Parte III – Formação continuada de professores

Capítulo 17. Formação continuada de professores indígenas

Hellen Cristina de Souza
Eliane Boroponepá Monzilar

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

SOUZA, H.C., and MONZILAR, E.B. Formação continuada de professores indígenas. In: DAVID, C., and CANCELIER, J.W., eds. *Reflexões e práticas na formação de educadores* [online]. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018, pp. 263-273. ISBN 978-85-7511-475-9.
<https://doi.org/10.7476/9788575114759.0018>.

All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença [Creative Commons Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia [Creative Commons Reconocimiento 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Formação continuada de professores indígenas

Hellen Cristina de Souza
Eliane Boroponepá Monzilar

O presente artigo apresenta uma discussão bastante preliminar a respeito do projeto de formação continuada de professores desenvolvido na Escola Estadual Indígena Jula Paré, do povo indígena umutina, habitante da região sudoeste do estado de Mato Grosso. Procura mostrar aspectos que podem ser considerados inovadores nesse projeto, que foi realizado na escola entre 2009 e 2015. Toma como ponto de partida a noção de que o projeto de educação escolar dos umutinas está pensado e se organiza para construir e ampliar as recentes conquistas dos povos indígenas no contexto de políticas educacionais, avançando, a duras penas, sobre um percurso histórico destrutivo das especificidades culturais e da autonomia política dos povos indígenas.

O conjunto de dados apresentados procura demonstrar que a formação continuada dos professores se submeteu às demandas específicas do projeto de educação escolar entre os umutinas, que inclui, entre outros eixos, o fortalecimento do ensino de Português e Matemática, a busca pela proficiência em Química no Ensino Médio, a ampliação do acesso ao cursos de graduação e pós-graduação, a valorização de uma perspectiva dialógica entre os saberes do povo umutina e o projeto de educação científica, tomando a escola como um lugar de referência política e cultural nesse diálogo.

No Brasil, as respostas às determinações legais que orientam a formação continuada de professores criaram alternativas e possibilidades para responder a uma demanda por formação que pode apresentar características distintas nas diversas regiões do país. No sistema de educação do estado de Mato Grosso, a formação continuada para professores se estabelece a partir das ações do Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Professores da Educa-

ção Básica – Cefapro. Esses centros de formação fazem parte da estrutura da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso – Seduc/MT – e estão subordinados à Superintendência de Formação de Profissionais da Educação Básica, – SUFP.

Os Cefapros são responsáveis pela implantação das políticas de formação continuada do sistema estadual de educação e foram criados a partir de 1997, com a concepção de trabalho em rede (Decreto 2.007/1997). As orientações legais, bem como as orientações para a implantação dos Centros de Formação Continuada, estão sistematizadas em um texto publicado pela Seduc/MT, em 2010: “Política de Formação dos Profissionais da Educação Básica”. Com a criação dos centros de formação, o governo do estado passou a selecionar, por meio de editais específicos, professores do quadro efetivo da rede estadual. As vagas foram abertas para a atuação por disciplina e por modalidade, e nos polos onde havia escolas indígenas foram criadas vagas específicas para professor formador da educação escolar indígena, cabendo a este a responsabilidade de acompanhar o projeto de formação continuada dos profissionais das escolas indígenas.

No estado, atualmente, funcionam 15 centros de formação. O polo do Cefapro, que tem sede em Tangará da Serra, acompanha o projeto de formação continuada das escolas de educação básica, do sistema estadual de educação, localizadas nos municípios de Tangará da Serra, Campo Novo do Parecis, Sapezal, Denize, Nova Olímpia, Porto Estrela e Barra do Bugres, onde se localiza a Terra Indígena Umutina e a Escola Estadual Indígena Julia Paré.

Até 2015, as unidades escolares da rede estadual deveriam organizar sua proposta de formação continuada em torno do Projeto Sala de Educador. Nesse contexto da política de formação continuada, o principal objetivo era a melhoria da qualidade da educação, tomando a unidade escolar como o *locus* e foco da formação:

O Projeto Sala do Educador, como Política de Formação dos profissionais da educação do Estado de Mato Grosso, aponta para um processo de formação que preconiza partilhar, discutir e refletir sobre as ações educativas, e para um objetivo principal de fortalecer a escola como espaço formativo com o comprometimento coletivo na busca da superação das fragilidades e conseqüente construção das aprendizagens (Parecer Orientativo n.º 01/2014, p. 3).

As orientações sobre a organização do Projeto Sala de Educador eram encaminhadas anualmente pela Superintendência de Formação, cabendo aos Cefapros e aos professores formadores os encaminhamentos para as unidades escolares. Em 2016, a Portaria 161/2016, publicada no *Diário Oficial do Estado*, instituiu a criação do Núcleo de Desenvolvimento Profissional na Escola (NDPE) e, no contexto desse núcleo, o Projeto de Estudos e Intervenção Pedagógica (PEIP), focado na formação docente, e o Projeto de Formação Contínua dos Profissionais Técnicos e Apoio Administrativos Educacionais (Proftaae).

Os dados analisados nessa comunicação se referem aos anos de 2009 a 2015 e, portanto, foram organizados em torno das discussões do Sala de Educador, conforme orientação da Superintendência de Formação naquele período. Além do Projeto Sala de Educador, anualmente encaminhado ao polo do Cefapro, em Tangará da Serra, Mato Grosso, esta comunicação busca também analisar projetos e parcerias decorrentes de demandas específicas do povo umutina, formuladas e encaminhadas ao centro de formação no contexto do projeto de formação continuada da Escola Estadual Indígena Julia Pará, na Terra Indígena Umutina.

Os umutinas são um povo indígena que se autodenomina balotiponê e são habitantes tradicionais da região central do Brasil. O atual território umutina tem o formato de uma ilha fluvial, por onde se distribuem três aldeias a 15 km da sede do município¹ de Barra do Bugres, em Mato Grosso. À direita da terra umutina, o seu limite é Rio Xopô (Bugres), e à esquerda o Rio Laripô (Paraguai).

O povo umutina sofreu um dos mais violentos processos de contato da história recente do Brasil – em menos de um século, passaram de uma população indígena isolada a uma população considerada extinta (Ribeiro, 1986, p. 269). O clássico texto de Harold Schultz, intitulado *23 resistem à civilização*, narra o encontro do etnólogo com os sobreviventes umutinas na primei-

¹ A discussão sobre o projeto de formação continuada dos umutinas, tal como aparece neste texto, compõe, atualmente, o Banco de Experiências Exitosas do Programa de Apoio ao Setor Educacional do Mercosul (PASEM). Tendo concorrido a 2.ª Edição do Prêmio Paulo Freire, em 2014, com o título “Políticas de Formação Continuada e Educação Escolar Indígena na Rede Estadual de Ensino em Mato Grosso/Brasil”, proposta apresentada pelos professores Edna Monzilar, Eliane Boroponepá, Eneida Kupodonepá, Jairton Kupodonepá e Osvaldo Monzilar, da Escola Estadual Indígena Julia Pará, e pela professora Hellen Cristina de Souza, do polo do Cefapro em Tangará da Serra.

ra metade do século XX, mesmo período em que o Serviço de Proteção ao Índio (SPI), constrói nas terras umutinas um Posto de Fraternidade Indígena e para lá transfere famílias de diferentes povos indígenas – paresí, nambikwara, bakairi, irantxe boróro e cayabi – como parte das políticas protecionistas marcadas por um ideário fortemente integracionista, que orientou a ação governamental voltada aos povos indígenas nos primeiros anos da República.

Atualmente, vivem na aldeia central umutina, que cresce ao lado das antigas construções do Posto de Fraternidade Indígena, cerca de 500 habitantes umutinas descendentes dos oito povos que foram levados para a área pelo SPI e que, conforme contam os mais velhos, ajudaram os umutinas a se reconstruírem como povo. Nos últimos anos, os umutinas também registram como significativa a presença dos chiquitanos e terenas.

A língua falada pelos umutinas pertenceu ao tronco linguístico Macro-Jê, da família bororo, e atualmente é considerada uma língua extinta; no entanto, sobrevive na aldeia e no projeto de educação escolar um vigoroso e exitoso processo de revitalização linguística. Ainda que concebam uma aldeia multiétnica na sua origem, os atuais umutinas a organizam a partir de um complexo e emaranhado discurso de revitalização étnica e revitalização da língua a partir do referencial histórico e cultural do povo umutina, como é possível ler nos trabalhos recentes produzidos sobre eles e por eles.

A oferta dos primeiros anos da Educação Básica está vinculada ao município de Barra do Bugres, enquanto os anos finais e o Ensino Médio estão vinculados ao sistema estadual de educação em Mato Grosso. Essa comunicação refere-se ao projeto de formação continuada dos profissionais da Educação Básica que trabalham na Escola Estadual Indígena Jula Pará na aldeia central umutina. É possível afirmar que a escola é um local de referência de organização política de toda a comunidade umutina. Nela, são discutidos os problemas de políticas internas, de rituais culturais e também a importância do conhecimento escolar para o povo umutina como uma arma de revitalização dos rituais quase em desuso ou adormecido (Sala de Educador, 2013).

Foi também no contexto da escola que as famílias umutinas deram forma aos processos de organização e ressignificação cultural promovidos desde a perspectiva do povo umutina, que orientou a construção da noção de aldeia multiétnica ou multicultural. A comunidade e os professores estão buscando desde a escola a ressignificação e a revitalização da cultura, partindo principalmente do projeto de revitalização da língua materna e da promoção da prática da cultura original dos umutinas.

Uma das metas da proposta do projeto de formação continuada, que se formulou a partir de 2009, na Escola Jula Pará, foi submeter a proposta de formação continuada aos objetivos que a escola e a comunidade estavam dando ao projeto mais amplo de educação escolar que se desenvolvia na escola, tendo como referência as demandas da comunidade. É possível afirmar que a decisão de subordinar o projeto formativo às demandas da comunidade é uma marca importante do povo umutina, que se atualiza nos espaços formativos da Escola Umutina. Tal proposta se lê tanto no projeto político-pedagógico da escola quanto nos documentos e demandas dos estudantes, dos professores e da comunidade:

[...] atender as necessidades e criar condições para que o povo Indígena Umutina continue a lutar pela sobrevivência étnica e cultural proporcionando-lhe melhor qualidade de vida, através de ações na área de educação, proporcionando alternativas, para geração de renda familiar, com aproveitamento dos recursos existente na Terra Indígena Umutina (Sala de Educador, 2013, p. 4).

O objetivo do projeto de formação continuada proposto pelos umutinas revela o modo como o povo está dando à escola um papel importante nos processos de sobrevivência. As ações da formação continuada, do mesmo modo que o projeto mais amplo de educação escolar se relaciona com os processos de revitalização da língua e da cultura, deve estar subordinada à busca dos jovens e dos adultos pela formação profissional e a criação de alternativas para a geração de renda familiar, tendo o território como ponto de partida.

Nesse contexto, a luta por uma educação de qualidade e culturalmente pertinente levou a escola indígena a ser pensada desde a pauta dos direitos humanos e sociais, sendo reconhecidas sua diversidade cultural, as experiências sociopolíticas, linguísticas e a valorização do saber tradicional de cada povo. São com essas referências socioculturais que os umutinas organizam um projeto formativo subordinado à realização de ações político-pedagógicas que resultarão num programa de fortalecimento da educação na comunidade umutina (Sala de Educador, 2014).

Do ponto de vista da formação de professores no contexto específico dos projetos umutinas, foram importantes as contribuições de Porto-Gonçalves e a discussão sobre a colonialidade do saber, no sentido de chamar a atenção para a necessidade de pensar os efeitos do processo colonizador nas constru-

ções epistemológicas locais. E, embora o autor não esteja tratando do tema da formação docente, suas conclusões abrem uma importante reflexão sobre formação, saberes e práticas docentes:

Para além do legado de desigualdade e injustiça sociais profundos do colonialismo e do imperialismo, já assinalados pela teoria da dependência e outras, há um legado epistemológico do eurocentrismo que nos impede de compreender o mundo a partir do próprio mundo em que vivemos e das epistemes que lhes são próprias (Porto-Gonçalves, 2002, p. 13).

É bastante significativo que o conjunto da obra sobre colonialidades não esteja relacionado à discussão específica sobre os povos indígenas, mas ao conjunto de saberes que se produziu na América. Em distintas esferas educacionais, está se desenvolvendo uma forte compreensão política de que não pode mais sobreviver o tema concreto da colonização e subordinação dos saberes tradicionais ao modelo hegemônico de produção do conhecimento capitaneado pela Ciência Moderna como única possibilidade e destino.

Essa discussão também se desdobrou na seleção dos textos e das práticas pautados no debate sobre a interculturalidade, por meio dos quais se procurou pensar a proposta desde a contribuição de autores indígenas que pudessem apontar para uma dimensão mais dialógica e complementar, como os professores da comunidade estavam apontando. Sendo assim, a discussão sobre interculturalidade a partir de uma possibilidade indígena inspirou-se, principalmente, no trabalho de Gersen Baniwa ao lembrar ‘a própria atualização dos mitos de origem que foram readequados para garantir um lugar às sociedades brancas européias no momento da criação das sociedades humanas que não existia, para evitar conflitos e contradições explicativas’ (Baniwa, 2010, p. 13). No mesmo texto, o autor ainda lembra que “as cosmologias e as culturas indígenas se pautam pelos princípios de complementariedade e não de exclusão ou divisão” (Baniwa, 2010, p. 13). Essas noções aparecem nos projetos e nos documentos umutinas, tal como neste fragmento do Projeto Sala de Educador, enviado ao Cefapro em 2014:

Ao longo da história, nós povo Umutina elaboramos modos próprio produzir, armazenar, expressar, transmitir, avaliar e reelaborar nossos conhecimentos e concepções sobre o mundo, o homem e sobre natural.

Os resultados são valores, concepções, práticas e conhecimentos científicos e filosóficos próprios transmitidos e enriquecidos a cada geração. Sabemos que é importante ter e manter o conhecimento tradicional e conhecimento científico da sociedade envolvente e entendemos que somente através da educação, será possível garantir à população indígena o exercício pleno da cidadania e da interculturalidade, o respeito às nossas particularidades linguístico-culturais (Sala de Educador, 2014, p. 5).

O rol de experiências analisadas neste texto procurou demonstrar que a formação de professores pode contribuir para a consolidação de espaços de reflexão e diálogo com força para se movimentarem tanto no sentido de dar visibilidade aos saberes produzidos e socializados desde tempos imemoriais pelos povos indígenas, como para demonstrar os equívocos que a exclusão e a subordinação que a hegemonia da razão moderna, como um discurso colonizador, impôs aos sistemas de educação escolar dos povos indígenas.

Para esta comunicação, tomamos como referência as ações relacionadas à formação para a docência em Química, formação para a docência em ciências humanas e as ações relacionadas à promoção do acesso aos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, conforme segue abaixo.

As primeiras reflexões sobre a formação continuada e a docência em Química para os umutinas partiram de uma demanda comunitária bastante específica dos estudantes umutinas que cursaram ou estavam cursando o Ensino Superior fora dos projetos de formação de professores. A organização do projeto de formação para a docência em Química considerou os aspectos relacionados ao domínio dos conteúdos pelos professores regentes principalmente do Ensino Médio, que solicitavam uma formação específica acerca de conteúdos disciplinares bastante delimitados, tendo em vista, sobretudo, as dificuldades relatadas pelos jovens que haviam acessado os cursos de graduação. O objetivo dessa ação foi fortalecer na escola um conjunto de ações formativas orientadas para o domínio dos conteúdos específicos do campo disciplinar das Ciências da Natureza e dos constituintes específicos do currículo de Química para o Ensino Médio.

As ações formativas aconteceram a partir de uma parceria entre a Escola Estadual Indígena Jula Paré, o Cefapro e o Laboratório de Química do *campus* da UNEMAT, em Tangará da Serra, com financiamento da Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de Mato Grosso, (Fapemat), que incluiu a compra de um laboratório básico de química. Desde 2013, o Laboratório de

Pesquisa e Ensino de Química(LabPeq) da Universidade Federal de Mato Grosso tornou-se um parceiro formador, e a experiência se organizou a partir de oficinas que procurassem dar visibilidade à relação que se estabelece entre o conhecimento químico produzido no ocidente e os saberes locais e tradicionais sistematizados e socializados pelos povos indígenas. A busca pela proficiência de conhecimentos químicos entre os umutinas foi capaz de dar visibilidade ao tema dos saberes tradicionais e fortalecer a discussão sobre a educação em contextos multiculturais.

Diferentemente da proposta formativa para a docência em Química, cuja demanda partiu dos estudantes umutinas, o foco principal da formação continuada intercultural para a docência em Ciências Sociais tratou especificamente de contribuir com o debate sobre a formação continuada de professores indígenas, camponeses e quilombolas, de modo a estimular a reflexão e a exploração de epistemologias alternativas ao modelo hegemônico da organização dos saberes nos conteúdos específicos do campo disciplinário das ciências humanas.

O projeto foi estruturado para um curso de 60 horas durante o período letivo de 2014 e tomou como referência teóricos como Minolo, Quijano e, no Brasil, Porto-Gonçalves e Emerson, entre outros. O objetivo foi elaborar uma crítica sistemática ao modo ideológico de produção das ciências humanas que se afirma e se reproduz na escola. Os umutinas se inseriram no projeto como professores formadores e coordenação, no sentido de promover o debate sobre o tema desde a perspectiva indígena entre as escolas do polo do Cefapro, tendo em vista principalmente já terem inserido essa discussão no seu projeto formativo e na discussão do currículo escolar e projeto político-pedagógico da Escola Julia Paré.

E, por último, os projetos relacionados à promoção do acesso dos profissionais da educação das escolas indígenas, do campo e quilombo. No contexto da Escola Julia Paré, as ações formativas relacionadas ao acesso aos programas de pós-graduação *stricto sensu* desenvolveram-se a partir de 2010 e, inicialmente, tinham um caráter bastante informal. No entanto, desde as primeiras ações, o objetivo foi bastante claro: apoiar a formação continuada de professores com vistas ao ingresso nos programas de pós-graduação *stricto sensu* como uma estratégia fundante da política de formação continuada do estado de Mato, com força para combater os efeitos de séculos de políticas educacionais que alijaram dos espaços autorizados da pesquisa acadêmica os povos indígenas.

Entre os umutinas, as ações mais significativas se deram no contexto do Projeto Equidade na Pós-Graduação, em 2012. O projeto aconteceu a partir de uma parceria do Cefapro com o Núcleo de Estudos de Educação e Diversidade (NEED), coordenado pelo Núcleo de Estudos de Gênero e Alteridade (NEGRA), da UNEMAT, e financiado pela Fundação Ford (FF). No polo de Tangará da Serra, foram selecionados 50 inscritos, dos quais, 12 eram oriundos da Aldeia Umutina. A proposta de apoio a projetos seguiu no polo em 2013 e 2014, no contexto das ações do Terra como Princípio Educativo – preparatório para mestrado e doutorado.

Para os professores indígenas e no contexto da formação continuada, essa orientação da política de formação se firma pela potencialidade que apresenta tanto de promover o acesso aos programas *stricto sensu* de populações historicamente excluídas do acesso ao Ensino Superior quanto de, ao ter como objetivo promover o debate sobre a escola indígena desde a perspectiva dos próprios povos indígenas, poder contribuir com a atual discussão sobre os modos como se constituíram os saberes no ocidente capitaneado pela colonização ibérica e pelo atual modelo de globalização da economia.

Os resultados das demandas pelo acesso aos níveis mais altos da educação dos umutinas são únicos entre as escolas do polo do Cefapro: em 1994, não havia professores umutinas que houvessem concluído o Ensino Médio; já em 2009, no sistema estadual de ensino, trabalharam nove professores, e todos haviam concluído o curso de graduação entre os anos 2000 e 2010. Em 2015, todos os professores umutinas na rede estadual já tinham completado um curso de graduação e/ou pós-graduação na sua área de atuação, e já havia, entre eles, dois trabalhos de mestrado concluídos e outros dois projetos de mestrado e doutorado em andamento.

É importante também registrar que é possível afirmar que a formação docente teve impacto nos números de acesso dos estudantes umutinas aos cursos de graduação. Entre 2009 e 2013, dos 53 estudantes umutinas que concluíram o Ensino Médio, 16 foram aprovados em vestibulares de universidades públicas, e, nesse grupo de estudantes oriundos do Ensino Médio na aldeia, já há registro de aprovados para os programas de mestrado oferecidos pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).

Tais números se tornam ainda mais significativos quando considerados os dados já informados sobre o violento processo de contato e extermínio que ainda se abatia sobre nós na primeira metade do século XX. Os que sobrevi-

veram foram submetidos a um projeto de educação escolar que se estabeleceu entre eles a partir de uma perspectiva integracionista e violenta desde 1943.

Entre os umutinas, como no restante do Brasil, a discussão sobre a formação docente toma formas e modalidades em um contexto altamente complexo, marcado por grandes desigualdades. Do nosso ponto de vista, foram as demandas e, principalmente, as especificidades da demanda do projeto formativo da Escola Estadual Indígena Jula Pará que ajudaram a construir uma noção de formação docente em serviço com desdobramentos que se verificaram nos processos de ensino e aprendizagem que se desenvolveram na escola, nos documentos e nas proposições políticas da escola e da comunidade, na ampliação do acesso dos estudantes concluintes do Ensino Médio ao Ensino Superior e na busca qualificada e sistemática dos trabalhadores docentes e não docentes da escola pelos níveis mais altos de formação escolar no Brasil.

Finalmente, queremos que essas discussões ampliem, nos contextos formativos capitaneados pelo Estado, uma perspectiva de formação continuada capaz de contribuir para superar o paradigma hegemônico de produção e valorização dos saberes organizados desde a lógica da modernidade e com força para contribuir com a construção de um modelo de educação escolar mais adequado aos contextos multiculturais em que vivemos.

Referências

- BANIWA, Gersen. “Os saberes indígenas e a escola: é possível uma Escola Indígena Intercultural?”. *Educação Escolar Indígena: diversidade sócio-cultural indígena, ressignificando a escola. Cadernos SECAD 3*. Brasília: SECAD/MEC, 2007.
- ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA JULA PARÉ. *Projeto Político Pedagógico*. Aldeia Umutina, 2009. Atualização 2013.
- _____. *Projeto Sala de Educador INYÁNZÓ*. Aldeia Umutina, 2013.
- _____. *Projeto Sala de Educador A-Menú (Caminhar)*. Aldeia Umutina, 2014.
- MATO GROSSO. *Política de formação dos profissionais da educação básica*. Cuiabá: Secretaria de Estado de Educação, 2010.

- _____. Decreto n.º 2007/1997/SEDUC/MT. Dispõe sobre a criação do CEFAPRO nos municípios de Rondonópolis, Diamantino e Cuiabá, 1997.
- _____. Parecer Orientativo: projeto Sala de Educador. Cuiabá: SEDUC/SUFP, 2013.
- _____. Parecer Orientativo: projeto Sala de Educador. Cuiabá: SEDUC/SUFP, 2014.
- PORTO-GONÇALVES, Carlos W. “Da geografia às geo-grafias: um mundo em busca de novas territorialidades”. In CECENÑA, Ana Esther y SADER, Emir (coord.). *La Guerra Infinita: hegemonía y terror mundial*. Buenos Aires: CLACSO, 2002.
- RIBEIRO, Darcy. *Os índios e a civilização: a integração das populações indígenas no Brasil Moderno*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- SCHMIDT, Max. “Los Barbados os umutinas em Mato Grosso”. *Revista de la Sociedad Científica del Paraguay*, n. 5, pp. 1-51, 1941.
- SCHULTZ, Harold. *Vinte e três índios resistem à civilização*. São Paulo: Melhoramentos, 1953.
- _____. “Informações etnográficas sobre os umutina”. *Revista do Museu Paulista*, Nova Série, v. 13, pp. 75-313, 1961/62.
- SOUZA, Hellen Cristina de Souza e MONZILAR, Eliane Boroponepá. *A flecha do tempo não segue um plano pré-determinado* (mimeo). 2014.