

A Percepção de Docentes sobre a Presença de Indígenas no Ensino Fundamental em Escolas Municipais de Foz do Iguaçu

The Perception of Teachers about the Presence of Indigenous People in Elementary Education in Municipal Schools in Foz do Iguaçu

Tamara Cardoso André¹ e Nayara do Nascimento²

1. Pedagoga. Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Professora Associada da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). ORCID: 0000-0002-0700-1896

2. Pedagoga. Mestre em Sociedade, Cultura e Fronteira. Professora da Secretaria Municipal de Educação de Foz do Iguaçu. ORCID: 0000-0002-9751-1063

tamaracardosoandrefoz@gmail.com e nayara-nascimento1@hotmail.com

Palavras-chave

Educação intercultural
Escola
Indígenas

Keywords

Intercultural education
School
Indigenous

Resumo:

Objetivo: Por meio de questionário, investiga a percepção de docentes acerca da presença de estudantes indígenas nas escolas municipais de anos iniciais do ensino fundamental em Foz do Iguaçu. **Método:** Aplica questionário a docentes das 51 escolas do município, tendo como foco a presença ou não de estudantes indígenas nas escolas. Conclui que em 25 escolas há docentes que afirmam haver a presença de estudantes indígenas nas salas de aula. Apresenta as diferenças entre educação intercultural e escola indígena. **Resultados:** Os resultados apontam para indícios da presença de estudantes indígenas em escolas em Foz do Iguaçu, o que justifica formação docente para a educação intercultural indígena.

Abstract:

Objective: Using an objective questionnaire, this survey assesses the perception of teachers about the presence of indigenous students in the municipal schools of Foz do Iguaçu, during the first years of elementary schooling. **Method:** It applies the questionnaire to the teachers of the 51 municipal schools in the city, focusing on the presence, or absence of indigenous students in these schools. It was concluded that in 25 schools teachers claimed the presence of indigenous students in their classrooms. **Results:** Shows the difference between intercultural education and indigenous school. The findings clearly point to the evidence of the presence of indigenous students in the municipal schools of Foz do Iguaçu, which justifies teacher training for indigenous intercultural education.

Artigo recebido em: 13.09.2022.

Aprovado para publicação em: 05.10.2022.

INTRODUÇÃO

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB 9394/1996, no artigo 32, assegura às comunidades indígenas a utilização da língua materna e processos próprios de aprendizagem no ensino fundamental. Tal medida é importante, uma vez que, apesar do desaparecimento de ao menos mil línguas indígenas no Brasil devido ao processo de colonização europeia, conforme aponta Aryon Rodrigues (2002), ainda existem línguas indígenas, muitas delas em risco de desaparecimento, como apontam as pesquisas de D'Angelis (2014).

Segundo dados do Inventário Nacional de Línguas (INDL), produzido pelo Grupo de Trabalho para a Diversidade Linguística (GTDL), do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), o Brasil não é um país monolíngue. Dentre a população brasileira há falantes de línguas de imigração, indígenas, afro-brasileiras, línguas de sinais faladas por comunidades surdas e línguas crioulas (IPHAN, 2016). A diversidade de línguas encontra-se presente, também, entre os povos indígenas:

No Brasil, o Censo Demográfico 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) realizou um levantamento das línguas faladas no país – com base em um critério de autodeclaração – e chegou a um total de 274 línguas faladas por indígenas de 305 etnias diferentes. Distribuídas, segundo Rodrigues (1986), em dois grandes troncos linguísticos – Tupí e Macro-Jê – e em 40 famílias, além de 13 ou mais línguas isoladas (sem parentesco genético com outras línguas), as línguas indígenas brasileiras estão dispersas em boa parte do território nacional, mas especialmente na Amazônia, que concentra a maior diversidade linguística do país e a segunda do mundo, atrás apenas da Nova Guiné (cf. WEBER, 2010). (IPHAN, 2016, p. 19).

Entretanto, D'Angelis (2014) compila dados preocupantes sobre a sobrevivência das línguas indígenas no Brasil, afirmando que existem apenas 170 línguas indígenas vivas e que mais de 50% contam com menos de 500 falantes.

Diversas pesquisas publicadas entre 2020 e 2022 corroboram a importância da valorização das línguas indígenas e o direito à instrução na língua materna para as comunidades indígenas (POZZER & CECCHETTI, 2020; FERREIRA & ZONIZOKEMAIRÔ, 2021; MONTEIRO & MASCARENHAS, 2020; PESSOA & MELO, 2020; SOUZA & NAZARENO, 2020; RUSSO, MENDES & FERNANDES, 2020, FERREIRA & BEZERRA, 2020; FLORÊNCIO & ABIB, 2022; FAUSTINO, GEHRKE, GOMES & PERES, 2022; SANTOS & SILVA, 2021; BRAZ, 2021; MORAES, 2021). Entretanto, o debate sobre a importância da língua materna para os povos indígenas existe há mais tempo. Nessa perspectiva, Luciano (2017) destaca que a valorização concreta das línguas indígenas não ocorrerá enquanto estes povos forem considerados como transitórios. Segundo o autor, na conflituosa relação entre povos indígenas e Estado, uma das formas de extermínio das populações indígenas; além do processo físico de extermínio populacional que ainda ocorre na prática; é a forçosa condução da integração que acaba por anular as identidades próprias.

Um importante aspecto a ser considerado é a heterogeneidade dos povos indígenas, conforme é apresentado por Romanelli (2001), ao afirmar que não existe um conjunto homogêneo de povos ou modelos educacionais indígenas.

Assim, o estudo de caso de cada município que tem população indígena importa para a compreensão da problemática, o que justifica esta pesquisa, realizada na rede municipal de ensino de Foz do Iguaçu.

Com população estimada em 253.962 habitantes, Foz do Iguaçu situa-se em uma tríplice fronteira com dois países de língua espanhola, Puerto Iguazú, na Argentina, e Ciudad del Este, no Paraguai. Segundo dados do censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010, a população residente indígena no município é de 482 pessoas. Ainda que o âmbito da presente investigação seja restrito ao município de Foz do Iguaçu, os resultados poderão indicar a necessidade de replicação do método utilizado em outras localidades.

A partir da problemática das relações entre populações indígenas a sistema de ensino, o presente trabalho investiga se nas escolas municipais de primeiro ao quinto ano do ensino fundamental de Foz do Iguaçu existe a presença de alunos indígenas, segundo a percepção de docentes.

O objetivo geral é analisar se há indícios da presença de estudantes indígenas nas escolas municipais de Foz do Iguaçu, o que seria um indicativo de que no Brasil o aparato legal pode ser insuficiente para garantir aos povos indígenas o direito a processos próprios de ensino. Será que os sistemas de ensino brasileiros consideram as populações indígenas? A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394/1996, assegura aos povos indígenas o direito à utilização das línguas maternas (Art. 32, § 3º), assim como a oferta de “educação escolar bilíngue e intercultural”. (Art.78). Outros aparatos legais, que aqui serão analisados, apontam para o direito a escolas indígenas e educação intercultural indígena.

Tem-se, como hipótese, que há estudantes indígenas nas escolas de Foz do Iguaçu, devido aos dados do IBGE. Analisar criticamente o aparato legal que garante o direito à língua aos povos indígenas é objetivo específico deste estudo. Segundo Kuerten (2019), estudantes e suas famílias são prejudicados quando o ensino escolar desconhece, ou procede como se desconhecesse, a presença de diferentes línguas em seu território. Assim, pressupõe-se que o reconhecimento da presença de indígenas em escolas da educação básica seja um início para posteriores pesquisas, envolvendo, também, a língua.

Tendo em vista a diversidade de línguas faladas pelos povos indígenas e a dificuldade de diferenciá-las, a língua não foi objeto deste estudo, que será apresentado aqui em três partes: Materiais e métodos, resultados e discussão.

MATERIAIS E MÉTODOS

O estudo foi realizado no ano de 2020. A população consistiu de 320 professores, das 51 escolas municipais de Foz do Iguaçu, que, segundo dados da Secretaria Municipal de Educação (SMED, 2020), tem 1791 professores. A coleta de dados foi realizada por meio de questionário, enviado via e-mail para professores dos anos iniciais das 51 escolas de Foz do Iguaçu. Retornaram 320 questionários e em todas as escolas houve quem respondeu. As respostas foram coletadas durante três meses. A amostragem não foi probabilística, mas sim por conveniência. De acordo com Freitag (2018), na amostra por conveniência o pesquisador seleciona as respostas dos membros da população investigada que se mostrem acessíveis, ou seja, que respondam voluntariamente às questões colocadas.

Foram incluídos na pesquisa professores atuantes há mais de um ano em escolas municipais de primeiro ao quinto ano do ensino fundamental de Foz do Iguaçu. Não participaram da pesquisa professores de escolas municipais de educação de jovens e adultos e professores iniciantes, com menos de um ano de atividade docente.

O questionário tem corte transversal, pois as questões foram feitas apenas uma vez e não houve acompanhamento ao longo do tempo. Tratou-se de pesquisa exploratória, que, conforme Chaer, Diniz e Ribeiro (2011), é um estudo voltado para primeiro conhecimento sobre determinado tema, que deverá ser posteriormente aprofundado. O questionário foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, campus de Foz do Iguaçu, com CAAE de número 218909200000107

A análise realizada foi descritiva. Segundo Gil (2019), a pesquisa descritiva permite descrever características de uma determinada população, podendo haver estabelecimento de relação entre variáveis. Para isso são utilizados instrumentos e técnicas mais padronizados de coleta de dados, junto à análise documental ou pesquisa bibliográfica.

Considera-se que o emprego do questionário não classifica esta pesquisa como quantitativa, uma vez que, segundo Malheiros (2011), a integração entre quantitativo e qualitativo permite maior abrangência no estudo dos fenômenos. Além disso, tratou-se de estudo sobre as percepções de professores acerca da presença ou não de estudantes indígenas não falantes de língua portuguesa em sala de aula. Por ser estudo exploratório inicial, não se buscou comprovar a concretude das percepções. Para Merleau-Ponty (1996), o sujeito descobre a presença do outro pela percepção. Portanto, as questões deste trabalho investigam indícios da presença de indígenas nas escolas municipais de Foz do Iguaçu, não sendo conclusivas.

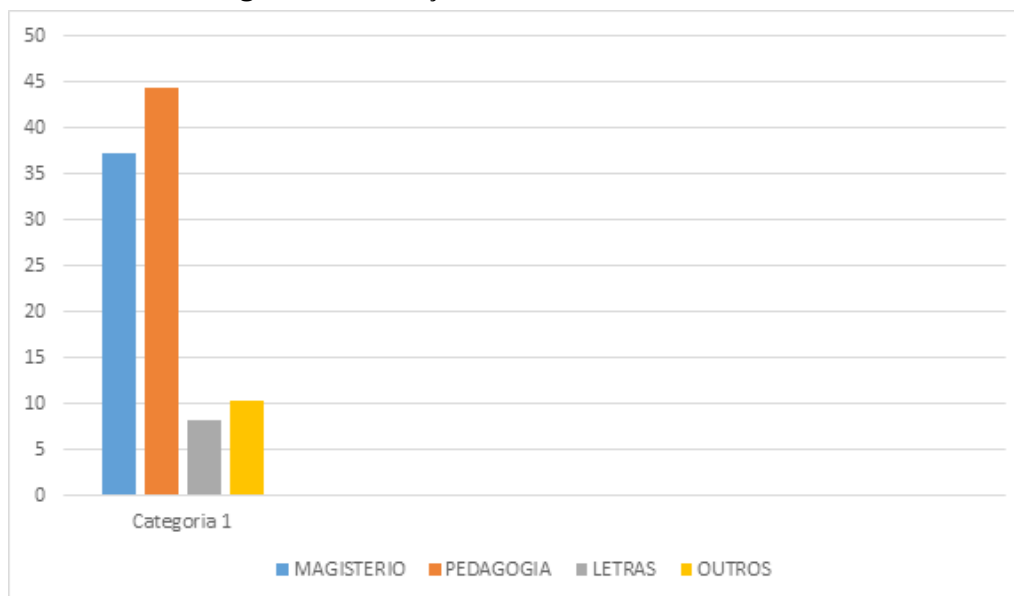
Outro fator que classifica esta pesquisa como quali-quantitativa é a triangulação dos dados do questionário com análise documental do aparato legal brasileiro que fundamenta a educação indígena no Brasil. No contexto de realização de pesquisa, a análise documental, segundo Severino (2016), é a técnica de explorar e extrair informações de documentos, compreendidos como objetos que se constituem fontes de informações.

RESULTADOS

Responderam ao questionário 320 docentes, das 51 escolas municipais de Foz do Iguaçu, atuantes no ensino fundamental I, ou seja, do primeiro ao quinto ano. Embora não seja de interesse deste estudo a divulgação dos nomes das escolas, cabe dizer que houve respostas advindas de todas as escolas. São três as questões do questionário aqui analisadas: 1) Qual sua formação inicial? 2) Você já recebeu formação para trabalhar com educação indígena? 3) Você já percebeu a presença de estudantes indígenas em sala de aula?

Dentre os trezentos e vinte (320) que participaram da pesquisa, duzentos e um (201) professores são formados em cursos de licenciaturas. Os demais cento e dezenove (119) habilitaram-se para o cargo de professor no ensino fundamental no magistério de nível médio. Portanto, 37,187% dos professores não fizeram licenciatura. Cursaram licenciatura 62,812% dos participantes, com predominância em Pedagogia, 44,375%, seguida de letras, 8,125%. As demais licenciaturas; matemática, ciências biológicas, história, educação física, geografia, sociologia, física e educação especial; somaram 10,312% dos entrevistados.

Figura 1 – Formação dos Professores Entrevistados



Fonte: As autoras.

Dentre os trezentos e vinte (320) professores que responderam ao questionário, duzentos e oitenta e cinco (285), ou seja, 89,1%, afirmaram não ter formação para atuar na educação indígena, enquanto trinta e cinco (35), correspondendo a 10,9%, afirmaram ter alguma formação para atuar com educação indígena. Assim, é necessário considerar a possibilidade de que professores tenham dificuldade em perceber a presença de indígenas em sala de aula, ou diferenciarem se estudantes falantes de outra língua são indígenas ou não. Por essa razão, os dados deste estudo não são conclusivos, constituindo-se apenas como indícios, havendo necessidade de maiores aprofundamentos.

Dentre os entrevistados, 91 professores, de 25 escolas de Foz do Iguaçu, responderam já haver tido presença de aluno indígena em sala de aula, correspondendo a 28,437%.

DISCUSSÃO

Há indícios da presença de estudantes indígenas nas escolas de ensino fundamental I de Foz do Iguaçu, apontados por 91 professores de 25 escolas, dentre as 51 do município. Tal resultado indicaria a necessidade de maior preocupação com a educação indígena na rede municipal de ensino?

Luciano (2006) já alerta para a presença de indígenas no espaço urbano. Portanto, pode-se supor que, se a educação para a população indígena se restringir aos espaços das aldeias indígenas, estudantes indígenas nas escolas urbanas estarão invisibilizados e suas necessidades poderão não ser atendidas pela escola. Entretanto, para compreender melhor a relação entre estudantes indígena e escola, é preciso, em primeiro lugar, analisar o aparato legal acerca da educação indígena no país.

Embora no Brasil a LDB 9.394/1996 afirme o direito, aos povos indígenas, de processos próprios de aprendizagem, há um aparato legal específico para a educação de indígenas.

A educação escolar indígena é regulamentada pelo “Decreto Nº 6.861, de 27 de maio de 2009, que dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências”. Segundo o decreto, as escolas indígenas localizar-se-ão em terras habitadas por comunidades indígenas, deverão servir unicamente ao atendimento das comunidades indígenas, ter ensino ministrado na língua materna da comunidade atendida e apresentar organização própria. Portanto, não sendo Foz do Iguaçu um território etnoeducacional indígena, não há obrigatoriedade, neste município, de o ensino ser ministrado segundo os processos próprios da língua e da cultura indígenas.

Segundo Sousa e Bargamaschi (2015), o decreto causou desconfiança, uma vez que não foi elaborado em diálogo com as diversas comunidades indígenas no Brasil e foi lançado às vésperas da Primeira Conferência Nacional de Educação Escolar indígena (I CONEEI), cuja pauta era a criação de um sistema escolar indígena próprio. Sousa afirma que o decreto permite um movimento de organização da educação escolar indígena, independentemente da divisão territorial brasileira. Além disso, potencializa a discussão sobre terras, garante a participação efetiva dos povos indígenas na proposição e organização das escolas indígenas e, ainda, indica responsáveis pela implementação de políticas públicas no âmbito dos territórios etnoeducacionais, inclusive no que tange à dotação orçamentária:

Com a criação dos territórios etnoeducacionais, algumas lacunas no sentido de assegurar a autonomia sugerida aos povos indígenas pelos documentos legais (lei, decretos, resoluções, etc.) parecem começar a ser preenchidas. Pode-se perceber alguns avanços para o reconhecimento de suas diferenças e a afirmação de sua identidade étnica, cultural e social, como no parágrafo segundo, item VI, ao elencar como um dos objetivos da educação

escolar indígena a “afirmação das identidades étnicas e consideração dos projetos societários definidos de forma autônoma por cada povo indígena” (BRASIL, 2009b). (SOUSA e BERGAMASCHI, 2015, p. 153).

Em 2012 foi promulgada a Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012 – que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. O documento trata da organização, do funcionamento e do currículo das escolas indígenas.

Artigo 4º Constituem elementos básicos para a organização, a estrutura e o funcionamento da escola indígena:

I - a centralidade do território para o bem viver dos povos indígenas e para seus processos formativos e, portanto, a localização das escolas em terras habitadas por comunidades indígenas, ainda que se estendam por territórios de diversos Estados ou Municípios contíguos;

II - a importância das línguas indígenas e dos registros linguísticos específicos do português para o ensino ministrado nas línguas maternas das comunidades indígenas, como uma das formas de preservação da realidade sociolinguística de cada povo;

III - a organização escolar própria, nos termos detalhados nesta Resolução;

IV - a exclusividade do atendimento a comunidades indígenas por parte de professores indígenas oriundos da respectiva comunidade. Parágrafo único A escola indígena será criada em atendimento à reivindicação ou por iniciativa da comunidade interessada, ou com a anuência da mesma, respeitadas suas formas de representação. (RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 05, de 22 de junho de 2012).

O parágrafo primeiro do artigo 20 da Resolução estabelece que professores indígenas deverão ter formação em cursos específicos de “(...) licenciaturas e pedagogias interculturais ou complementarmente, quando for o caso, em outros cursos de licenciatura específica ou, ainda, em cursos de magistério indígena de nível médio na modalidade normal”.

A organização curricular, entretanto, deverá se harmonizar ao currículo nacional, conforme exposto no inciso segundo, parágrafo sexto, artigo quinze:

§ 6º Na organização curricular das escolas indígenas, devem ser observados os critérios: I - de reconhecimento das especificidades das escolas indígenas quanto aos seus aspectos comunitários, bilíngues e multilíngues, de interculturalidade e diferenciação;

II - de flexibilidade na organização dos tempos e espaços curriculares, tanto no que se refere à base nacional comum, quanto à parte diversificada, de modo a garantir a inclusão dos saberes e procedimentos culturais produzidos pelas comunidades indígenas, tais como línguas indígenas, crenças, memórias, saberes ligados à identidade étnica, às suas organizações sociais, às relações humanas, às manifestações artísticas, às práticas desportivas; (RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 05, de 22 de junho de 2012).

Portanto, embora seja prerrogativa dos povos indígenas o estabelecimento de um currículo próprio, deverão harmonizar seus conhecimentos com o currículo nacional comum, conforme previsto na lei que regula a educação:

Art. 26 - Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (LDB 9.394/1996).

O currículo nacional é estabelecido na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada no ano de 2018. A BNCC é fundamentada em direitos e objetivos de aprendizagem, expressos por meio de competên-

cias a serem desenvolvidas em cada etapa da educação básica: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio (BRASIL, BNCC, 2018).

A partir da promulgação da Lei 11.645/2008, que altera a LDB 9.394/1996, obrigatoriamente o currículo nacional deverá incluir, para toda a educação básica, conteúdos de história e cultura afro-brasileira e indígena, a serem ministrados especialmente nas áreas de educação artística, literatura e história brasileira. De acordo com Serpa e Grandó (2018), a lei é uma conquista para os povos indígenas, uma vez que levará a sociedade a reconhecer e respeitar a diversidade. Souza e Paim (2018) avaliam que a Lei 11.645/2008 é importante e permite a decolonização do conhecimento. O conhecimento colonizado cria uma subjetividade que passa a perceber a cultura europeia e patriarcal como únicas existentes, invisibilizando populações asiáticas, negras, indígenas, quilombolas e mulheres, dentre outras. Infelizmente, mesmo quando essas populações são contempladas no currículo, ainda existe a tendência de retratá-las de forma estereotipada e folclorizada, o que pode vir a ser superado por meio de uma educação intercultural. A interculturalidade, no entanto, vai além do currículo, pois deve favorecer o diálogo e a convivência entre pessoas diferentes no interior da escola. Candau (2013) assevera que a interculturalidade é social e deve atender a diferentes identidades na escola e com elas conviver. Interculturalidade significa dialogar com as populações negras, indígenas e ciganas e ouvir suas histórias, no interior da escola, afetando a cultura. Diante disso, cabe questionar como o currículo obrigatório abarcou a cultura e a história das populações indígenas.

A BNCC (2018) é currículo obrigatório e apresenta listas de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento a ensinar na educação infantil e habilidades a desenvolver no ensino fundamental e no ensino médio. Habilidades referentes ao reconhecimento de aspectos da cultura, do território e da história das populações se apresentam no currículo da BNCC desde o primeiro ano do ensino fundamental até o terceiro ano do ensino médio, nas áreas de língua portuguesa, artes, educação física, geografia, história, ensino religioso e ciências humanas.

Em língua portuguesa os componentes, para o sexto e sétimo anos, apresentam lendas indígenas e afro-brasileiras. Os três anos do ensino médio têm, como componente curricular, literatura brasileira e de outros povos, em especial portuguesa, indígena, africana e latino-americana.

Os componentes curriculares de artes, para o primeiro ao nono ano do ensino fundamental, tratam do patrimônio cultural, material e imaterial, incluindo suas matrizes indígenas e afro-brasileiras, dentre outras.

A educação física traz, como componentes curriculares para o terceiro, quarto e quinto anos do ensino fundamental, jogos, brincadeiras e danças populares do mundo, incluindo os de matriz indígena e africana.

A geografia abrange, para o quarto ano do ensino fundamental, elementos das culturas indígenas, afro-brasileiras e latino-americanas, e, ainda, territórios étnico-culturais, como terras indígenas e comunidades remanescentes de quilombos. Para o sétimo ano do ensino fundamental, os componentes curriculares abrangem territorialidades dos povos indígenas originários, das comunidades remanescentes de quilombos, dos povos das florestas e do cerrado, de ribeirinhos e caiçaras, dentre outros.

Em história são apresentados, no terceiro ano do ensino fundamental, a presença de grupos culturais e sociais africanos e indígenas. No quinto ano são trabalhadas as formas de marcação de tempo em distintas sociedades. No sexto ano são apresentadas as transformações da natureza e da paisagem por diferentes sociedades; incluindo dos povos originários e africanos; e, também, os espaços territoriais e aportes culturais, científicos, sociais e econômicos dos astecas, maias, incas e dos povos indígenas de diversas regiões brasileiras. No sétimo ano são apresentadas as distribuições territoriais em diversas épocas, considerando-se as diferenças étnico-culturais e étnico-raciais. No oitavo ano são discutidos os preconceitos, estereótipos e violências

sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas, as políticas oficiais com relação aos indígenas no império, as tensões e significados dos discursos civilizatórios para os povos indígenas originários e as populações negras nas Américas. No nono ano são discutidas as pautas dos povos indígenas e das populações afrodescendentes no contexto republicano, as demandas indígenas e quilombolas como forma de contestação ao modelo desenvolvimentista da ditadura e as causas da violência contra populações marginalizadas, incluindo negras e indígenas.

O Ensino religioso discute, no quinto ano, os elementos da tradição oral nas culturas e religiosidades indígenas, afro-brasileiras, ciganas, entre outras. Importa ressaltar que o ensino religioso deve obrigatoriamente ser ofertado, porém sua frequência pelos alunos não é obrigatória.

Por fim, em ciências humanas, para todo o ensino médio os componentes curriculares abrangem as cadeias produtivas ligadas à exploração de recursos naturais e às atividades agropecuárias em diferentes ambientes e escalas de análise, considerando o modo de vida e práticas agroextrativistas das populações locais, indígenas, quilombolas e demais comunidades tradicionais. Também fazem parte dos componentes curriculares as demandas e protagonismos políticos, sociais e culturais dos povos indígenas e das populações afrodescendentes no Brasil contemporâneo, considerando a história das Américas e o contexto de exclusão e inclusão precária desses grupos na ordem social e econômica atual.

Segundo Silva (2018), a BNCC foi aprovada no governo Temer e sua última versão é conservadora, principalmente em comparação ao primeiro esboço, formulado ainda no governo Dilma Rousseff. O artigo de Santos e Oliveira (2021) corrobora, ao afirmar que a versão aprovada da BNCC para o ensino médio é radicalmente diferente da primeira versão, de 2015. A BNCC foi submetida à consulta pública, porém, sua versão homologada foi criticada especialmente por ter relegado a segundo plano as relações raciais, além de apresentar uma abordagem funcional da interculturalidade.

Silva (2018) afirma que os documentos históricos apresentados na BNCC são esvaziados, pois indivíduos são concebidos como abstrações, sem história. Os temas tratados são consensuais, com referências escassas à África e à Ásia e omissas em relação à Oceania.

Evocando a importância dos documentos de época, a BNCC torna abstrata essa categoria do conhecimento histórico, negligencia critérios de preservação e memória que marcam arquivos, museus e instituições similares, que continuam carentes de crítica. Esse esvaziamento histórico dos objetos abordados se expressa no exemplo do pilão, transformado de utensílio preparatório de comida em artefato decorativo. Não se fala em trabalho nesse processo. Há um indivíduo abstrato (sem história) que usava o pilão para preparar comida (para si mesmo?) e outro indivíduo abstrato (sem história) que aprecia aquele objeto na decoração de ambientes, negligenciada sua sobrevivência utilitária em alguns setores sociais. Personagens e objetos sem História, evidentemente, nada ensinam sobre... História! Contexto aparece como quadro explicativo, silenciando ações humanas, transformando experiências sociais em efeitos. Causas e origens ressurtem nobilitadas por nova nomenclatura. (SILVA, 2018, p. 1010)

A educação escolar indígena ocorre em territórios etnoeducacionais indígenas e permite processos próprios de ensino e aprendizagem. Ao trazer os componentes curriculares para a educação básica, atinentes à cultura e à história das populações indígenas, a BNCC aponta para a educação intercultural indígena, que é diferente da educação escolar indígena e da educação indígena. Cabe, portanto, diferenciar educação intercultural, educação escolar indígena e educação indígena.

A interculturalidade é garantida pela lei 11.645/2008. Ao garantir o ensino da cultura e da história indígena em toda educação básica, a lei não trata da educação dos povos indígenas especificamente, mas sim do ensino da sua cultura a toda população brasileira, o que pode ser compreendido como educação intercultural. Dietz (2012) afirma que a interculturalidade surgiu a partir de movimentos sociais contestatórios que reivindicavam o multiculturalismo.

De acordo com Grandó (2004), a educação intercultural é uma proposta pedagógica que visa o compartilhamento de conhecimentos entre diferentes grupos.

Candau (2012) afirma que a interculturalidade é o diálogo entre diferentes grupos, mas, também, a busca de políticas que articulem os direitos, levando em considerações as diferenças culturais e visando promover justiça social e democratização da sociedade.

Luciano (2017) afirma que a escola não valoriza e nem incorpora as diferentes formas de comunicação dos povos indígenas. Os povos tradicionais transmitem por meio da língua seus saberes milenares, razão pela qual a interculturalidade só pode ocorrer se houver bilinguismo e multilinguismo, abarcando as línguas indígenas. A interculturalidade é apenas um começo, pois é preciso alcançar um diálogo cosmopolítico, para o qual faz-se necessário conhecer as funções sociais e transcendentais das linguagens indígenas.

O primeiro aspecto das línguas indígenas é, portanto, o seu caráter sócio-cósmico, no sentido de que elas propiciam o elo, a conexão e a comunicação com os mundos existentes. Elas expressam e organizam cosmologias, epistemologias, racionalidades, temporalidades, valores e espiritualidades (LUCIANO, 2006). Por meio dessa capacidade privilegiada de comunicação transcendental, o homem ou a mulher indígena exerce seu papel de destaque na mediação entre os seres da natureza, por meio de diversas formas de linguagem: palavras, cantos, músicas, rezas, rituais, cerimônias, etc. (LUCIANO, 2017, p. 299).

Assim, pode-se considerar que há interculturalidade quando um aluno ou grupo de alunos não domina a língua de instrução da escola onde estuda? Santos e Oliveira (2021) diferenciam duas perspectivas de interculturalidade. A abordagem relacional, ou funcional, busca hegemonizar a interculturalidade, colocando a educação a serviço do mercado e priorizando certas vozes em detrimento de outras. Por sua vez, a perspectiva crítica da interculturalidade busca a superação da colonialidade.

As diferenças linguísticas, por vezes, podem exigir um ensino bilíngue. Segundo Megale (2005), grupos indígenas ou imigrantes podem necessitar que a escola possibilite uma educação bilíngue, na qual a instrução também seja ministrada na sua língua. Mais de uma cultura em uma mesma escola também pode evidenciar o emprego de mais de uma língua.

Diferentemente da educação intercultural, que permeia toda a educação básica pelo ensino das diferentes culturas, a educação escolar indígena é uma modalidade dentro da educação básica. A educação escolar indígena ocorre em territórios etnoeducacionais, permitindo a transmissão de conhecimentos próprios dos indígenas, com instrução em língua indígena. Conforme já mencionado, a educação escolar indígena é regulamentada por diretrizes próprias, as quais, embora estabeleçam que o currículo nacional deva ser ensinado, faculta aos indígenas também os seus processos próprios de ensino e aprendizagem. A educação escolar indígena não exclui o currículo nacional, mas prevê uma educação com professores indígenas, preservando língua e cultura.

Segundo Silva (1999), a escola indígena é uma nova forma de instituição educacional, sendo uma superação da perspectiva integracionista e constituindo-se como escola para os Indígenas.

Escolas indígenas são caracterizadas pela presença de professores indígenas. De acordo com Grupioni (2006), professores indígenas são importantes para a discussão curricular das escolas para essas populações. Morais e Palma (2019) destacam a importância de que a alfabetização aos povos indígenas ocorra na língua materna.

Segundo Júnior e Silva (2020), no entanto, a população indígena vem sofrendo com falta de acesso à educação escolar indígena e à saúde, acarretando em altas taxas de alcoolismo e suicídio. Historicamente, povos indígenas sempre sofreram com ações de posseiros em suas terras, o que reduz as possibilidades de haver um local onde possam sobreviver. Deste modo, ainda há limitação de escolas indígenas e territórios indígenas.

Importa estabelecer que este trabalho trata especificamente das relações entre indígenas e escola. Porém, existe um processo de educação indígena que ocorre fora da escola, e que deveria ser valorizado por esta. A educação indígena é o processo informal, por meio do qual as gerações mais velhas transmitem aos mais novos os conhecimentos locais. Conforme Levy (2015), a educação indígena compreende os processos próprios de transmissão e produção dos conhecimentos dos povos indígenas. Segundo Maldaner (2016), na educação indígena o saber está na comunidade e a aldeia é uma grande escola.

É sabido que o sistema educacional reconheceu os direitos dos povos indígenas nos seus processos particulares de aprendizagem, mas não criou nenhuma condição para garantir as escolas para os indígenas em contextos urbanos.

Portanto, compreende-se que a educação indígena se desenvolve por meio das relações culturais e dos conhecimentos adquiridos por essas culturas. Ainda existem, e são necessárias, lutas dos povos indígenas por meio de movimentos, conferências, fóruns e debates, a fim de que os conhecimentos dos povos indígenas sejam realmente reconhecidos nas escolas urbanas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O aparato legal brasileiro garante a existência tanto de escolas indígenas, quanto de ensino da história e da cultura indígena na educação básica. A pesquisa realizada em Foz do Iguaçu aponta para indícios da presença de indígenas estudando em escolas municipais de ensino fundamental I. Os dados reforçam a importância da educação intercultural e da investigação da presença de indígenas nas escolas urbanas, buscando compreender a adequabilidade do ensino regular para estas populações. Tendo em vista a possibilidade da presença de indígenas em escolas urbanas, faz-se necessária a formação de docentes para a educação intercultural indígena em toda a educação básica.

REFERÊNCIAS

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; SOUSA, Fernanda Brabo. Territórios etnoeducacionais: ressitando a educação escolar indígena no Brasil. **Pro-posições**, Campinas, SP, v. 26, n. 02, p. 143-161, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/PYYK9HsBdYLSzLm4gG7LXKh/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 27 out. 2021.

BRASIL, **Lei 9.394/1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 27 out. 2021.

BRASIL. **Lei 11.645**, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo

oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 27 out. 2021.

BRASIL, Presidência da República. **Decreto Nº 6.861**, de 27 de maio de 2009. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6861.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%206.861%2C%20DE%2027,que%20lhe%20confere%20o%20art. Acesso em: 27 out. 2021.

BRASIL, Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). **Guia de pesquisa e documentação para o INDL: patrimônio cultural e diversidade linguística** / Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. – Brasília-DF, 2016. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/INDL_Guia_vol1.pdf. Acesso em: 27 out. 2021.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. **Censo Demográfico e Estimativas 2019**. Rio de Janeiro: IBGE; 2019. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/fozdoiguacu/pesquisa/23/22957?tipo=ranking&indicador=22994>. Acesso em: 23 set. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE), Câmara de Educação Básica (CEB), Resolução Nº 5/2012. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica**. Disponível em: <http://mobile.cnte.org.br:8080/legislacao-externo/rest/lei/86/pdf>. Acesso em: 27 out. 2021.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **2010**. Censo, Amostra, Trabalho. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/foz-do-iguacu/pesquisa/23/22957?tipo=ranking&indicador=22994>. Acesso em: 27 out. 2021.

BRAZ, Werymehe. Educação na aldeia e escola indígena de Muã Mimatxi. O tehêy de pescaria de conhecimento. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, SP, v. 47, p. 01-18, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/XmXm9-gL8jPHc8nVDqhHVBzn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 27 mai. 2022.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**, Rio de Janeiro, RJ, v. 33, n. 118, p. 235-250, 2012. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/3455/pdf>. Acesso em: 27 out. 2021.

CANDAU, Vera Maria (Org.) **Reinventar a escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CHAER, Galdino; DINIZ, Rosa Pereira; RIBEIRO, Elisa Antônia. A técnica do questionário na pesquisa educacional. **Evidência**, São José do Rio Pardo, SP, v. 7, n. 7, p. 251-266, 2011. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/maio2013/sociologia_artigos/pesquisa_social.pdf. Acesso em: 27 out. 2021.

D'ANGELIS, Wilmar. Línguas indígenas no Brasil: urgência de ações para que sobrevivam. In: BOMFIM, Anari Braz. COSTA, Francisco Vanderlei F. da. (orgs). **Revitalização da língua indígena e educação escolar indígena inclusiva**. Bahia: Editora EGBA, 2014, p. 01-17. Disponível em: https://www.academia.edu/38303087/L%C3%ADnguas_Ind%C3%ADgenas_no_Brasil_urg%C3%A2ncia_de_a%C3%A7%C3%B5es_para_que_sobrevivam?auto=citations&from=cover_page. Acesso em: 23 mai. 2022.

DIETZ, Gunther. **Multiculturalismo**, interculturalidad y diversidad em educación. Una aproximación antropológica. México: Fondo de Cultura Económica, 2012, 279 p.

FAUSTINO, Rosângela Célia; GEHRKE, Marcos; GOMES, Aline Gonçalves Proença; PERES, Delmira de Almeida. A interculturalidade na educação intercultural indígena. **Teoria e Prática da Educação**, Maringá, PR, v. 25, n. 01, p. 174-189, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/57813/751375154271>. Acesso em 27 mai. 2022.

FLORENCIO, Roberto Remígio; ABIB, Pedro Rodolpho Jungers. Os povos indígenas do Opará e a educação intercultural: uma etnografia crítica. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, RS, v. 16, n. 01, p. 105-136. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/index.php/EspacoAmerindio/article/view/117413/84738>. Acesso em 27 mai. 2022.

FERREIRA, Waldinéia Antunes de Alcântara; ZONIZOKEMAIRO, Nilce. Educação específica e diferenciada: complexos culturais da língua materna Haleti-Paresi. **Revista Observatório**, Palmas, TO, v. 7, n. 1, p. 1-16, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2447-4266.2021v7n1a4pt>. Acesso em: 25 mai. 2022.

FERREIRA, Lucidayne de Souza; BEZERRA, Sara Jane Cerqueira. Desafios e possibilidades no processo de garantia do currículo escolar específico em escolas indígenas. **Diversitas Journal**, Santana do Ipanema, AL, v. 05, n. 01, p. 455-477, 2020. Disponível em: https://www.diversitasjournal.com.br/diversitas_journal/article/view/964/945. Acesso em 27 mai. 2022

FREITAG, Raquel Meister Ko. Amostras sociolinguísticas: Probabilísticas ou por conveniência? **Revista de estudos da linguagem**, Belo Horizonte, MG, v. 26, n. 02, p. 667-686, 2019. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/12412>. Acesso em: 25 mai. 2022.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 7ª ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GRANDO, Beleni. Saléte. **Corpo e educação: As relações interculturais nas práticas corporais Bororo em Meruri**. Florianópolis: UFSC, 2004 (Tese de Doutorado). Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/86774>. Acesso em: 27 out. 2021.

GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. (Org). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

JÚNIOR, Miguel Anacleto Silva; SILVA, Yuri Vasconcelos. A Relação entre o Estado e os Povos Indígenas no Brasil. In: BARBOZA, Douglas. Ribeiro.; BOTELHO Jacqueline. (Orgs.). **Lutas sociais e a ofensiva do capital no Brasil contemporâneo: desafios e estratégias de organização da classe trabalhadora**. Uberlândia: Navegando Editora, 2020.

KUERTEN, Mirian Regina Giongo. **Valorização do multilinguismo: um mapeamento e planejamento linguístico escolar em Foz do Iguaçu, PR**. 2019. 137 p. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteiras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2019.

LOPES, Alice Casimiro. Política de Currículo: Recontextualização e hibridismo. **Currículo sem Fronteiras**, v.5, n.2, p.50-64, 2005. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol5iss2articles/lopes.pdf>. Acesso em 25 mai. 2022.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. Língua, educação e interculturalidade na perspectiva indígena. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, MT, v. 26, n. 62, p. 295-310, 2017. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/4996>. Acesso em: 25 mai. 2022.

MALDANER, Marcelo Pedro. **Educação e Cultura Indígena Guarani: Práticas Educacionais no Colégio Estadual Teko Nemoingo, Tekoha Ocoy**. 141 p. Dissertação (Mestrado – Programa de Mestrado em Integração Contemporânea da América Latina – (ICAL), da Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA, – Foz do Iguaçu - PR, 2016.

MALHEIROS, Bruno Taranto. **Metodologia da Pesquisa em Educação**. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

MONTEIRO, Alcione da Silva; MASCARENHAS, Suely Aparecida do Nascimento. Educação Escolas diferenciada, formação de professores indígenas e currículo. **ECCOS, Revista Científica**, São Paulo, SP, n. 54, p. 01-15, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/17338>. Acesso em 25 mai. 2022.

MORAES, Vanessa Coelho. A importância da escola no processo de afirmação da identidade linguística Kiriri. **Campos**, Curitiba, PR, v. 22, n. 02, p. 76-96, 2021. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Eva-Scheliga/publication/357351930_Dossie_Etnografias_em_contextos_pedagogicos/links/61c9c4c7da5d105e55ff7c22/Dossie-Etnografias-em-contextos-pedagogicos.pdf#page=76. Acesso em 28 mai. 2022

MEGALE, Antonieta Heyden. Bilingüismo e educação bilíngüe – discutindo conceitos. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**. v. 3, n. 5, p. 01-13, 2005. Disponível em: http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_5_bilinguismo_e_educacao_bilingue.pdf. Acesso em: 30 out. 2021. Acesso em 27 out. 2021.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MORAIS, Jayson Souza; PALMA Rogério da. Educação Escolar Indígena contra o Epistemicídio. **Revista Perspectivas em Diálogo**, Naviraí, MS, v. 6, n. 11, p. 217-232, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/perspectiva/article/view/7819>. Acesso em: 27 out. 2021.

PAIM, Elisson Antonio. SOUZA, Odair de. Decolonialidade e interculturalidade: pressupostos teórico-metodológicos para a educação das relações étnicorraciais no ensino de história. **Revista Pedagógica**, Chapecó, SC, v. 20, n. 45, p. 90-112, 2018. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/4492> Acesso em 10 de jun. 2022.

PESSOA, Valda Inês Fontenele; MELO, Lúcia de Fátima. Currículo Intercultural. Experiência de construção com o povo Huni Koin. **Revista Espaço do Currículo**. João Pessoa, PB, v. 13, n.01, p. 47-57, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/50753>. Acesso em 25 mai. 2022.

POZZER, Adecir; CECCHETTI, Élcio. Escolas indígenas. Contexto, percepções e desafios interculturais. **Aula**, Salamanca, Espanha, n. 26, p. 53-71, 2020. Disponível em: <https://revistas.usal.es/index.php/0214-3402/article/view/au-la2020265371>. Acesso em 25 mai. 2022.

RODRIGUES, Aryon Dall'igna. 500 anos de descobertas e perdas. **D.E.L.T.A**, São Paulo, SP, v.09, n. 01, p. 83-103, 2002

ROMANELLI, L.I. Encontros e desencontros entre a cultura acadêmica e a cultura indígena. In: MORTIMER, Eduardo Fleury (org). **Linguagem**, cultura e cognição: reflexões para o ensino e a sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

RUSSO, Kelly; MENDES, Leila de Carvalho; FERNANDES, Gabriela Nunes. Desafios para a alfabetização no contexto das escolas indígenas. **Revista Educação**, Campinas, SP, n. 25, p. 01-15, 2020. Disponível em: <https://periodicos.puccampinas.edu.br/reeducacao/article/view/4928/3136>. Acesso em 27 mai. 2022.

SANTOS, Maria Aparecida Lima dos. OLIVEIRA, Ana Rita Lara de. Ensino de História e relações raciais na BNCC: interculturalidade funcional e subordinação à pedagogia das competências. **Inter-Ação**, Goiânia, GO, v. 46, n. 03, p. 1378-1394, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/67144/37765>. Acesso em: 24 mai. 2022.

SANTOS, Pedro Lôbo dos. SILVA, Eduardo Dias da. A educação escolar indígena como fortalecimento da identidade cultural dos Potiguara da Paraíba/Brasil – Considerações iniciais. **Trabalho Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 60, n. 01, p. 105-113, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/zhFtBtt95P6bTVbwGGkvVmv/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 27 mai. 2022.

SERPA, Aila. Oliveira.; GRANDO Beleni. Saleté. Educação Intercultural: aprender com os povos originários do Sul a decolonizar a educação. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, RJ, v. 4 v. 3, p. 623-654, out/2018 – jan/ 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/38702/28395>. Acesso em: 27 out. 2021.

SEVERINO, Antonio. Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez: 2016.

SILVA, Marcos. “Tudo que você consegue ser” – Triste BNCC/História. (A versão final). **Ensino em Revista**. Uberlândia, MG, v. 25, número especial, p. 1014-1015, 2018. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/46454>. Acesso em: 22 mai. 2021.

SILVA, Rosa. Helena. Dias. A autonomia como valor e articulação de possibilidades: o movimento dos professores indígenas do Amazonas, de Roraima e do Acre e a construção de uma política de educação escolar indígena. **Caderno CEDES [online]**. Campinas, SP, n.49, v.19 p.62-75, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/XPGJT6Yncj8RKn3ZsVMbpGy/?lang=pt>. Acesso em: 10 mai. 2021.

SMED. PREFEITURA MUNICIPAL DE FOZ DO IGUAÇU. **Protocolo de acolhimento de estudantes imigrantes na rede municipal de ensino**. Secretaria Municipal de Educação; Grupo de Pesquisa Língua(gem), política e Cidadania, da Universidade Federal da Integração Latino Americana (UNILA). – Foz do Iguaçu,PR., 2020. 24 p. Disponível em: <https://dspace.unila.edu.br/bitstream/handle/123456789/5879/DOCUMENTO%20ORIENTADOR%20E%20PROTOCOLO%20DE%20ACOLHIMENTO.pdf?sequence=3&isAllowed=y#:~:text=Este%20documento%20visa%2C%20portanto%2C%20a,pedag%C3%B3gicas%20Page%206%20nas%20escolas>. Acesso em: 29 nov. 2021.

SOUZA, Karla Alessandra Alves de; NAZARENO, Elias. Experiências indígenas com a escrita: apropriação, impasses, desafios e possibilidades: educação intercultural e “A queda do céu”. **Articulando e Construindo Saberes**, Goiânia, GO, v. 5, e62341, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/racs/article/view/62341>. Acesso em: 19 mai. 2021.

