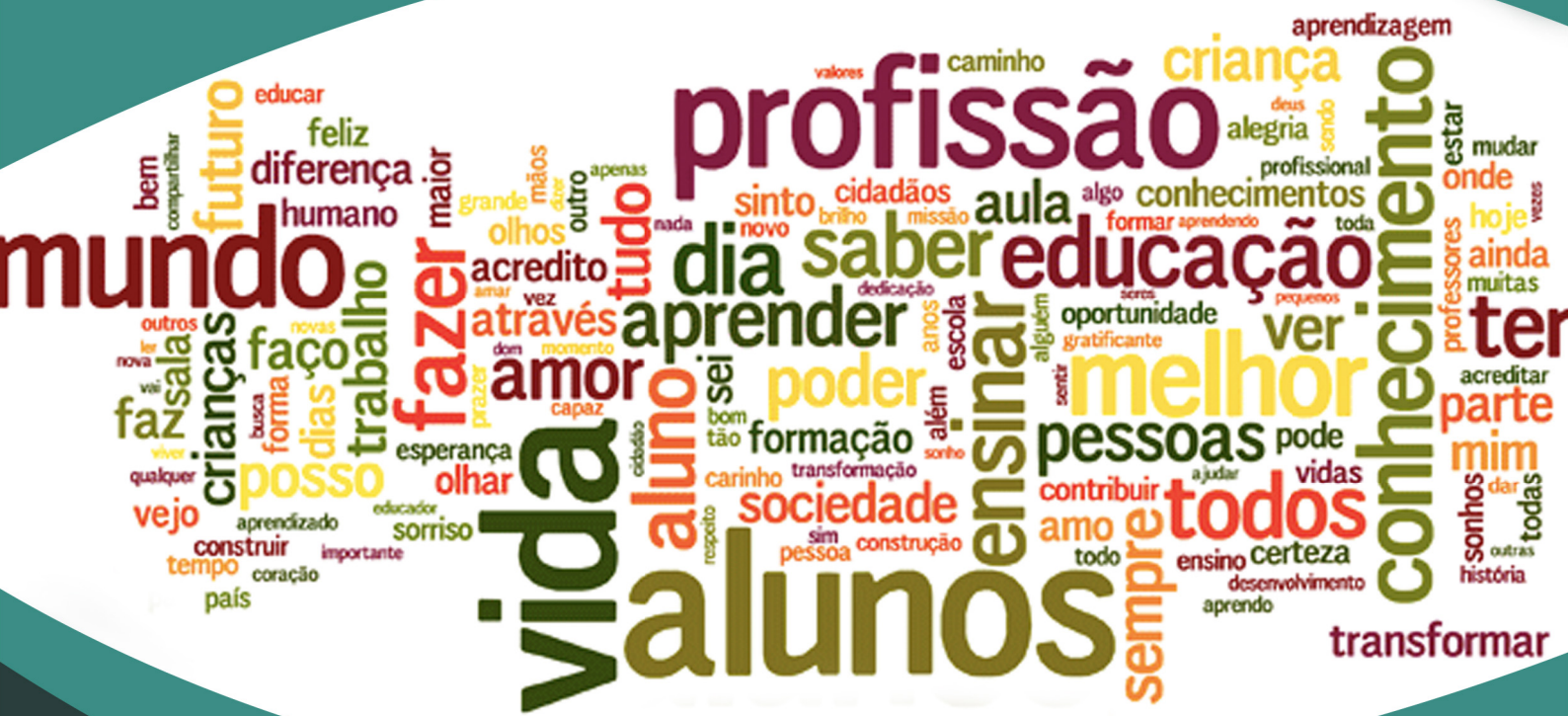


# Educação: Uma Nova Agenda para a Emancipação

Adriana Demite Stephani  
(Organizadora)



Adriana Demite Stephani  
(Organizadora)

# Educação: Uma Nova Agenda para a Emancipação

Atena Editora  
2019

2019 by Atena Editora  
Copyright © Atena Editora  
Copyright do Texto © 2019 Os Autores  
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora  
Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira  
Diagramação: Natália Sandrini  
Edição de Arte: Lorena Prestes  
Revisão: Os Autores



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons. Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

### **Conselho Editorial**

#### **Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins  
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas  
Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso  
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília  
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa  
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia  
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Faria – Universidade Estácio de Sá  
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima  
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões  
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie di Maria Ausiliatrice  
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense  
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso  
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Universidade Federal do Maranhão  
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará  
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste  
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia  
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador  
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande  
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

#### **Ciências Agrárias e Multidisciplinar**

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano  
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná  
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista  
Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia  
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul  
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão  
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará  
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

### Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás  
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri  
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina  
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria  
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

### Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto  
Prof. Dr. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí  
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná  
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará  
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande  
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

<b>Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)</b>	
E24	<p>Educação [recurso eletrônico] : uma nova agenda para a emancipação / Organizadora Adriana Demite Stephani. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. – (Educação. Uma Nova Agenda para a Emancipação; v. 1)</p> <p>Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader. Modo de acesso: World Wide Web. Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-738-3 DOI 10.22533/at.ed.383192310</p> <p>1. Educação e Estado – Brasil. 2. Educação – Aspectos sociais. 3. Educação – Inclusão social. I. Stephani, Adriana Demite. II. Série.</p> <p style="text-align: right;">CDD 370.71</p>
<b>Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422</b>	

Atena Editora  
Ponta Grossa – Paraná - Brasil  
[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)  
contato@atenaeditora.com.br

## APRESENTAÇÃO

A coleção “Educação: Uma Nova Agenda para a Emancipação 2” é um mosaico de abordagens, olhares e narrativas sobre a educação brasileira. De caráter *pluri*, é composta por 2 volumes contendo 23 artigos cada, reunindo ao todo 46 textos que discutem, refletem e apresentam práticas de pesquisadores e docentes de diferentes estados e instituições, tanto brasileiras quanto internacionais.

objetivo da obra é apresentar um panorama das diversas e importantes pesquisas pelo país a partir de inúmeros aspectos da educação, desde processos históricos de constituição, desafios, enfrentamentos e ações na/para a formação docente, perpassando por reflexões sobre a educação como instrumento para a formação crítica e como processo inclusivo, como também apresentando possibilidades reais de atuações em sala de aula através dos relatos das práticas docentes.

O volume I inicia com 6 artigos que refletem o perfil docente do Século XXI diante dos novos paradigmas para a formação de professores e as reais condições do exercício docente em nosso país, refletindo sobre aspectos curriculares e enfrentamentos nessa formação. A esses primeiros textos, seguem-se outros 3 textos que trazem um olhar também sobre o perfil, o papel e a importância de gestores e coordenadores na Educação Básica. E, a Educação Básica é linha condutora dos 13 demais artigos que exploram diferentes aspectos educacionais como a inserção de temáticas pouco exploradas em sala de aula, assim como, práticas docentes envolvendo diferentes ferramentas e explorando os recursos das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), a partir de pesquisas realizadas, como também através de relatos de trabalhos com jogos e oficinas em sala de aula.

Os 5 textos iniciais do Volume II abordam aspectos históricos da educação, trazendo pesquisas, apresentando processos históricos constituintes de espaços escolares e de processos de escolarização, tanto de educação básica como superior, que narram alguns momentos, entre tantos, da história da educação brasileira. Seguem-se a esses, outros 9 capítulos que possuem como linha conectiva a formação crítica e emancipadora através do processo educativo em diferentes frentes, espaços e abordagens teóricas. Os 8 capítulos restantes refletem sobre o processo de inclusão, os enfrentamentos da educação especial, a questão da saúde dos profissionais da educação, os dilemas da relação família-escola, a necessidade de escuta na educação infantil e a importância de reflexões sobre a sexualidade juvenil.

Essa diversidade de temáticas e pesquisas apresentadas na obra demonstra os múltiplos olhares e enfrentamentos da educação do país e a necessidade de aprofundamento e reflexão constantes.

Convidados o leitor para essa reflexão!

Adriana Demite Stephani

## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO 1</b> .....	<b>1</b>
O PERFIL DO PROFESSOR NO SÉCULO XXI	
Jacqueline de Sousa Batista Figueiredo	
Eliana Conceição Sanguino	
Giovana Leticia Leal	
Julia Gonçalves Moreira	
Leonardo de Paula e Silva Filho	
Najara Roberta Rodrigues	
<b>DOI 10.22533/at.ed.3831923101</b>	
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	<b>13</b>
DIDÁTICA NO ENSINO SUPERIOR: UM TESOURO VALIOSO	
Alexandra Bezerra de Sousa Gonzaga	
Jovina da Silva	
<b>DOI 10.22533/at.ed.3831923102</b>	
<b>CAPÍTULO 3</b> .....	<b>24</b>
DESVELANDO O COTIDIANO DE MÃES UNIVERSITÁRIAS	
Rayany Mathias da Silva	
Angela Maria Caulyt Santos da Silva	
<b>DOI 10.22533/at.ed.3831923103</b>	
<b>CAPÍTULO 4</b> .....	<b>36</b>
FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO: IMPLICAÇÕES E IMPACTOS NA PEDAGOGIA	
Adelcio Machado dos Santos	
Joel Bonin	
<b>DOI 10.22533/at.ed.3831923104</b>	
<b>CAPÍTULO 5</b> .....	<b>52</b>
O DOCENTE NO ENSINO DE QUÍMICA: ESTUDO DE CASO COM PROFESSORES DE QUÍMICA DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DA BAHIA	
Ademilson de Jesus Silva	
Amanda Maria Rabelo Souza	
Claudia Santos da Silva	
Davyd Lucas Lima Pereira	
Tarcísio José Maciel Passos Filho	
<b>DOI 10.22533/at.ed.3831923105</b>	
<b>CAPÍTULO 6</b> .....	<b>64</b>
O PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA NO PROJETO LÍNGUAS NO <i>CAMPUS</i>	
Karina dos Reis Costantin	
Gabriel Salinet Rodrigues	
Roséli Gonçalves do Nascimento	
<b>DOI 10.22533/at.ed.3831923106</b>	
<b>CAPÍTULO 7</b> .....	<b>73</b>
GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA: UM ESTUDO DA PRÁXIS DO GESTOR	
Rizolanda Luiza Vauthier	
<b>DOI 10.22533/at.ed.3831923107</b>	



**CAPÍTULO 8 ..... 85**

O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NO AMBIENTE ESCOLAR

José Roberto Alves Bezerra  
Ellis Rejane Barreto  
Gláucia Aline de Andrade Farias  
Juliana Cristiane Câmara  
Maria Aparecida Moura  
Marilene Ambrósio da Silva  
Allysson Lindálio Marques Guedes  
Magnólia Meireles da Silva  
Jobson Magno Batista de Lima  
Rafael Batista de Souza  
Carpegiane Alves de Assis  
Leilson de Oliveira Augusto

**DOI 10.22533/at.ed.3831923108**

**CAPÍTULO 9 ..... 97**

PROFILE OF YOUNG AND ADULT EDUCATION PEDAGOGICAL COORDINATOR (EJA)

José Roberto Alves Bezerra  
Gláucia Aline de Andrade Farias  
Maria da Guia de Souza Martins  
Marilene Ambrósio da Silva  
Allysson Lindálio Marques Guedes  
Marta Jussara Bezerra da Silva  
Magnólia Meireles da Silva  
Jobson Magno Batista de Lima  
Rafael Batista de Souza  
Carpegiane Alves de Assis  
Leilson de Oliveira Augusto

**DOI 10.22533/at.ed.3831923109**

**CAPÍTULO 10 ..... 109**

ENTENDENDO A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA ESTRUTURAÇÃO DOS ENCONTROS FORMATIVOS DE PROFESSORES

Thayana Carpes

**DOI 10.22533/at.ed.38319231010**

**CAPÍTULO 11 ..... 117**

SISTEMATIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO DAS ESCOLAS PÚBLICAS DE PICOS-PI: PROBLEMATIZAÇÃO E PRESSUPOSTOS INVESTIGATIVOS

Karielly Mayara de Moura Leal  
Luiz Sanches Neto  
Luciana Venâncio

**DOI 10.22533/at.ed.38319231011**

**CAPÍTULO 12 ..... 126**

LÍNGUA ESTRANGEIRA: A FASE MAIS FAVORÁVEL PARA A APRENDIZAGEM E OS RECURSOS ADEQUADOS PARA A CONTRIBUIÇÃO NESSE PROCESSO

Marcio José Pereira  
Edson José Gomes

**DOI 10.22533/at.ed.38319231012**

<b>CAPÍTULO 13</b> .....	<b>138</b>
TRABALHO, EDUCAÇÃO E RELAÇÕES DE GÊNERO: COMO ENFRENTAR AS DESIGUALDADES?	
<a href="#">Maria Luiza Nogueira Rangel</a>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.38319231013</b>	
<b>CAPÍTULO 14</b> .....	<b>147</b>
CONSTRUÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO EM SALA DE AULA: UMA PROPOSTA PARA O LANÇAMENTO DO DISCO ENVOLVENDO AS MÍDIAS	
<a href="#">Amanda Simões Martins</a>	
<a href="#">Kairam Ramos Rios</a>	
<a href="#">Rodrigo Constantino de Melo</a>	
<a href="#">Nestor Rossi Junior</a>	
<a href="#">Ígor Schardong</a>	
<a href="#">Luiz Fernando Cuozzo Lemos</a>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.38319231014</b>	
<b>CAPÍTULO 15</b> .....	<b>151</b>
MEANINGFUL GAME: UM OLHAR SOBRE O USO DE JOGOS E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NA EDUCAÇÃO	
<a href="#">Marcone Hilton de Sousa</a>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.38319231015</b>	
<b>CAPÍTULO 16</b> .....	<b>163</b>
ESTUDO DE ARQUÉTIPOS APLICADO AO JOGO <i>SAY BYE TO THE VILLAINS</i>	
<a href="#">Marcelo Satoshi Taguchi</a>	
<a href="#">Letícia Hanae Miyake</a>	
<a href="#">Victor Silva</a>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.38319231016</b>	
<b>CAPÍTULO 17</b> .....	<b>180</b>
PROPOSTA DE OFICINA DE QUADRINHOS: O APRENDIZADO DE UMA LINGUAGEM MULTIMÍDIA	
<a href="#">Eduardo Elisalde Toledo</a>	
<a href="#">Marcelo Magalhães Foohs</a>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.38319231017</b>	
<b>CAPÍTULO 18</b> .....	<b>191</b>
SITE DE CURADORIA EM JOGOS DIGITAIS NO ENSINO DE HISTÓRIA	
<a href="#">Daiana Aparecida Fontana Cecatto</a>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.38319231018</b>	
<b>CAPÍTULO 19</b> .....	<b>204</b>
PROJETO DIDÁTICO ARTE NATUREZA	
<a href="#">Thassyane Peres Tassinari</a>	
<a href="#">Eleusa Maria Ferreira Leardini</a>	
<a href="#">Glaucia Mariana da Silva</a>	
<a href="#">Maria de Fatima Silveira Polesi Lukjanenko</a>	
<a href="#">Millaany Felisberta de Souza</a>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.38319231019</b>	



<b>CAPÍTULO 20</b> .....	<b>212</b>
METODOLOGIAS ATIVAS COMO RECURSO DIDÁTICO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DE ADULTOS EM ESCOLA TÉCNICA PÚBLICA DE SANTA MARIA/ RS	
<p>Janaína de Arruda Carilo Schmitt  Juliane Praposqui Marchi da Silva  Leila Maria Araújo Santos  Lubia Telma Garcia Wustrow Souza  Tiago Saidelles</p>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.38319231020</b>	
<b>CAPÍTULO 21</b> .....	<b>219</b>
ÑE'É PORÃ – A PALAVRA-ALMA QUE IMPULSIONA AS RELAÇÕES INTERCULTURAIS NA ESCOLA	
<p>Fátima Rosane Silveira Souza</p>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.38319231021</b>	
<b>CAPÍTULO 22</b> .....	<b>231</b>
A IMPORTÂNCIA DO TREINAMENTO DE PRIMEIROS SOCORROS PARA DOCENTES DA REDE INFANTIL DE ENSINO	
<p>Andreza Halax Rebouças França  Juliany Ingridy Silva de Medeiros  Kellyson Lopes da Silva Macedo  Pablo Ramon da Silva Carvalho  Maria Josielly Do Nascimento Santos  Islayane Nayara Batista Barbosa  Gabriele de Araújo Costa  Aline Cristiane De Oliveira  Deborah Beatriz Silva Costa  Moisés de Oliveira Freire  Vinicius Costa Maia Monteiro  Wesley Queiroz Peixoto</p>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.38319231022</b>	
<b>CAPÍTULO 23</b> .....	<b>239</b>
PERFIL INTERNACIONAL EN LA FORMACIÓN DEL MÉDICO COLOMBIANO	
<p>Cabrales Vega Rodolfo Adrián</p>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.38319231023</b>	
<b>SOBRE A ORGANIZADORA</b> .....	<b>246</b>
<b>ÍNDICE REMISSIVO</b> .....	<b>247</b>

## ÑE'É PORÃ – A PALAVRA-ALMA QUE IMPULSIONA AS RELAÇÕES INTERCULTURAIS NA ESCOLA

**Fátima Rosane Silveira Souza**

Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC

Programa de Pós-Graduação em Educação -

Mestrado e Doutorado

Santa Cruz do Sul – RS

**RESUMO:** A Lei n. 11.645/2008 tornou obrigatório o estudo da história e da cultura indígena no ensino básico. Levantamento realizado pelo Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul evidencia precariedade e improvisação na abordagem da temática nas escolas. Com o objetivo de compreender as dificuldades existentes, este projeto foi desenvolvido com professoras da Escola Itaúba, município de Estrela Velha, RS, onde estudam alunos da etnia Mbya-guarani da *Tekoá Ka'agui Poty* (Aldeia Flor do Campo). Essa aproximação se dá na proposição do diálogo intercultural que se estabelece com alunos indígenas na escola não indígena e na perspectiva da formação de professores para essa atividade. Procurou-se conhecer as relações interculturais que se estabelecem e compreender processos educativos advindos desses diálogos. Como método, o círculo de cultura. A infância guarani foi o tema gerador e inspirador da palavra-alma “sensibilidade” evidenciada pelo grupo de professoras como a palavra mais potente para simbolizar a disposição à escuta qualificada,

a estabelecer pontes e a reintegrar o que está separado.

**PALAVRAS-CHAVE:** mbya-guarani; interculturalidade; Lei n. 11.645/2008; formação de professores

### ÑE'É PORÃ – THE GUARANI SPIRITUAL WORD THAT INSPIRE INTERCULTURAL RELATIONS IN SCHOOL

**ABSTRACT:** Law n. 11.645/2008 made it compulsory to study the history and indigenous culture in elementary education. A survey conducted by the Court of Audit of the State of Rio Grande do Sul showed precariousness and improvisation in the approach of the subject in schools. In order to understand the difficulties, this project was developed with teachers from the Itaúba School, located in the city of Estrela Velha, RS, where there are Mbya-Guarani students from *Tekoá Ka'agui Poty* (Indigenous Community called Flower of the Field). This approach is based on the proposition of intercultural dialogue established with indigenous students in the non-indigenous school and from the perspective of teacher training for this activity. It was sought to know the intercultural relations that are established there and to understand educational processes arising from these dialogues. As a method, the

circle of culture. Guarani childhood was the generating theme and the inspiring of the word “sensitivity”, which was evidenced by the group of teachers as the most powerful word to symbolize the disposition to qualified listening, to establish bridges, and to reintegrate what is separated.

**KEYWORDS:** mbya-guarani, interculturality, Law n. 11.645/2008, teacher training

## 1 | 1 CONTEXTUALIZANDO A TEMÁTICA DO ESTUDO

A Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008 (DOU, 2008), alterou o art. 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), e passou a desafiar gestores e professores da educação básica a incluir a história e a cultura dos povos indígenas nos currículos escolares. Estabelece a norma:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º. O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º. Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.

A Lei busca ampliar as referências culturais de professores e estudantes, assim como contribuir para a construção de identidades mais plurais e solidárias. Resulta de uma importante mobilização dos povos indígenas e de apoiadores e procura ajudar no esclarecimento de imagens estereotipadas que foram sendo produzidas em relação aos povos indígenas e que têm causado dor, violência, apropriação e sofrimento. Essa tarefa é de todos mas tem na educação escolar um lugar muito importante para a construção de relações interculturais mais simétricas e horizontais.

No caso dos povos indígenas, desconhecimento e preconceito fortalecem a invisibilidade que vivem em nosso território que também é deles. São considerados, em muitos aspectos, seres do passado, que se perderam de nossa memória entre fatos históricos há muito acontecidos. Mas a realidade é diferente. Apesar da violência e da apropriação sofrida desde o início da colonização europeia, no século XVI, dados do Censo do IBGE de 2010 revelaram números muito importantes e pouco divulgados: a população indígena está próxima a um milhão de indivíduos, ou cerca de 0,5% da população do Brasil; são mais de 300 etnias e mais de duas centenas de línguas diferentes sendo faladas diariamente.

A desinformação a respeito desses povos ainda é reforçada em conteúdos

de muitos livros didáticos, onde são retratados como o bom selvagem, frágil, ingênuo, incapaz de lidar com a astúcia do não indígena, precisando ser protegido; um ser exótico – tipo exportação -, restrito às florestas, seminu, ou interessado em quinquilharias. Economicamente, são considerados disfuncionais, uns desocupados, invasores de terras produtivas; selvagens que não cumprem sua função no crescimento da nação. Como usam roupas, tecnologias, frequentam escola e universidade, são aculturados, deixaram de ser indígena, como se essa fosse uma condição transitória e suas culturas deveriam ficar congeladas no tempo. As matas onde viviam livremente, as caças com as quais se alimentavam e os rios onde pescavam e nadavam não existem mais, e o que resta está cercado. Mesmo assim, eles devem permanecer vivendo como no passado ou são aculturados. Essa forma de retratá-los é uma incoerência e evidencia a dificuldade que temos, como sociedade, de compreender e de aceitar quem tem modos de vida diferentes do nosso. São populações do presente, culturas milenarmente presentes na América, que defendem suas cosmologias e com os quais temos muito a aprender, seja na relação com a natureza, nos modos de educar, na força do coletivo, no respeito à sabedoria dos mais velhos, entre tantas outras.

Em meio a sorte de equívocos que são operados em relação aos povos indígenas, a Lei busca estimular outra perspectiva, chama a atenção para a pluralidade sociocultural do Brasil e para as experiências interculturais que devem ser desenvolvidas de forma transversal no currículo escolar.

Mas o que queremos dizer com experiências interculturais?

Compreendemos a experiência intercultural como vivência e atitude. Uma atitude na qual o ser humano se abre para um processo de aprendizagem e colocação cultural e contextual; uma atitude que nos tira de seguranças teóricas e práticas que costumamos operar e permite que nos reconheçamos como analfabetos culturais quando acreditamos que basta conhecer a própria cultura (FORNET-BETANCOURT, 2004). O conhecimento de nossa cultura, nos diz Laplantine (2003), passa pelo conhecimento das outras culturas, uma experiência de alteridade e de sensibilidade à presença do outro; que o conhecimento apenas de nossa cultura vai nos deixando míopes, não apenas em relação a outras culturas, como também em relação a nós mesmos.

Essa experiência requer vontade de viver essas relações e reconhecimento de que são importantes e necessárias para nossa formação humana. É a busca de uma totalidade, de uma compreensão de que sempre há muito a aprender com o outro.

E como as escolas da educação básica lidam com essa temática?

## **2 | A TEMÁTICA INDÍGENA NA ESCOLA DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

A situação aqui referida diz respeito a registros feitos a partir de situações identificadas no Rio Grande do Sul. As realidades podem ser diferentes, mas as

dificuldades, possivelmente, guardam semelhanças.

Os dados apresentados fazem parte de um estudo do Tribunal de Contas do Estado (TCE-RS), órgão competente para o controle externo das entidades e entes públicos estaduais e municipais em relação ao cumprimento das leis. Nessa linha de atuação, o TCE, em parceria com outras instituições, efetuou um levantamento para identificar, tecnicamente, a situação das escolas públicas municipais em relação à aplicação do art. 26-A da LDBEN. Antes de realizar o levantamento, o TCE ofereceu treinamentos e expediu orientações a todos os municípios. Ao encerrar essa etapa, publicou, em 2015, o relatório “Cumprimento do art. 26-A da LDB nas escolas municipais do RS”.

Em relação aos povos indígenas, nas escolas públicas municipais, o relatório contém indicativos de que há diferentes entendimentos sobre a abrangência e a obrigatoriedade da referida lei. As informações, apresentadas pelos gestores municipais, trouxeram elementos importantes sobre o tratamento dado à cultura e à história indígena nas escolas municipais.

Estatisticamente, 19% dos respondentes reconheceram [formalmente] que o tema não é abordado; para 12%, sequer consta nos planos de ensino; apenas 30% dos entes que realizaram concurso para professor declararam ter incluído nos editais respectivos esses conteúdos específicos; somente 62% realizaram formação específica para professores no período de cinco anos.

Em alguns casos, é abordado de forma pontual ao longo do ano letivo e nem consta no planejamento escolar; fica restrito ao currículo de história, diferentemente do que estabelece a Lei. Práticas comuns identificadas: “Mês do Índio” ou “Lendas, histórias e costumes dos povos indígenas” (p. 14). Denominações vagas.

A partir desse levantamento, podemos observar que o tratamento desse tema tem muito de improvisação, possivelmente mais por parte dos órgãos municipais do que pelas escolas. A ausência de políticas municipais específicas e a falta de investimento na formação de professores repercutem na escassez dos projetos político-pedagógicos. Evidenciam a ausência de cuidado e de atenção, seja por descaso ou ignorância em relação ao tema.

Algumas instituições reservam o dia 19 de abril, dia do índio, para tratar dessa temática. Uma data em que acaba predominando o reforço de estereótipos e de situações desvinculadas da realidade, até porque, “todo o dia é dia de índio”. Outro ponto que não é observado: há casos em que os estudos são restritos à disciplina de história e não de forma transversal, como recomendado.

O documento traz inúmeras demonstrações de que as atividades são genéricas, associadas a folclore, a questões raciais, a horas cívicas, a desfile farroupilha, atividades que se resumem a pedagogias de eventos. Um evento em meio a outras atividades é apenas isso – *é-vento* -, possui baixo impacto em relação aos propósitos de formação, de educação inclusiva e de vivências interculturais. Nenhuma referência ao termo intercultural ou variáveis, talvez porque não haja essa compreensão do

tema, o que pode significar uma abordagem mais focada na história, mais no passado do que no presente.

Exemplos de improvisações identificados no relatório (2015, p. 12): “Cultura e culinária indígena; os índios Uirapuru; Religiosidade, diferença e limites”. Pode parecer um projeto interessante, embora não fique claro o que significa “limites”, o uirapuru seja uma ave e as etnias indígenas que atualmente vivem no Estado sejam: kaingang, guarani, xokleing e charrua.

Também há referências a projetos genéricos, como “Resgatando valores para a vida, valores essência da vida” (2015, p. 12). Houve informação sobre atividades realizadas em escolas indígenas, embora não fosse o escopo do levantamento, tampouco da Lei, o que sugere uma compreensão muito básica e irreverente: se a temática já é tratada em uma escola indígena, não é preciso abordar o assunto em outras escolas. Houve quem informasse que “cada professor tem o seu” plano de ensino e define como abordar o tema. Ou o tradicional “Usos e costumes indígenas”, seja lá o que possa significar.

Evidentes no relatório o descaso e o desconhecimento sobre a relevância social, histórica e humana dessa Lei. Esse levantamento veio ratificar a existência de uma situação que já se intuía e deu origem ao presente projeto.

### 3 | A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA ESCOLA

Aliando essas informações às atividades que já vinha desenvolvendo em comunidades indígenas, em projetos de extensão e pesquisa, busquei compreender como as escolas lidam com essa temática, estabelecendo um diálogo diretamente com os professores, dentro de uma escola.

O local foi escolhido em razão da proximidade geográfica e das relações administrativas entre a *Tekoá Ka’a Agui Poty* (Aldeia Flor da Mata), comunidade de indígenas Mbya-Guarani, e a Escola Estadual de Ensino Fundamental Itaúba, localizadas no Distrito de Itaúba, município de Estrela Velha (RS). A cidade está localizada na região central do Estado, a cerca de 250 km da capital do Estado, Porto Alegre, e a 80 km da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). A relação de pesquisa e extensão da UNISC com a *Tekoá Ka’a Agui Poty* teve início em 2005.

Relevante para a escolha dessa escola é a presença de alunos indígenas a partir do 6º ano e em turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Embora localizada em zona rural, não é considerada uma escola rural. A região é de colonização predominantemente italiana e a escola, fundada na década de 1960, é um local de referência para a região.

Nessa escola foi desenvolvido, no segundo semestre de 2017, o projeto “Ñe’é Porã, a palavra-alma que impulsiona as relações interculturais na escola”. A etapa inicial, aqui retratada, buscou compreender as relações dos professores não



indígenas com os alunos indígenas que frequentam a escola.

A atividade foi desenvolvida com um grupo de 11 professoras, inclusive direção, vice-direção e supervisão pedagógica.

Metodologicamente, valeu-se do círculo de cultura. De acordo com Brandão (1981; 2001), inspirado por Paulo Freire, o círculo da cultura tem como pressuposto a ideia de que ninguém educa ninguém e de que ninguém se educa sozinho – a educação deve ser um ato coletivo, solidário, uma tarefa de trocas entre pessoas; propicia o diálogo e a reflexão coletiva. Também não se trata de alguém “despejar” conteúdos como detentor do conhecimento válido, pressupondo que o outro nenhum conhecimento possui. No círculo da cultura, diferentemente de uma atividade expositiva, há um ensina-aprende e aprende-ensina circular e que facilita o diálogo e contato inicial com uma comunidade ou com um grupo; estimula o respeito mútuo e valoriza os conhecimentos de todos.

Nessa modelagem de trabalho, também não é preciso enfrentar o temor da exposição pessoal escrita e, como o grupo já se conhece, eventual receio de falar em público ou o confronto de ideias integram-se ao diálogo no coletivo. À pesquisadora representa uma oportunidade de estabelecer um diálogo com educadores, procurando compreender as emergências e ir mediando os diálogos. Possibilita inúmeras aprendizagens; contribui para que teoria e prática se nutram reciprocamente. Ajustar, inovar e criar, assim como o método não pode se impor à realidade, são lições de Paulo Freire referidas por Brandão (1981). É preciso construir o método a cada vez! No caso em pauta, o elemento gerador ou núcleo de referência gerador proposto nesse encontro foi um vídeo.

Sobre o nome do projeto e a escolha da expressão *Ñe'é* (ou *nhe'é*), palavra-alma para o guarani. *Ñe'é* é considerado o princípio da pessoa Mbya, do espírito que sustenta a vida; a maneira de ser de cada pessoa. Nós, humanos, somos simples representações imperfeitas dessa dimensão perfeita, que é o princípio do *Ñe'é*. O guarani não existe sem essa força. Viver de acordo com essa força significa cultivar as tradições do *Ñanderekó*, o modo de ser guarani. A vida se alimenta de uma única força vital, de uma única energia espiritual, que se manifesta de formas diferentes.

Para o guarani, o *ñe'é* é essa força, o nosso destino, um espírito protetor que vai inspirar o viver de cada guarani (Diário de Campo, 2017). *Ñe'é*, palavra, voz, eloquência, alma; aquilo que anima no homem o que é divino, imorredouro; o princípio da pessoa Mbya, do espírito que sustenta a vida; a maneira de ser da cada pessoa (CLASTRES, 1978).

Desde pequenas, as crianças aprendem a vivenciar as belas palavras, a palavra-alma. Na cerimônia ou ritual de nomeação do *mitã* (bebê), o *nhemongarai* (uma espécie de batismo espiritual), o nome guarani é inspirado pelas divindades e torna-se a palavra-alma que conduz o guarani em seu destino, sem que ele perca sua autonomia e sua capacidade de fazer escolhas. A *tekoá* (aldeia) é o lugar onde vivem e onde podem viver cada bela palavra intensamente, no sentido do mais

profundo respeito ao Ñanderekó. E cada palavra dita deve ser verdadeira.

As crises existenciais, as doenças, tristezas, conflitos e sofrimentos são atribuídas ao afastamento da pessoa de sua palavra-alma. E essa pessoa somente voltará a ter paz quando voltar a viver sua palavra-alma. Esse retorno precisa contar com o apoio do coletivo e dos orientadores espirituais, os *karaí* e as *kuñakaraí*. Afastar-se desses ensinamentos, torna o guarani vulnerável, o que afeta, também, o coletivo. O movimento de aproximação da cidade e dos não-indígenas também pode fragilizar o guarani, momentos em que a palavra-alma deve ser respeitada com ainda mais força – como forma de proteção espiritual.

Esse projeto foi desenvolvido em quatro encontros mensais e noturnos. As datas e os horários foram escolhidos pelos professores, haja vista a rotina de trabalho multiterno em diferentes escolas e municípios.

#### 4 | O ENCONTRO NA ESCOLA ITAÚBA

No encontro em questão, foi apresentado um vídeo amador, produzido por uma pesquisadora (MENEZES, 2005), durante etnografias de doutoramento; retrata momentos de crianças mbya-guarani em convívio de brincadeiras em meio a alguns adultos. O local é a *Tekoá Anhetengúá* (Aldeia da Liberdade, da verdadeira sabedoria), que fica no bairro Lomba do Pinheiro, na zona leste da cidade de Porto Alegre (RS). A escolha do vídeo como elemento gerador desse encontro em torno do círculo da cultura tinha como objetivo provocar o tensionamento entre as infâncias, as concepções de infância das professoras e as imagens de infância registradas no vídeo. Também um processo de reflexão sobre o nosso cotidiano, lembrando que esse grupo de professoras convive há muitos anos com a comunidade guarani. Laplantine (2003) refere nossa dificuldade para fixar atenção no que nos é habitual, familiar, cotidiano e que consideramos evidente. Aos poucos, vamos nos dando conta de que nossos comportamentos – gestos, mímicas, posturas, reações afetivas -, não têm nada de natural. Ao nos espiarmos, chegamos a nos surpreender sobre o que diz respeito a nós mesmos. O conhecimento de nossa cultura, diz o autor, passa pelo conhecimento das outras culturas, numa experiência de alteridade.

Nas imagens, estão crianças guarani, um bebê e crianças maiores, com diferentes idades. O vídeo tem duração de 15min, não possui diálogos, apenas registra o som das brincadeiras, das risadas das crianças e da fala abafada de alguns adultos. As crianças brincam na área externa da escola da aldeia, em um quadro escolar verde e com giz. Desenham, brincam, riem, enquanto o bebê engatinha pelo chão de terra. No seu engatinhar, o bebê vai encontrando objetos no chão, pedras, pedrinhas e uma faca. Detém-se por alguns poucos minutos brincando com faca, batendo-a em uma pedra, e logo, abandona-a e segue seu percurso, em meio a galinhas, pintinhos e cães. Sua atenção é atraída pelo grupo de crianças que brinca próximo ao quadro verde. Em seu trajeto, sua atenção é atraída por um fogo de chão onde há painéis

e chaleiras quentes. Aproxima-se da panela quente, quando surge um adulto para afastá-lo dali, em silêncio. E ele segue engatinhando em direção às outras crianças.

Quando se aproxima do grupo, uma menina pega-o no colo e passam brincar juntos. Entrega-lhe um pedaço de giz que se perde em meio às roupas do bebê. Ela ri muito, procura o giz e, nessa procura, vai retirando a roupa do bebê até encontrar o objeto perdido. O bebê acompanha todo o movimento, com atenção e sem chorar. Em outra cena, também no pátio da aldeia, a mãe dá banho de bacia no bebê, fazendo-lhe uma demorada massagem nas costas, o que ele parece apreciar. Em outro momento, o bebê ensaia ficar em pé, estimulado por um menino maior e observado pela mãe que se encontrava a pequena distância. Ele levanta, cai, levanta novamente, cai e tenta novamente, sem chorar.

Para as professoras que assistiam ao vídeo, o desconforto com as cenas foi visível, principalmente nos momentos em que o bebê pegou a faca e esteve perto do fogo de chão e da panela quente.

Após assistirem ao vídeo, foram convidadas a manifestar o vivido e o pensado por meio de palavras. Receberam duas folhas de papel, uma amarela e outra, branca. Na primeira, foram convidadas a registrar as percepções a respeito da infância guarani; na segunda, as percepções sobre a infância não guarani. Convidadas a se reunir em grupo para refletir a respeito, mas escolhendo as palavras individualmente. Preferencialmente, uma palavra em cada folha, retratando o pensamento a respeito do vivido e do pensado. Vivido a partir da convivência que todas têm com crianças e jovens indígenas. E não indígenas, na condição de professoras e mães. Após a reflexão no grupo, foram convidadas a apresentar as palavras escolhidas, as quais foram expostas no assoalho. Nas fichas amarelas (infâncias guarani): harmonia, simplicidade, naturalidade, aprendizagem natural, igualdade, sensibilidade, tranquilidade e liberdade (2x); nas fichas brancas: ajuda mútua (pouca), como aprender e como ensinar, tranquilidade (pouca), mais regras; cuidado (2x), simplicidade (falta), brincar, confiança.

A seguir, passamos refletir sobre as escolhas. A comparação entre os modos de educar, de cuidar e de conviver com as crianças foi o ponto central. O reconhecimento da influência das exigências do mundo globalizado, hegemônico, de relações líquidas foi referido entre os comentários transcritos, a destacar: “ser o que a gente é. Ser simples, no mundo globalizado, capitalista, pode ser sinônimo de atraso, ignorância, então a gente não quer ser assim. Estuda, trabalha, corre no emprego, o tempo inteiro”. Nesse cotidiano, as conveniências estabelecem o modo de ser: “Aí tem 50 ou 60 anos e pensa: agora sim, vou comprar uma casinha e vou viver lá não sei aonde, aquilo que tu sempre quis, ...o mundo foi obrigando a fazer outras coisas, deixou a simplicidade de lado porque não convinha, no estudo, no trabalho”. Nesse aspecto, os indígenas simbolizam uma autenticidade perdida: “quando eu vi as mulheres sentadas tranquilas, sem se preocupar com nada, eu pensei em tranquilidade como algo que eles têm, eles falam devagar, sem pressa”.

O consumismo a que as crianças (não indígenas) são submetidas veio expresso no brincar: “a gente tem que comprar brinquedo pra nossas crianças, boneca último lançamento, a bola isso, o carrinho aquele com controle remoto, nossos alunos e nossos filhos são assim. Eles [as crianças indígenas] estão brincando com uma pena, uma faca... Tudo pra eles é brinquedo. Experimenta não dar brinquedo, ou dar uma peteca, eles [crianças não indígenas] vão olhar e jogar fora...” E na nossa infância, como era? “Eu brincava com um pedacinho de louça quebrado, com pilha velha, carvão, ...”

O diálogo já existente com os indígenas ajuda a reconhecer que eles também estão sujeitos a essas transformações, por influência do contato com a cidade e a televisão, e esboça uma justificativa: “Os indígenas já estão com medo disso, por causa da televisão, de chegar à cultura consumista... Como nós vamos viver fora? Se o mundo é escrito assim... nós não vamos aprender essa escrita?!” A predominância do coletivo e de como a criança é tratada em uma aldeia, foram também destacados no cuidado: “eles têm isso do não é pra si...vivenciam isso do repartir. A gente nota é que, primeiro, é a criança, depois os outros. Isso é uma coisa muito bonita...”. O cuidado que todos da aldeia têm com as crianças é reconhecido como algo valioso: “Se tem que cuidar de uma criança, eles cuidam, não importa de quem é, eles cuidam. A gente sente esse cuidado”.

No âmbito do coletivo, o reconhecimento do sentimento de confiança mútua, onde a criança é cuidada por outro, mesmo quando está doente, diferentemente do que acontece no mundo não indígena: “Por isso eu coloquei confiança. Se a gente tá com filho doente, não tem confiança em deixar com outra pessoa... se tem que deixar, tu já fica apreensiva... e eles ficam tranquilos, o outro pode levar no médico... e nós não temos essa confiança...” Sempre resta a desconfiança de que o outro não vai cuidar com a mesma atenção e cautela. Essa confiança foi perdida, reconheceram, como decorrência do individualismo e do corre-corre diário.

Reconhecem como algo importante a forma de educar dos indígenas, e se perguntam: por que não fazemos mais isso? “... quanta diferença e quanta semelhança com o que se quer. Nós também queremos tranquilidade, solidariedade, ajuda mútua... Só que a gente deseja, mas não vai atrás, não realiza.” Essa inatividade é reconhecida: “nós somos de falar, eles [indígenas] fazem...”

Nesse ponto, passamos a refletir sobre a relação entre a denominação dada ao projeto: “Ñe’ é *Porã*: a palavra-alma que impulsiona as relações interculturais na escola” e uma palavra que passasse a inspirar a atuação docente do grupo.

## 5 | A PALAVRA-ALMA DO GRUPO

Quando convidadas a escolher a palavra que mais representasse o sentimento do grupo em relação à docência que praticam ou que desejariam praticar, que viria

a ser a “palavra-alma” do grupo, a escolha recaiu sobre a sensibilidade, justamente uma palavra associada à infância guarani.

Simbolicamente, a sensibilidade tornou-se a palavra-alma daquele coletivo de professoras, que reconhece suas dificuldades, procura compreendê-las e encontrar maneiras de vencê-las: “... a gente tem que ver também o que está acontecendo...”; “... está tão atrelado a vencer [conteúdo], a gente começa uma aula falando, não começa escutando...”; “ouvimos pouco...não se vê o que eles já sabem, qual é interesse deles...”. Uma fala que evidencia o reconhecimento da importância da escuta e do acolhimento dos alunos.

Essas falas revelam a sensibilidade existente, talvez temporariamente adormecida diante da intensa rotina de trabalho e pela complexidade da comunidade escolar, que, no caso, dialoga com uma aldeia indígena.

A convivência com pessoas de outras culturas pode se tornar um ato mecânico, principalmente em meio à massificação de uma sociedade de relações líquidas e, ao mesmo tempo, complexas.

É importante reconhecer que somos uma cultura possível em meio a tantas outras. Quando ficamos presos a uma única cultura, vamos nos tornando não apenas cegos à dos outros, mas míopes em relação à nossa. Assim, ao invés de tentar reduzir as diferenças, é importante procurar compreendê-las e, com elas aprender a ser um humano melhor, mais solidário e sensível à presença do outro. É uma forma de compreensão de interculturalidade como uma experiência de alteridade, de abertura ao outro em sua diferença.

E esse encontro parece ter tensionado essas percepções.

Uma declaração profunda, ao encerrar um encontro de reflexões intensas, em uma noite fria, em que escolheram estar na escola, participando desta atividade: “Ninguém disse uma palavra em vão, e no meu ensinar, no meu professorar eu estou perdendo a minha sensibilidade. Como professora, cabe a mim pensar mais, observar mais”.

Naquele encontro, registrei em meu Diário de Campo (2017) a fala do meu professor Dr. Felipe Gustsack, do Departamento de Educação da UNISC:

A educação e a escola são o coletivo que ainda podem ser o último bastião, um espaço resguardado de democracia, porque é onde a gente apresenta todos ao mundo e o mundo a todos. Da melhor maneira, mas para que cada um possa ser diferente e do seu jeito o melhor possível. Passa por nossa experiência de dar sentido às coisas. Se a gente der um pouco mais de atenção para aquela palavra, ela vai fazer sentido e, em breve, outra se apresente como novo desafio, a partir desse diálogo do coletivo com a comunidade

## 6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS PROPOSITIVAS

A aproximação com a Escola Itaúba se dá na proposição do diálogo intercultural que se estabelece a partir da presença de alunos indígenas na escola e na perspectiva

da reflexão sobre a formação de professores para essa atividade.

Procurou-se conhecer as relações interculturais estabelecidas entre alunos indígenas e professores não indígenas, as compreensões que esses professores possuem da cosmologia guarani e os processos educativos advindos desses diálogos interculturais.

A partir dos relatos, compreendemos que o grupo de professores desenvolve suas atividades docentes em busca de um trabalho coletivo, solidário, de acolhimento aos alunos e de respeito à diversidade que existe na escola.

Reconhecem a sensibilidade como um sentimento que precisa ser alimentado de forma permanente e é tão importante que foi escolhido como palavra-alma do grupo, o que evidencia a predisposição a aprofundar a escuta qualificada e o interesse em estabelecer pontes e diálogos construtivos.

A força do coletivo e dessa energia vital que os guarani cultivam e que já vem dialogando com os professores da Escola Itaúba vai se tornando uma grande inspiração para essa docência que se quer mais sensível.

Para a educação, no âmbito estadual, pode servir de orientação para lidar com as improvisações e descomprometimentos revelados no documento do TCE-RS (2015). É possível que aos professores esteja sendo subtraído o direito de acessar esse conhecimento com mais qualidade, haja vista as atividades de formação [não] indicadas no relatório.

Em relação ao método, o círculo de cultura mostrou-se adequado para que o diálogo com os professores fluísse e oportunizasse mútuas aprendizagens, num exercício de abertura e de escuta respeitosa, deixando emergir sentimentos e reflexões profundas sobre o exercício da docência.

Assim como as professoras da Escola Itaúba estão refletindo sobre a importância da sensibilidade no seu contexto escolar, encontros semelhantes poderiam estar acontecendo em outras escolas, sem que haja um grande aporte orçamentário. Construir diálogos com universidades pode ser um caminho para lidar com essas questões e, também, uma maneira de os órgãos municipais de educação apoiarem os professores no desenvolvimento de suas atividades e na construção de um mundo de relações mais solidárias.

Nesse contexto, possam os indígenas ser reconhecidos e respeitados como populações do presente, de culturas que possuem uma história milenar de presença na América, e cosmologias próprias. Estabelecer pontes e integrar o que está separado é tarefa de todos. A escola tem um papel muito importante como inspiradora de relações interculturais que ajudem a diminuir a miopia em relação à nossa cultura e a cegueira à cultura dos outros (LAPLANTINE, 2003).



## REFERÊNCIAS

BRANDÃO, C. R. **O que é método Paulo Freire**. São Paulo; Brasiliense, 1981.

\_\_\_\_\_. **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo; Brasiliense, 2001.

BRASIL. **Lei n. 11.645, de 11 de março de 2008**. Inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União, p. 1. Brasília (DF), 2008.

FORNET-BETANCOURT, R. **Interculturalidade. Críticas, diálogo e perspectiva**. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2004.

CLASTRES, H. **A Terra Sem Mal, o profetismo tupi-guarani**. São Paulo: Brasiliense, 1978.

LAPLANTINE, F. **Aprender Antropologia**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Indígenas. Censo 2010**. Disponível: <https://indigenas.ibge.gov.br/>. Acesso: out/2017

MENEZES, A. L. T. **Etnografia na Tekoa Anhetenguá**. Vídeo. 2005.

RIO GRANDE DO SUL. Tribunal de Contas do Estado. **Cumprimento do art. 26-A da LDB nas escolas municipais do RS. Obrigatoriedade do ensino de história e da cultura afro-brasileira e indígena**. Disponível em [http://portal.tce.rs.gov.br/portal/page/portal/noticias\\_internet/textos\\_diversos\\_pente\\_fino/Relat%F3rio%20Art.26-A.pdf](http://portal.tce.rs.gov.br/portal/page/portal/noticias_internet/textos_diversos_pente_fino/Relat%F3rio%20Art.26-A.pdf). Acesso: out/2017

SOUZA, F. R. S. **Diário de campo – Itaúba**. 2017. [s.n.]

## **SOBRE A ORGANIZADORA**

**ADRIANA DEMITE STEPHANI** - Possui Licenciatura em Letras e Pedagogia. Especialista em Língua Portuguesa: Métodos e Técnicas de Produção de Textos. Mestrado e Doutorado em Literatura pela Universidade de Brasília (UnB). Atualmente é docente (Adjunto III) do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins, em Arraias, e do Programa de Pós-graduação em Letras da UFT/Porto Nacional. Tem experiência na área de Letras e Pedagogia com ênfase em Ensino de Língua e Literatura e outras Artes, atuando principalmente nos seguintes temas: Formação de professores, Letramentos, Arte e ensino, Arte Literária, Literatura e ensino, Literatura e recepção, Literatura e outras Artes, Leitura e formação, Leitura e Escrita Acadêmica e Literatura infanto-juvenil. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Literatura, Ensino e Recepção (LER), em parceria com docentes da UEG e UnB. Avaliadora do Inep/MEC de cursos de Letras e Pedagogia.

## ÍNDICE REMISSIVO

### A

Aprendizagem 2, 4, 5, 7, 8, 9, 13, 14, 15, 16, 18, 19, 20, 21, 22, 42, 43, 53, 55, 60, 61, 65, 66, 67, 69, 71, 72, 76, 78, 85, 86, 87, 88, 89, 91, 94, 95, 96, 97, 103, 104, 105, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 114, 117, 118, 119, 120, 121, 124, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 151, 152, 154, 155, 156, 158, 160, 161, 162, 181, 182, 191, 192, 194, 197, 200, 201, 202, 210, 215, 216, 217, 218, 221, 226, 237

Aprendizagem significativa 13, 15, 22, 61, 121, 151, 154, 155, 156, 161, 162, 217

Arquétipos 163, 164, 165, 168, 169, 170, 171, 172, 175, 176, 177, 178

Arte 19, 39, 107, 168, 181, 183, 185, 186, 189, 190, 196, 204, 246

Atualização 109, 113

Autonomia 19, 22, 32, 34, 48, 50, 53, 78, 80, 89, 107, 109, 111, 114, 115, 119, 144, 214, 215, 218, 224

### B

BNCC 109, 110, 112, 113, 115, 117, 118, 122, 184, 190, 205, 206, 210

### C

Card games 163

Complexidade 2, 10, 17, 41, 117, 119, 165, 192, 228

Coordenador pedagógico 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 97, 98, 99, 100, 101, 103, 104, 105, 106, 107

Criança 7, 45, 126, 128, 129, 131, 135, 136, 145, 148, 153, 183, 205, 206, 207, 208, 210, 227

Curadoria 191, 193, 196, 197, 200, 201, 202

Currículo 2, 6, 12, 13, 14, 15, 22, 46, 53, 55, 56, 59, 60, 66, 79, 89, 104, 107, 109, 110, 111, 113, 116, 117, 118, 120, 132, 135, 146, 191, 192, 201, 206, 211, 220, 221, 222, 230, 240, 244

### D

Democracia 73, 74, 77, 78, 80, 83, 145, 228

Design de personagens 163

Desigualdades 24, 28, 29, 34, 42, 87, 138, 139, 143, 144, 145

Didática 5, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 21, 22, 43, 55, 61, 62, 63, 68, 89, 194, 195, 201

Disco 147, 148, 149

Docência 13, 14, 15, 16, 18, 22, 23, 54, 62, 96, 115, 116, 125, 227, 229

### E

Educação básica 3, 6, 9, 10, 54, 60, 61, 100, 107, 109, 110, 115, 117, 120, 123, 135, 139, 180, 181, 220, 221

Educação de jovens e adultos 91, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 223

Educação profissional 212, 213, 215, 216, 217, 218

Ensino de história 191, 193, 194, 195, 198, 200, 201, 230

Ensino de língua inglesa 64, 137

Ensino de química 52, 53, 57

Ensino e aprendizagem 15, 18, 19, 20, 22, 65, 85, 95, 104, 126, 128, 129, 133, 134, 135

Escola 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 12, 18, 24, 27, 39, 45, 50, 57, 58, 59, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 98, 99, 100, 101, 103, 104, 106, 107, 112, 115, 116, 117, 118, 120, 121, 122, 123, 125, 126, 135, 136, 139, 140, 145, 147, 148, 149, 150, 180, 181, 183, 192, 193, 194, 195, 200, 204, 205, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 219, 221, 223, 224, 225, 227, 228, 229, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238

Estudo 13, 15, 16, 18, 24, 25, 26, 28, 36, 38, 39, 42, 45, 52, 54, 55, 56, 61, 62, 63, 68, 73, 85, 87, 103, 106, 122, 133, 135, 137, 139, 140, 142, 143, 156, 163, 164, 165, 166, 167, 170, 171, 172, 178, 182, 188, 195, 211, 212, 214, 216, 217, 219, 220, 222, 226, 232, 234, 236, 237, 238

## F

Filosofia 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 181, 217

Formação de professores 1, 4, 6, 9, 64, 65, 68, 71, 95, 106, 116, 145, 146, 202, 219, 222, 223, 229, 246

Formação inicial 3, 7, 9, 10, 64, 65, 66, 70, 71, 143

## G

Game design 151, 158, 159, 160, 161, 163, 178, 179

Games 151, 152, 154, 162, 163, 164, 166, 167, 168, 179, 181, 191, 192, 193, 195, 203

Gênero 3, 24, 25, 26, 28, 29, 30, 32, 34, 35, 70, 71, 72, 115, 138, 139, 140, 143, 144, 145, 146, 181, 184, 185, 198

Gestão escolar 55, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 93, 95

Gestor escolar 55, 58, 73, 74, 75, 78, 79, 81, 83, 84

## H

Histórias em quadrinhos 180, 181, 182, 183, 184, 188, 189, 190

## I

Imaginação 131, 183, 189, 194, 204, 205

## J

Jogos 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 170, 171, 172, 176, 177, 178, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 216, 217

Jogos digitais 160, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202

## L

Licenciatura em química 52, 55

Língua estrangeira 72, 126, 127, 128, 129, 130, 132, 134, 135, 136, 137

Linguagem multimídia 180, 181, 182

## **M**

Material didático 67, 68, 70, 72, 122, 135, 147, 155  
Maternidade 24, 25, 26, 28, 30, 31, 33, 34, 86  
Metodologias ativas 19, 22, 212, 214, 216, 217, 218

## **N**

Narrativa 31, 32, 125, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 171, 172, 174, 176, 177, 178, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 192, 195, 198, 200, 203  
Natureza 8, 11, 38, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 75, 112, 118, 132, 140, 160, 162, 170, 192, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 221

## **P**

Participação 4, 14, 15, 19, 26, 29, 31, 45, 64, 65, 67, 68, 69, 70, 73, 77, 80, 81, 82, 99, 104, 113, 139, 143, 144, 145, 161, 172, 183, 214, 236  
Pedagogia 4, 12, 14, 19, 22, 36, 40, 41, 42, 43, 46, 49, 50, 70, 78, 79, 91, 95, 100, 107, 125, 138, 140, 142, 143, 146, 204, 217, 218, 246  
Portfólio 13, 14, 15, 19, 22  
Prática educativa 1, 2, 22, 39, 40, 62, 90, 99, 103, 107, 114  
Profissionalidade 1, 7

## **R**

Reestruturação 4, 12, 109, 111, 114, 143, 144  
Reflexão 1, 14, 15, 30, 36, 37, 38, 39, 40, 46, 47, 48, 61, 65, 66, 70, 78, 90, 97, 99, 103, 107, 110, 113, 114, 192, 201, 210, 217, 224, 225, 226, 229

## **S**

Serviço social 24, 25, 26, 28, 34, 35

## **T**

Tecnologias educacionais 212  
Trabalho 1, 2, 4, 7, 8, 10, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 20, 22, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 37, 45, 54, 67, 68, 71, 73, 75, 77, 78, 79, 81, 82, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 92, 93, 95, 97, 99, 100, 101, 103, 105, 106, 112, 114, 115, 117, 119, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 130, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 148, 149, 151, 152, 155, 156, 160, 161, 174, 190, 192, 204, 208, 213, 215, 216, 224, 225, 226, 228, 229, 233, 235, 236, 238

## **W**

Webcurrículo 191

Agência Brasileira do ISBN  
ISBN 978-85-7247-738-3



9 788572 477383