola e a legislação educacional indígena são vistas a partir de um sentimento de conquista e crítica.

REFERÊNCIAS

ASSIS, Wendell Ficher Teixeira. Do colonialismo à colonialidade: expropriação territorial na periferia do capitalismo. *Cadernos CRH*, Salvador, BA, v. 27, n. 72, p. 613-27, set./dez. 2014.

BANIWA, Gersem. Educação escolar indígena no Brasil: avanços, limites e novas perspectivas. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd, 36., 29 set.-2 out. 2013, Goiânia, GO. Disponível em: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_encomendados/gt21_trabalhoencomendado_gersem.pdf

BANIWA, Gersem. Os desafios da educação indígena intercultural no Brasil: avanços e limites na construção de políticas públicas. In: NOTZOLD, Ana Lúcia Vulfe; ROSA, Helena Alpini; BRINGMANN, Sandor Fernando (Org.). *Etnohistória, história indígena e educação: contribuições ao debate*. Porto Alegre: Pallotti, 2012.

BAUMAN, Zygmund. *Legisladores e intérpretes: sobre modernidade, pós-modernidade e intelectuais*. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Povos indígenas: conhecer para respeitar. In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida (Org.). *Povos indígenas & educação*. Porto Alegre: Mediação, 2008.

BONIN, Iara Tatiana. Educação escolar indígena e docência: princípios e normas da legislação em vigor. In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida (Org.). *Povos indígenas & educação*. Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 95-107.

BRASIL. *Decreto n. 5.051*, de 19 de abril de 2004. Promulga a Convenção n. 169 da Organização Internacional do Trabalho- OIT sobre Povos Indígenas e Tribais. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil. *In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Donisete Benzi (Org.). A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus.* Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 2002.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jun./dez. 1997.

KINCHELOE, Joe L.; BERRY, Kathleen S. *Pesquisa em educação: conceituando a bricolagem.* Porto Alegre: Artmed, 2007.

NASCIMENTO, Adir Casaro; VINHA, Marina. A educação intercultural e a construção da escola diferenciada indígena na cultura Guarani-Kaiowá. *In: BRUNO, Marilda Moraes Garcia; SUTANA, Renato (Org.). Educação, diversidade e fronteiras de in/exclusão.* Dourados, MS: Editora da UFGD, 2012.

NEVES, José Luiz. Pesquisa qualitativa: possibilidade, usos e significados. *Caderno de Pesquisa em Administração*, São Paulo, v.1, n. 3, p. 1-5, 2º sem. 1996.

PARAISO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. *In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAISO, Marlucy Alves (Org.). Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação.* Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 23-45.

PESSOA, Maria do Socorro. O esboço histórico-etnográfico-linguístico de um povo indígena. *Revista A Cor das Letras*, Feira de Santana, BA, v. 5, n. 1. p. 130-145, 2004.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In: LANDER, Edgardo (Org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais.* Buenos Aires: Clacso, 2005.

QUIJANO, Anibal. Notas sobre a questão da identidade e nação no Peru. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 6, n. 16, p. 73-80, set./dez. 1992.

SILVA, Elizângela Cardoso de Araújo. Povos indígenas e direito à terra na realidade brasileira. *Serviço Social & Sociedade*, São Paulo, n. 133, p. 480-500, set./dez. 2018.

SILVA, Nathália Thaís Cosmo da; FERREIRA NETO, José Ambrósio. A monetarização da vida social dos Paiter Suruí. *Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. Ciências Humanas*, Belém, PA, v. 9, n. 1, p.163-81, jan./abr. 2014.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Júliet. *Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento da teoria fundamentada*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

Sobre os autores:

Genivaldo Frois Scaramuzza: Doutor em Educação. Professor da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). **E-mail:** scaramuzza1@gmail.com, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0003-3738-9905>

Romero Mopidapenen Paiter Suruí: Professor indígena. Graduado em Educação Intercultural pela Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT). Mestrando em Ensino em Contextos Indígena Intercultural (UNEMAT). Especialista em Educação Indígena pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR). **E-mail:** Romero.surui@gmail.com, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0002-4669-439X>

Maria Isabel Alonso Alves: Doutora em Educação. Professora da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). **E-mail:** mialonsoster@gmail.com, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0002-2960-1200>

Recebido em 1 de agosto de 2019.

Aprovado para publicação em 30 de setembro de 2019.