



**Militância Política e  
Teórico-Científica da  
Educação no**  
**Brasil**

Américo Junior Nunes da Silva  
Airã de Lima Bomfim  
(Organizadores)

 **Atena**  
Editora

Ano 2020

ORDEM E PROGRESSO

**Militância Política e  
Teórico-Científica da  
Educação no  
Brasil**

Américo Junior Nunes da Silva  
Airã de Lima Bomfim  
(Organizadores)

 **Atena**  
Editora

Ano 2020

### **Editora Chefe**

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

### **Assistentes Editoriais**

Natalia Oliveira

Bruno Oliveira

Flávia Roberta Barão

### **Bibliotecária**

Janaina Ramos

### **Projeto Gráfico e Diagramação**

Natália Sandrini de Azevedo

Camila Alves de Cremona

Luiza Alves Batista

Maria Alice Pinheiro

### **Imagens da Capa**

Shutterstock

### **Edição de Arte**

Luiza Alves Batista

### **Revisão**

Os Autores

2020 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2020 Os autores

Copyright da Edição © 2020 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena

Editora pelos autores.



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. 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.

A Atena Editora não se responsabiliza por eventuais mudanças ocorridas nos endereços convencionais ou eletrônicos citados nesta obra.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação.

### **Conselho Editorial**

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

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais

Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília

Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense  
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa  
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília  
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia  
Profª Drª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo  
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá  
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará  
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima  
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros  
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice  
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador  
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense  
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins  
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas  
Profª Drª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
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. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

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

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano  
Profª Drª Carla Cristina Bauermann Brasil – Universidade Federal de Santa Maria  
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás  
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos – Universidade Federal da Grande Dourados  
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná  
Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia  
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa  
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Fágner Cavalcante Patrocínio dos Santos – Universidade Federal do Ceará  
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Prof. Dr. Jael Soares Batista – Universidade Federal Rural do Semi-Árido  
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Profª Drª Lina Raquel Santos Araújo – Universidade Estadual do Ceará  
Prof. Dr. Pedro Manuel Villa – Universidade Federal de Viçosa  
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão  
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará  
Profª Drª Talita de Santos Matos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Prof. Dr. Tiago da Silva Teófilo – Universidade Federal Rural do Semi-Árido  
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas



## **Ciências Biológicas e da Saúde**

Prof. Dr. André Ribeiro da Silva – Universidade de Brasília  
Profª Drª Anelise Levay Murari – Universidade Federal de Pelotas  
Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás  
Profª Drª Débora Luana Ribeiro Pessoa – Universidade Federal do Maranhão  
Prof. Dr. Douglas Siqueira de Almeida Chaves -Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri  
Profª Drª Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília  
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina  
Profª Drª Eysler Gonçalves Maia Brasil – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira  
Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Profª Drª Gabriela Vieira do Amaral – Universidade de Vassouras  
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria  
Prof. Dr. Helio Franklin Rodrigues de Almeida – Universidade Federal de Rondônia  
Profª Drª Iara Lúcia Tescarollo – Universidade São Francisco  
Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande  
Prof. Dr. Jefferson Thiago Souza – Universidade Estadual do Ceará  
Prof. Dr. Jesus Rodrigues Lemos – Universidade Federal do Piauí  
Prof. Dr. Jônatas de França Barros – Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Prof. Dr. Luís Paulo Souza e Souza – Universidade Federal do Amazonas  
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande  
Prof. Dr. Marcus Fernando da Silva Praxedes – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Profª Drª Maria Tatiane Gonçalves Sá – Universidade do Estado do Pará  
Profª Drª Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federaci do Rio Grande do Norte  
Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá  
Prof. Dr. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados  
Profª Drª Regiane Luz Carvalho – Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino  
Profª Drª Renata Mendes de Freitas – Universidade Federal de Juiz de Fora  
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. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás  
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná  
Prof. Dr. Douglas Gonçalves da Silva – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia  
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Profª Drª Érica de Melo Azevedo – Instituto Federal do Rio de Janeiro  
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará  
Profª Dra. Jéssica Verger Nardeli – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho  
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande  
Profª Drª Luciana do Nascimento Mendes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. Marcelo Marques – Universidade Estadual de Maringá  
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Profª Drª Priscila Tessmer Scaglioni – Universidade Federal de Pelotas  
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

### **Linguística, Letras e Artes**

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins  
Profª Drª Angeli Rose do Nascimento – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro  
Profª Drª Carolina Fernandes da Silva Mandaji – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará  
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 Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná  
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará  
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste  
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia

### **Conselho Técnico Científico**

Prof. Me. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo  
Prof. Me. Adalberto Zorzo – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza  
Prof. Me. Adalto Moreira Braz – Universidade Federal de Goiás  
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba  
Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí  
Prof. Me. Alexsandro Teixeira Ribeiro – Centro Universitário Internacional  
Prof. Me. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão  
Profª Ma. Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa  
Profª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico  
Profª Drª Andrezza Miguel da Silva – Faculdade da Amazônia  
Profª Ma. Anelisa Mota Gregoleti – Universidade Estadual de Maringá  
Profª Ma. Anne Karynne da Silva Barbosa – Universidade Federal do Maranhão  
Prof. Dr. Antonio Hot Pereira de Faria – Polícia Militar de Minas Gerais  
Prof. Me. Armando Dias Duarte – Universidade Federal de Pernambuco  
Profª Ma. Bianca Camargo Martins – UniCesumar  
Profª Ma. Carolina Shimomura Nanya – Universidade Federal de São Carlos  
Prof. Me. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Prof. Ma. Cláudia de Araújo Marques – Faculdade de Música do Espírito Santo  
Profª Drª Cláudia Taís Siqueira Cagliari – Centro Universitário Dinâmica das Cataratas  
Prof. Me. Clécio Danilo Dias da Silva – Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
Prof. Me. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará  
Profª Ma. Daniela da Silva Rodrigues – Universidade de Brasília  
Profª Ma. Daniela Remião de Macedo – Universidade de Lisboa  
Profª Ma. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Me. Douglas Santos Mezacas – Universidade Estadual de Goiás  
Prof. Me. Edevaldo de Castro Monteiro – Embrapa Agrobiologia  
Prof. Me. Eduardo Gomes de Oliveira – Faculdades Unificadas Doctum de Cataguases  
Prof. Me. Eduardo Henrique Ferreira – Faculdade Pitágoras de Londrina  
Prof. Dr. Edwaldo Costa – Marinha do Brasil  
Prof. Me. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita  
Prof. Me. Ernane Rosa Martins – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás  
Prof. Me. Euvaldo de Sousa Costa Junior – Prefeitura Municipal de São João do Piauí  
Profª Ma. Fabiana Coelho Couto Rocha Corrêa – Centro Universitário Estácio Juiz de Fora  
Prof. Dr. Fabiano Lemos Pereira – Prefeitura Municipal de Macaé  
Prof. Me. Felipe da Costa Negrão – Universidade Federal do Amazonas  
Profª Drª Germana Ponce de Leon Ramírez – Centro Universitário Adventista de São Paulo  
Prof. Me. Gevair Campos – Instituto Mineiro de Agropecuária  
Prof. Me. Givanildo de Oliveira Santos – Secretaria da Educação de Goiás  
Prof. Dr. Guilherme Renato Gomes – Universidade Norte do Paraná  
Prof. Me. Gustavo Krahl – Universidade do Oeste de Santa Catarina  
Prof. Me. Helton Rangel Coutinho Junior – Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro  
Profª Ma. Isabelle Cerqueira Sousa – Universidade de Fortaleza  
Profª Ma. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia  
Prof. Me. Javier Antonio Alborno – University of Miami and Miami Dade College  
Prof. Me. Jhonatan da Silva Lima – Universidade Federal do Pará  
Prof. Dr. José Carlos da Silva Mendes – Instituto de Psicologia Cognitiva, Desenvolvimento Humano e Social  
Prof. Me. Jose Elyton Batista dos Santos – Universidade Federal de Sergipe  
Prof. Me. José Luiz Leonardo de Araujo Pimenta – Instituto Nacional de Investigación Agropecuaria Uruguay  
Prof. Me. José Messias Ribeiro Júnior – Instituto Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco  
Profª Drª Juliana Santana de Curcio – Universidade Federal de Goiás  
Profª Ma. Juliana Thaisa Rodrigues Pacheco – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Kamilly Souza do Vale – Núcleo de Pesquisas Fenomenológicas/UFPA  
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia  
Profª Drª Karina de Araújo Dias – Prefeitura Municipal de Florianópolis  
Prof. Dr. Lázaro Castro Silva Nascimento – Laboratório de Fenomenologia & Subjetividade/UFPR  
Prof. Me. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Ma. Lilian Coelho de Freitas – Instituto Federal do Pará  
Profª Ma. Liliãni Aparecida Sereno Fontes de Medeiros – Consórcio CEDERJ  
Profª Drª Lívia do Carmo Silva – Universidade Federal de Goiás  
Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura de Sergipe  
Prof. Me. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados  
Prof. Dr. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual do Paraná  
Prof. Dr. Michel da Costa – Universidade Metropolitana de Santos  
Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação – Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior

Prof. Me. Marcos Aurelio Alves e Silva – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo

Profª Ma. Maria Elanny Damasceno Silva – Universidade Federal do Ceará

Profª Ma. Marileila Marques Toledo – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

Prof. Me. Ricardo Sérgio da Silva – Universidade Federal de Pernambuco

Profª Ma. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal

Prof. Me. Robson Lucas Soares da Silva – Universidade Federal da Paraíba

Prof. Me. Sebastião André Barbosa Junior – Universidade Federal Rural de Pernambuco

Profª Ma. Silene Ribeiro Miranda Barbosa – Consultoria Brasileira de Ensino, Pesquisa e Extensão

Profª Ma. Solange Aparecida de Souza Monteiro – Instituto Federal de São Paulo

Prof. Me. Tallys Newton Fernandes de Matos – Faculdade Regional Jaguaribana

Profª Ma. Thatianny Jasmine Castro Martins de Carvalho – Universidade Federal do Piauí

Prof. Me. Tiago Silvio Dedoné – Colégio ECEL Positivo

Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista



## Militância política e teórico-científica da educação no Brasil

**Editora Chefe:** Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira  
**Bibliotecária:** Janaina Ramos  
**Diagramação:** Luiza Alves Batista  
**Correção:** Emely Guarez  
**Edição de Arte:** Luiza Alves Batista  
**Revisão:** Os Autores  
**Organizadores:** Américo Junior Nunes da Silva  
Airã de Lima Bomfim

### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

M644 Militância política e teórico-científica da educação no Brasil / Organizadores Américo Junior Nunes da Silva, Airã de Lima Bomfim. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2020.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5706-501-3

DOI 10.22533/at.ed.013202610

1. Educação. 2. Brasil. I. Silva, Américo Junior Nunes da (Organizador). II. Bomfim, Airã de Lima (Organizador). III. Título.

CDD 370.981

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

**Atena Editora**

Ponta Grossa – Paraná – Brasil

Telefone: +55 (42) 3323-5493

[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)

[contato@atenaeditora.com.br](mailto:contato@atenaeditora.com.br)

## APRESENTAÇÃO

Fomos surpreendidos, em 2020, por uma pandemia: a do Novo Coronavírus. O distanciamento social, reconhecida como a mais eficaz medida para barrar o avanço do contágio, fizeram as escolas e universidades suspenderem as suas atividades presenciais e pensarem em outras estratégias que aproximassem estudantes e professores. E é nesse lugar de distanciamento social, permeado por angústias e incertezas típicas do contexto pandêmico, que os professores pesquisadores e os demais autores reúnem os seus escritos para a organização deste volume.

O contexto pandêmico tem alimentado uma crise que já existia. A baixa aprendizagem dos estudantes, a desvalorização docente, as péssimas condições das escolas brasileiras, os inúmeros ataques a Educação, Ciências e Tecnologias, são alguns dos pontos que caracterizam essa crise. A pandemia tem escancarado o quanto a Educação no Brasil é uma reprodutora de desigualdades. Portanto, as discussões empreendidas neste Volume 01 de “***Militância Política e Teórico-Científica da Educação no Brasil***”, como o próprio título sugere, torna-se um espaço oportuno de discussão e (re)pensar do campo educacional, assim como também da prática, da atuação política e do papel social do docente.

Este livro, ***Militância Política e Teórico-Científica da Educação no Brasil***, reúne um conjunto de textos de autores de diferentes estados brasileiros e que tem na Educação sua temática central, perpassando por questões de gestão escolar, inclusão, gênero, tecnologias, sexualidade, ensino e aprendizagem, formação de professores, profissionalismo e profissionalidade, ludicidade, educação para a cidadania, entre outros. O fazer educacional, que reverbera nas escritas dos capítulos que compõe essa obra, constitui-se enquanto um ato social e político.

Os autores que constroem esse Volume 01 são estudantes, professores pesquisadores, especialistas, mestres ou doutores e que, muitos, partindo de sua práxis, buscam novos olhares a problemáticas cotidianas que os mobilizam. Esse movimento de socializar uma pesquisa ou experiência cria um movimento pendular que, pela mobilização dos autores e discussões por eles empreendidas, mobilizam-se também os leitores e os incentiva a reinventarem os seus fazeres pedagógicos e no se reconhecerem enquanto sujeitos políticos. Nessa direção, portanto, desejamos a todos e a todas uma produtiva leitura!

Américo Junior Nunes da Silva  
Airã de Lima Bomfim

## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO 1</b> .....	<b>1</b>
GESTÃO ESCOLAR E A COVID-19: DINÂMICAS DE TRABALHO E DESAFIOS PROFISSIONAIS DURANTE A PANDEMIA DE 2020	
Giliard Sousa Ribeiro Maria Carolina de Andrade José	
<b>DOI 10.22533/at.ed.0132026101</b>	
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	<b>14</b>
A RELEVÂNCIA DO PROGRAMA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA EDUCAÇÃO	
Aline Michelle Dib	
<b>DOI 10.22533/at.ed.0132026102</b>	
<b>CAPÍTULO 3</b> .....	<b>27</b>
INCLUSÃO ESCOLAR – UM DESAFIO POSSÍVEL	
Emera Maria Pinto de Moraes Almeida Benedita Debora Pinto de Moraes Costa Maria Aparecida Moraes Costa	
<b>DOI 10.22533/at.ed.0132026103</b>	
<b>CAPÍTULO 4</b> .....	<b>32</b>
VOZES DO PODER: UMA ANÁLISE PRAGMÁTICA DA NARRATIVA MÍTICA “CALÇA MOLHADA” DO MOLA, EM CAMETÁ-PARÁ	
Mix de Leão Moia Francisco Wagner Urbano José Luiz de Moraes Franco Zaline do Carmo dos Santos Wanzeler	
<b>DOI 10.22533/at.ed.0132026104</b>	
<b>CAPÍTULO 5</b> .....	<b>41</b>
PERSPECTIVA EDUCACIONAL CTS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO HUMANÍSTICA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	
Sueli da Silva Costa Guilherme Uilson de Sousa	
<b>DOI 10.22533/at.ed.0132026105</b>	
<b>CAPÍTULO 6</b> .....	<b>53</b>
DESAFIO CONTEMPORÂNEO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES INTERCULTURAL NA AMAZÔNIA COMO DIREITO A EDUCAÇÃO DIFERENCIADA	
Simone Rodrigues Batista Mendes	
<b>DOI 10.22533/at.ed.0132026106</b>	
<b>CAPÍTULO 7</b> .....	<b>65</b>
A INVISIBILIDADE DA PRESENÇA INDÍGENA NO IEAA/UFAM	
Eulina Maria Leite Nogueira	

Luciane Rocha Paes  
Kellyane Lisboa Ramos  
Tarcísio Luiz Leão e Souza  
**DOI 10.22533/at.ed.0132026107**

**CAPÍTULO 8..... 79**

**A INDÚSTRIA COMO ESPAÇO EDUCATIVO NA DISCUSSÃO DE GÊNERO E SEXUALIDADE**

Ana Paula Speck Feijó  
Fabiani Figueiredo Caseira  
Joanalira Corpes Magalhães  
Paula Regina Costa Ribeiro

**DOI 10.22533/at.ed.0132026108**

**CAPÍTULO 9..... 88**

**O ENSINO-APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO**

Nara Hilda Batista Rocha  
Adriana Rodrigues

**DOI 10.22533/at.ed.0132026109**

**CAPÍTULO 10..... 101**

**FORMAÇÃO CONTINUADA COMO SUPORTE PARA IMPLEMENTAÇÃO DO DOCUMENTO REFERÊNCIA CURRICULAR PARA MATO GROSSO EDUCAÇÃO INFANTIL**

Andreia Cristina Pontarolo Lidoino  
Alexandre Gomes Daniel  
Nilcéia Frausino da Silva Pinto  
Priscila Dayane Rezende Gobetti

**DOI 10.22533/at.ed.01320261010**

**CAPÍTULO 11..... 115**

**ENTRELAÇAR ENTRE EDUCAÇÃO AMBIENTAL E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL**

Nilvania de Jesus Santos  
Alexandre Américo Almassy Junior

**DOI 10.22533/at.ed.01320261011**

**CAPÍTULO 12..... 125**

**A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES QUE ATUAM EM SALA DE RECURSOS MULTIFUNCAIONAIS PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO**

Edineide Rodrigues dos Santos  
Elizete Guedelha de Lima  
Rizia Maria Gomes Furtado

**DOI 10.22533/at.ed.01320261012**

<b>CAPÍTULO 13</b> .....	<b>136</b>
CONSTRUÇÃO COLETIVA DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: DIÁLOGOS ENTRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E A REALIDADE DE UMA ESCOLA DO/NO CAMPO	
Fabiana Muniz Mello Félix Roseli Ferreira Lima	
<b>DOI 10.22533/at.ed.01320261013</b>	
<b>CAPÍTULO 14</b> .....	<b>148</b>
A PRÁTICA PROFISSIONAL INTEGRADA APROXIMANDO SABERES SOBRE SEGURANÇA NO TRABALHO, ESPORTE E CONSTRUÇÃO CIVIL	
Antônio Azambuja Miragem Roberto Preussler Valter Antônio Senger	
<b>DOI 10.22533/at.ed.01320261014</b>	
<b>CAPÍTULO 15</b> .....	<b>154</b>
A TUTORIA NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES E ALUNOS DO CURSO DE MEDICINA DA UNIUBE: UM ESTUDO EM REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	
Letícia Machado Dumont Izadora Cruz Andrade Valeska Guimarães Rezende da Cunha	
<b>DOI 10.22533/at.ed.01320261015</b>	
<b>CAPÍTULO 16</b> .....	<b>164</b>
A FELICIDADE DE SER PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: AMOR OU OPÇÃO	
Enilda Santos da Silva	
<b>DOI 10.22533/at.ed.01320261016</b>	
<b>CAPÍTULO 17</b> .....	<b>172</b>
GESTÃO ESCOLAR NA ETAPA DA EDUCAÇÃO INFANTIL: POR UM OLHAR INCLUSIVO A CRIANÇA	
Rosana Clarice Coelho Wenderlich Caique Fernando da Silva Fistarol	
<b>DOI 10.22533/at.ed.01320261017</b>	
<b>CAPÍTULO 18</b> .....	<b>180</b>
NARRATIVAS DE ESTUDANTES SOBRE OS DIREITOS DE PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA	
Danielle Araújo Ferreira Marques Carmem Lúcia Sussel Mariano	
<b>DOI 10.22533/at.ed.01320261018</b>	
<b>CAPÍTULO 19</b> .....	<b>189</b>
SABERES NECESSÁRIOS PARA A PRÁTICA DOCENTE NA UNIVERSIDADE	
Eva Batista dos Santos Silva Gleici Simone Faneli do Nascimento Paulo Alberto dos Santos Vieira	



**DOI 10.22533/at.ed.01320261019**

**CAPÍTULO 20..... 197**

**SABERES E PODERES: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A CONSTRUÇÃO DO EMPODERAMENTO SOCIAL NA UEPB/GUARABIRA**

Luciana Silva do Nascimento

Estevam Dedalus Pereira de Aguiar Mendes

João Matias de Oliveira Neto

**DOI 10.22533/at.ed.01320261020**

**CAPÍTULO 21..... 210**

**ACESSO AO SUS POR PESSOAS TRANS DO MUNICÍPIO DE SANTA MARIA A PARTIR NORMATIVA N°2.803/2013**

Daniel da Silva Stack

**DOI 10.22533/at.ed.01320261021**

**CAPÍTULO 22..... 222**

**“PARA ONDE FORAM AS ABELHAS”?: O ENSINO DE ECOLOGIA A PARTIR DO TEATRO DE DEDUCHES**

Camila Oliveira Lourenço

Ana Flávia Santos

Antonio Fernandes Nascimento Junior

**DOI 10.22533/at.ed.01320261022**

**SOBRE OS ORGANIZADORES ..... 232**

**ÍNDICE REMISSIVO ..... 233**

## A INVISIBILIDADE DA PRESENÇA INDÍGENA NO IEAA/UFAM

*Data de aceite: 01/10/2020*

### **Eulina Maria Leite Nogueira**

UFAM; Humaitá;  
<http://lattes.cnpq.br/7518673342621764>

### **Luciane Rocha Paes**

Educação - UFAM; Manaus;  
<http://lattes.cnpq.br/3087785571271331>

### **Kellyane Lisboa Ramos**

SEDUC; Mestra em Educação; Borba;  
<http://lattes.cnpq.br/6810467481317682>

### **Tarcísio Luiz Leão e Souza**

Doutor em Educação Matemática; Manaus;  
<http://lattes.cnpq.br/3920163835334828>

**RESUMO:** O presente artigo intitulado “A invisibilidade da presença indígena no IEAA/UFAM” é fruto de pesquisa realizada no intuito de subsidiar a disciplina Educação Indígena que foi ofertada aos discentes do curso de Pedagogia do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente – IEAA/UFAM, durante o segundo semestre de 2018, como parte integrante das pesquisas desenvolvidas pelo NEABI- Núcleo de Estudo e Pesquisa afro-brasileiro e indígena do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente - IEAA. O objetivo geral deste trabalho foi compreender como os alunos indígenas do IEAA/UFAM são reconhecidos pelos demais colegas e sua visibilidade enquanto sujeito indígena. Para atender o objetivo geral elencamos os seguintes objetivos específicos: Identificar o os alunos

indígenas por curso; analisar a representação dos discentes acerca do indígena; verificar a visibilidade que os alunos indígenas possuem nesta instituição. Optamos por uma metodologia de abordagem qualitativa e os instrumentos utilizados foram a entrevista e a evocação. A pesquisa aponta que muitos acadêmicos desconhecem a problemática indígena, não conseguem reconhecer com uma cultura própria que possui organização político, econômica e cultural própria. Além disso, falta atitude institucional de enfrentamento da problemática indígena o que pode estar contribuindo para uma invisibilidade dos alunos indígena no IEAA-UFAM.

**PALAVRAS-CHAVE:** Indígena, Educação, Ensino Superior.

### **THE INVISIBILITY OF THE INDIGENOUS PRESENCE AT IEAA/UFAM**

**ABSTRACT:** This paper entitled “The invisibility of the indigenous presence at IEAA/UFAM” is the result of research carried out to subsidize the Indigenous Education discipline that was offered to students of Pedagogy of the Institute of Education, Agriculture, and Environment - IEAA/UFAM, during the second half of 2018, as an integral part of the research carried out by NEABI - Center for African-Brazilian and Indigenous Studies and Research of the Institute of Education, Agriculture, and Environment - IEAA. The main objective of this work was to understand how indigenous students from IEAA/UFAM are recognized by other colleagues and their visibility as an indigenous subject. Thus, we

list the following specific objectives: Identify the indigenous students per course; analyze the representation of students about the indigenous; verify the visibility that indigenous students have in this institution. We opted for a qualitative approach methodology and the instruments used were interviews and evocation. The research points out that many scholars are unaware of the indigenous problem, failing to recognize themselves as their own culture that has political, economic, and cultural organization. Also, there is a lack of institutional attitude to confront indigenous issues, which may be contributing to the invisibility of indigenous students at IEAA-UFAM.

**KEYWORDS:** Indigenous, Education, University education.

## 1 | INTRODUÇÃO

O Brasil se constituiu como um país pluricultural pois possui influências, das matrizes africanas, indígenas e europeia. Assim, o brasileiro não apresenta um biofísico padrão como sendo legitimamente brasileiro, pois todos nós possuímos marcas socioculturais provenientes da inter-relações dessas culturais. “Esses grupos têm sobrevivido com muitas dificuldades a diferentes etnocídios e múltiplas formas de invisibilidade social, ainda assim permanecem reafirmando suas identidades étnicas (CAPELO, 2003, p.114)”.

O Povo Indígena vem sofrendo um massacre desde o período da colonização até os dias atuais. Primeiro pelo próprio Estado brasileiro e pela Igreja que, juntos, consolidaram um processo de negação dos padrões culturais das diversas etnias que existiam no Brasil, contribuindo para a formação de uma consciência preconceituosa em relação às culturas indígenas.

O impacto da conquista europeia sobre as populações nativas das Américas foi imenso. Não, à época da conquista, a mais de cinquenta e três milhões de pessoas, sendo que só a bacia existem números precisos, mas há estimativas indicando que a população nativa do continente chegava Amazônica teria mais de cinco milhões e seiscentos mil habitantes (NEVES, 1995, p.172)

O papel dos missionários não se restringia a catequese, pois segundo Weigel (2003, p.8) “Além de utilizar o braço índio, os missionários tinham para os índios um projeto civilizador. De acordo com seu modelo de civilização, condenavam a vida tribal, a habitação em malocas e a economia de autosustentação”.

Ainda assim, a grande parte da população brasileira possui fortes características da cultura indígena, considerando que nenhuma cultura é tão forte que não poderá sofrer influência de outras culturas. Com isso, tanto os indígenas como os não indígenas sofrem transformações, pois a cultura é algo dialético, em movimento, transformando continuamente. Consideramos que “a cultura possui fronteiras móveis e em constante expansão. Tampouco é conjugada no singular, já que é plural marcada por intensas trocas e muitas contradições nas relações entre grupos culturais diversos e mesmo no interior de um mesmo grupo (GUSMÃO, 2003, p.91)”.

Atualmente os Povos Indígenas conseguiram algumas garantias constitucionais, como o direito à terra, à educação e saúde diferenciada, mas esses marcos legais nem sempre são suficientes para a efetivação de seus direitos. Com isso, os Povos Indígenas vivem em permanente estado luta e resistência, gerando grandes conflitos com os interesses econômicos e políticos do Estado brasileiro.

A questão indígena sempre esteve muito vinculada à representação do indígena de forma “estereotipada”, quase sempre pautada no preconceito e na discriminação, procurando atrelar o ser indígena como algo negativo para a sociedade brasileira sem, contudo, considerar os aspectos proeminentes da cultura dos diversos povos indígenas do Brasil. Segundo dados do IBGE (2010), atualmente, existem 305 etnias, com 274 línguas indígenas, essa condição já coloca o Brasil como um país de constituição pluricultural.

Esta pesquisa visa discutir a temática indígena procurando enfatizar a presença de alunos indígenas no ensino superior e sua inserção no contexto universitário. É comum no espaço acadêmico do IEAA presenciarmos discursos e atitudes preconceituosas em relação aos povos indígenas. Assim, é necessário discutir essa temática em diversos espaços acadêmicos, pois somente com a informação e a reflexão crítica é que podemos combater atitudes dessa natureza.

Essa pesquisa teve como objetivo geral: foi compreender como os alunos indígenas do IEAA/UFAM são reconhecidos pelos demais colegas e sua visibilidade enquanto sujeito indígena. Para a realização da pesquisa de campo, contamos com a participação de alguns discentes que cursavam a disciplina Educação Indígena. Foram entrevistados discentes de todos os cursos (Agronomia; Engenharia Ambiental; Biologia e Química; Matemática e Física; Letras; Pedagogia). Foi realizado a pesquisa de campo na qual utilizamos uma entrevista e evocação com 28 discentes, além de conversa informal. Os dados coletados foram analisados a luz das teorias crítica da educação.

O IEAA está em funcionamento desde 2006, quando da entrada das primeiras turmas no campus. No período de 2006 a 2018 temos um total de 52 alunos declarados indígenas. Destes 04 alunos entraram na turma de 2006, sendo 2 do curso de Agronomia, 1 do e Engenharia Ambiental e 01 do curso e Biologia e Química. Já em 2018 foram matriculados 09 estudantes indígenas.

A metodologia que orientou esta pesquisa é pautada numa abordagem qualitativa. Para a realização dessa pesquisa utilizamos a pesquisa bibliográfica por entender que a fundamentação teórica deve nortear tanto a coleta de dados como suas análises. Outro tipo de pesquisa realizada a pesquisa documental, pois necessitamos de dados específicos da UFAM. Por fim, foi realizado a pesquisa de campo na qual utilizamos uma entrevista e evocação com 28 discentes, além de conversa informal. Os dados coletados foram analisados a luz das teorias crítica da educação. Essa pesquisa foi realizada em sala de aula, durante realização da disciplina Educação indígena, no IEAA/UFAM.

## 21 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: UMA CONQUISTA DO MOVIMENTO INDÍGENA

A constituição do povo brasileiro é marcada, fortemente, por três matrizes culturais: a europeia, a indígena e a africana. Esse processo de formação se configurou por uma imposição de “supremacia” da cultura europeia baseada na exploração das riquezas das terras brasileiras e implantação de um modelo de produção que visa a obtenção do lucro, o capitalismo. Neste processo, negros e indígenas serviram de mão de obra barata para o desenvolvimento de atividades lucrativas para o Coroa Portuguesa e depois para a elite brasileira.

Esse projeto teve sustentação ideológica fundamentada nos dogmas da Igreja Católica que tinha o objetivo de catequizar os índios e leva-los à verdade cristã e dessa forma introduzir a lógica da cultura europeia, desconsiderando a organização política, econômica e sociocultural dos diversos povos indígenas e africanos que serviram de escravos neste processo.

A Igreja usou várias estratégias para tentar catequizar os indígenas, principalmente, tentando incorporá-los as normas da sociedade não indígena. Uma dessas estratégias, foi a escola como instrumento difusor das regras da sociedade “civilizada” na tentativa de extinguir toda a diversidade dos povos indígenas, para isso impuseram o ensino da língua portuguesa em detrimento ao uso das línguas maternas, como forma de destruir os laços culturais que norteiam a cultura indígena.

O trabalho dos missionários não se restringia ao aspecto religioso, pois tentavam destruir as bases culturais dos povos indígenas, pois “além de utilizar o braço índio, os missionários tinham para os índios um projeto civilizador. De acordo com seu modelo de civilização, condenavam a vida tribal, a habitação em malocas e a economia de autosustentação (WEIGEL,2003, p.8)”.

A escola como instituição, não fazia parte da cultura tradicional indígena, a aprendizagem das crianças e jovens era de responsabilidade de todos os membros da comunidade, principalmente dos mais velhos, os anciãos. Pois, nesse processo,

Os povos indígenas já elaboravam conhecimentos, experiências, observações e construíam teorias que explicavam os acontecimentos, modos próprios de concepção 1172 de mundo, de homem e do universo, que respondiam, preferencialmente, às suas necessidades e explicava seus modos de vida (NOGUEIRA, 2015, p.34).

A escola foi imposta pelos jesuítas aos povos indígenas como instrumento do projeto civilizatório dos portugueses, tinham a intenção de não só de catequizar os índios, mas de “articular essas populações às estruturas socioeconômicas e políticas da sociedade nacional (WEIGEL, 2000, p.45)”. Essa proposta de ensinar dos europeus não respeita a forma de ensinar crianças e jovens indígenas, pois



Nas sociedades indígenas, o ensino e a aprendizagem ocorrem no espaço abrangente da comunidade e em qualquer tempo. Todos são responsáveis pela formação das pessoas, sendo que os mais velhos assumem tarefas mais específicas. Nas sociedades europeias, há um lugar reservado e específico para se aprender e ensinar, que é a escola. Também existe uma pessoa específica designada para ensinar as crianças, jovens e adultos, que é o professor (LUCIANO, 2013, p.346).

Nesse sentido a Igreja, como parte desse projeto civilizatório, assume a direção da educação dos indígenas, contribuindo para a apropriação de suas riquezas naturais e para ao aniquilamento de sua cultura. No entanto, esse projeto civilizatório não conseguiu destruir todos os Povos Indígenas, vários grupos permaneceram buscando estratégias de sobrevivência e de resistência para manter viva sua cultura.

O termo “índio”, usados pelos europeus para nomear a população nativa do continente americano, “nunca representou as diferentes etnias que habitavam e habitam até hoje esse território (NOGUEIRA, 2015, p.34)”. Essa generalização foi estratégia dos colonizadores para tentar homogeneizar as populações indígenas, sem considerar toda a diversidade cultural de cada etnia. Pois,

[...] em qualquer lugar do mundo, os povos indígenas são sioux, crow, kamayurá, xokleng, guarani, avá ou outros, mas não são índios, categoria inventada pelos brancos para, desrespeitando as especificidades de cada grupo, colocá-los a todos, no mesmo saco – Índiozinhos, sioux, ou crow -, isto é, tanto faz, são índios para os brancos. Desconsidera-se aí o que são de fato e o que pensam sobre si mesmos, como resultado de uma história singular de grupo que tem suas próprias marcas e porta significados, sentidos e visão de mundo único. Desconsidera-se aquilo que os faz serem quem são (GUSMÃO, 2003, p. 88).

A trajetória da educação escolar indígena pode ser, para efeito didático, dividida em quatro fases, segundo Ferreira (2001), que são: 1ª fase - período colonial em que a educação sob a responsabilidade exclusiva dos missionários católicos, principalmente os jesuítas; 2ª fase - criação do SPI, em 1910, presença do Summer Institute of Linguistics (SIL) e missões religiosas; 3ª fase - criação de organizações indígenas não-governamentais e pela organização do movimento indígena no final da década de 1960 e nos anos de 1970; 4ª fase - iniciativa dos indígenas nas decisões de definir e autogerir seus processos educacionais formais.

Entretanto, esses marcos não são fixos, algumas vezes uma fase ainda não foi totalmente superada, mas já se encontra presente elementos de outra fase, pois esse processo é dialético, não estático. Na primeira fase a escola para indígenas foi introduzida pelos jesuítas, que estabeleceram uma forma de ensino, onde “os saberes indígenas, os processos próprios de aprendizagem, as concepções pedagógicas de cada grupo e as diversas línguas faladas por cada etnia ficaram sempre excluídas da sala de aula (MARKUS, 2006, p.61)”.

Para tentar facilitar a comunicação entre os indígenas e os missionários foi criada a Língua Geral ou Nheengatu, como base no tronco tupinambá, imposta a todos os indígenas, mesmo os de outras etnias e durou até metade do século XVIII quando o uso da língua portuguesa passou a ser obrigatória.

Em 1757, Marquês de Pombal cria uma lei que ficou conhecida como Diretório Pombalino, inicialmente para atender o contexto do Estado do Grão-Pará Maranhão, mas logo em seguida foi ampliada para todo o Brasil. Essa lei determinou, dentre outras coisas, a expulsão dos jesuítas (1759) de todos os territórios da coroa portuguesa, incentivar o casamento entre colonos e índias, além da proibição do uso de qualquer língua indígena, mesmo o Nheengatu. No entanto, outras ordens religiosas permaneceram trabalhando na educação escolar no Brasil como, por exemplo, os Salesianos que “[...] instalaram grandes internatos e escolas nas aldeias indígenas. Por meio da educação escolar, introduziram a língua, a história e os valores da sociedade dominante (FERREIRA, 2001, p.73)”.

Nesse período foram erguidos grandes prédios que funcionavam como internatos, onde os indígenas eram obrigados fazer uso da Língua Portuguesa. “Nesse regime, as crianças eram levadas a essas escolas e separadas de suas famílias por um determinado período escolar. O foco era a capacitação dos indígenas para servirem de mão de obra barata para a população não-índia (NOGUEIRA, 2007, p.36)”.

Enfim, prevaleceu os princípios estabelecidos pela Igreja Católica para efetivar esse projeto colonizador,

Com pequenas diferenças nos distintos tempos e espaços do Brasil colônia, esses princípios se mantiveram nos séculos de colonização, reforçados pela atuação de outras ordens religiosas como os beneditinos, franciscanos, carmelitas, lassalistas e salesianos, e retomados pelo Estado brasileiro no início do século XX, quando se configura um segundo momento da educação escolar indígena (BERGAMASCHI; MEDEIROS, 2010, p.57)

A segunda fase é marcada pela criação do Sistema de Proteção aos Índios e Localização dos Trabalhadores Nacionais (SPILNT), em 1910, sendo transformado no Serviço de Proteção aos Índios (SPI), com o discurso de instituir uma política indigenista menos desumana. Com relação à educação escolar, era “destacada” uma preocupação com a diversidade linguística e cultural dos diferentes povos indígenas. No entanto, na prática, isso não se efetivou, pois não levou em consideração a organização socioeconômica e cultural das populações indígenas na organização dessa escola que ficou conhecida como “Programa Educacional Indígena”, no qual ensino religioso tinha um peso menor e a ênfase foi para o trabalho agrícola e doméstico com o objetivo de integrar os indígenas à sociedade nacional com mão de obra barata.

Na tentativa de desvincular a conotação religiosa que era dada a educação escolar para os indígenas, nessa proposta, foram criados “Clubes Agrícolas”, e a escola passa a receber a designação de “Casa de Índio”, com o intuito de minimizar a referência negativa que a escola representava para os índios.

Durante a ditadura militar foi criada a FUNAI, em 1967, em substituição ao SPI. Oficialmente defendia o ensino bilíngue como forma de valorização cultural. Em 1973 foi criado o Estatuto do Índio que passa a regulamentar a vida dos indígenas no Brasil e torna obrigatório o ensino bilíngue, pois o Brasil estava sendo pressionado por organismos internacionais, como a ONU (Organização das Nações Unidas), a promover ações que visassem melhorar as condições de vida da população dos países subdesenvolvidos, inclusive dos indígenas. Nesse momento a FUNAI determina que é necessário preparar os próprios indígenas para assumirem as funções educativas nas suas comunidades através dos Programas de Desenvolvimento Comunitário (os DCs). “Respaldados pela Organização das Nações Unidas (ONU), os DCs vinham atender às preocupações da Funai, que desejava instituir uma política indigenista aceita internacionalmente (FERREIRA, 2001, p. 76)”.

Para a realização desta política aos povos indígenas, a Funai resolveu adotar o modelo do SIL (Summer Institute of Linguistics), pois

O ensino bilíngue, garantido pelos especialistas do SIL, daria toda a aparência de respeito à diversidade linguística e cultural das sociedades indígenas. O modelo bicultural do SIL garantiria também a integração eficiente dos índios à sociedade nacional, uma vez que os valores da sociedade ocidental seriam traduzidos nas línguas nativas e expressos de modo a adequar às concepções indígenas (FERREIRA, 2001, p. 77).

Com isso, o governo brasileiro passa a responsabilidade da educação escolar indígena, sob forma de convênio, para essa instituição norte-americana que

Um dos princípios da entidade, adotado desde os seus primórdios, é o de sempre procurar desenvolver suas atividades linguísticas segundo as expectativas, desejos e necessidades apresentadas pelas autoridades de cada país onde for convidada a trabalhar (SIL, 1986, p.3, apud CUNHA, 1990, p.86).

No Brasil a presença do SIL gerou muita polêmica, principalmente, com relação aos seus objetivos, sempre ligados a questão missionária e evangelizadora, o que provocou o encerramento do convênio em 1977, mas retornou novamente a atuar no Brasil. Na verdade o objetivo principal dessa instituição “sempre foi o de converter povos indígenas à religião protestante, por intermédio da leitura de textos bíblicos (FERREIRA, 2001, p.77)”. A partir de 1991 o SIL faz uma alteração no seu estatuto com a finalidade de demonstrar um caráter mais científico do que religioso, passando assim a ser denominada Sociedade Internacional de Linguística (SIL) que passou a produzir material pedagógico para diversos grupos indígenas baseado do modelo behaviorista de aprendizagem, além de valorizar conhecimentos e comportamentos dos não índios.

A terceira fase é marcada pela participação ativa das organizações não governamentais e os encontros de educação para os indígenas. Como por exemplo, a Comissão Pró-Índio de São Paulo (CPI/SP), Centro Ecumênico de Documentação e

Informação (CEDI), Centro de Trabalho Indigenista (CTI) e Associação Nacional de Apoio ao Índio (ANAÍ). Paralelamente, a Igreja Católica passa a assumir uma postura em defesa dos direitos humanos e das minorias étnicas repensando sua posição diante da causa indígena, surgindo duas organizações a Operação Anchieta (OPAN) e o Conselho Indigenista Missionário (CIMI).

A partir de 1974, passa a serem realizadas diversas assembleias indígenas em todo o país, proporcionando uma articulação com várias etnias que não mantinham muito contato, possibilitando a união de forças entorno da questão indígena. Isso desencadeou a criação de diversas organizações indígenas, como a União das Nações Indígenas (UNI), em 1980.

Em 1979, foi realizado o I Encontro Nacional de Educação Indígena, com o objetivo de congregar as experiências diferenciadas para a educação indígena, esses eventos tiveram grandes desdobramentos, procurando enfatizar a participação efetiva dos professores indígenas por serem os protagonistas do processo educativo nas aldeias, reconheceram a necessidade de um encontro visando a participação na Assembleia Constituinte que iria discutir uma nova ordem jurídica para o Brasil e, portanto, poderia garantir um novo modelo de educação escolar indígena foi criado o grupo de trabalho GT – BONDE que reunia diversas organizações e instituições nacionais. “Essas propostas foram fundamentadas inclusive a partir de documentos elaborados por professores indígenas nos encontros por eles realizados e acabaram incluídas nos trabalhos da Assembleia Nacional Constituinte (FERREIRA, 2001, p.91)”.

Nessa fase os indígenas protagonizaram diversas experiências de projetos alternativos de educação como, por exemplo, a CPI/AC que vem desenvolvendo esse trabalho desde 1980, o projeto de educação indígena foi intitulado “Uma experiência de Autoria”. Em 1985, firmaram um convenio com a Secretaria Estadual de Educação do Acre e com a FUNAI afirmando que a prioridade era a participação ativa dos índios na concretização dessa proposta e garantindo autonomia administrativa e pedagógica das escolas indígenas. Esse projeto atendia indígena do Acre e do Sul do Amazonas. Em 1987 contavam com 30 aldeias de 17 áreas no Acre e regiões de fronteiras. Além disso, o CPI/AC promoveu curso de formação de professores indígenas desde 1983 “visando a autonomia das escolas indígenas e a produção de material didático por índios para as práticas escolares, e com a definição, também pelos índios, da forma de trabalhar em um contexto de educação formal (FERREIRA, 2001, p.92)”.

Essas iniciativas geram ações, tanto das instituições públicas, como as universidades e institutos de pesquisas, organizações não governamentais, como das próprias organizações indígenas o que possibilitou um protagonismo e visibilidade da questão indígena no Brasil.

A quarta fase que se caracteriza pela organização do movimento indígena aos encontros de professores indígenas. Os povos indígenas já vêm se organizando desde a década de 1970, quando realizaram vários encontros, assembleias ou reuniões que culminaram na criação de diversas organizações indígenas. Dessa forma, os povos indígenas passam a protagonizar um movimento entorno da questão indígena, onde, ocorre a mobilização de setores da população brasileira para a criação de entidades de apoio e colaboração com os povos indígenas. O movimento indígena no Brasil começa a tomar forma, integrando o amplo movimento de reorganização da sociedade civil que caracterizou os últimos anos de ditadura militar no país. Várias comunidades e povos indígenas, superando o processo de dominação e perda de seus contingentes de população, passam a se reorganizar para fazer frente às ações integracionistas do Estado brasileiro. Em consequência, estabelece-se uma articulação entre as sociedades indígenas e organizações não-governamentais, com mudanças importantes para a afirmação dos direitos indígenas, abrindo espaços sociais e políticos para que a questão indígena se impusesse no Brasil, exigindo mudanças (RCNEI, 1998, p.27).

Em 1988, logo após a promulgação da Constituição, diversas assembleias ocorreram em todo o país, como a I Assembleia Geral das organizações Indígenas da Amazônia Brasileira que aconteceu em Manaus e contou com 23 povos indígenas e 17 organizações indígenas, onde compreenderam que seria necessário um processo constante de articulação entre as organizações indígenas e decidiram criar Comissão Permanente das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB).

Essas bandeiras de luta sempre estiveram em pauta nas reivindicações do movimento indígena, principalmente, dos professores indígenas. Mas era preciso permanecer atento para garantir na nova Lei de Diretrizes e Base da educação Nacional 9394/96 os direitos dos povos indígenas a uma educação diferenciada, intercultural e bilíngue. Pois,

Olhando para o país como um todo, o que se verifica é que essa legislação vem sendo sistematicamente desrespeitada por todas as esferas de governo: federal, estadual e municipal. Não existem mecanismos à disposição dos povos indígenas, de suas lideranças e organizações que permitam fazer frente ao não cumprimento dessa legislação, diante de práticas que a ignoram, quando não a rejeitam (GRUPIONI, 2004, p.71).

No campo das políticas públicas, podemos verificar programas específicos para a formação de professores indígenas, tanto de ensino médio (magistério indígena) e superior e programas de produção de material didático específico. Outra ação que devemos destacar são as políticas públicas para admissão dos alunos indígenas ao ensino superior através de políticas afirmativas. Porém, essas políticas por si só não garantem o acesso e permanência do estudante indígena no ensino superior, como acompanhamento pedagógico específico, auxílio moradia, ações de reconhecimento cultural, etc.

Enfim, a educação escolar indígena vem, através dos movimentos indígenas, lutando para a efetivação de seus direitos constitucionais que garantam às populações indígenas uma educação diferenciada, capaz de atender suas perspectivas de futuro e que possibilite



a elaboração de novos conhecimentos valorizando os conhecimentos tradicionais e os “científicos”.

### **3 | INVISIBILIDADE DO SUJEITO INDÍGENA NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO DO IEAA/UFAM**

A disciplina Educação Indígena faz parte do currículo do curso de Pedagogia, como optativa. Durante a avaliação do PPC (Projeto Pedagógico do Curso) de Pedagogia essa disciplina foi direcionada como optativa. Isso demonstra como a questão da educação indígena não perpassa pela formação dos futuros professores, refletindo o pensamento da maioria dos professores que fazem parte do curso de Pedagogia.

Apesar de nos encontrarmos no estado do Amazonas que possui a maior população indígena do Brasil, cerca de 168.680 de pessoas indígenas com mais de 60 etnias diferentes (IBGE, 2010), ou seja, um mosaico de cultura e conhecimento. Ainda assim, a IEAA não tem demonstrado muito eficácia no desenvolvimento de políticas e ações que possam possibilitar o reconhecimento e a valorização das diversas culturas indígenas na formação de futuros professores.

O IEAA começou a funcionar no ano de 2006, oferecendo seis cursos superiores. Sendo, dois bacharelados (Agronomia e Engenharia Ambiental) e quatro cursos de formação e professores (Licenciatura em Pedagogia; Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa e Inglesa; Licenciatura em Ciências: Matemática e Física; Licenciatura em Ciências: Biologia e Química).

No período de 2006 a 2019 foram matriculados 52 estudantes autodeclarados indígenas, destes apenas 7 estudantes conseguiram concluir seus cursos. Observamos um alto grau de desistência e abandono, entorno de 32% sem considerar os que já estão algum tempo sem frequentar, mas ainda não se encontram nessa categoria. Especificamente, no curso de Pedagogia registramos a matrícula de seis estudantes autodeclarados indígenas, mas para minha surpresa apenas dois sempre se reconheceram como indígenas na universidade, possivelmente por conta de manifestações preconceituosa e discriminatória que presencialmente diariamente.

Para a realização desta pesquisa contamos com a participação de 28 estudantes do curso de Pedagogia, que livremente, se dispuseram participar desta pesquisa. Neste sentido, foi realizada uma entrevista 18 estudantes e o teste de evocação com todos os participantes Com relação aos entrevistados, temos um total de 10,7 do sexo masculino e 89,3% de mulheres, o que marca bem o perfil da maioria dos cursos de Pedagogia. Possuíam idade entre 19 a 38 anos, ou seja, um grupo jovem.

Neste grupo tínhamos uma aluna autodeclarada indígena e isso tornou a pesquisa bem interessante, porém a turma era bastante heterogênea no sentido de termos estudantes de diversos períodos do curso por se tratar de uma disciplina optativa. Então

alguns estudantes não sabiam que tinham uma colega indígena frequentando o curso, isso por si só já aponta para a invisibilidade do estudante indígena no IEAA-UFAM.

Desde a última década do século passado vem ocorrendo no Brasil um fenômeno conhecido como “etnogênese” ou “reterritorialização”. Nele, povos indígenas que, por pressões políticas, econômicas e religiosas ou por terem sido despojados de suas terras e estigmatizados em função dos seus costumes tradicionais, foram forçados a esconder e a negar suas identidades tribais como estratégia de sobrevivência – assim amenizando as agruras do preconceito e da discriminação – estão reassumindo e recriando as suas tradições indígenas. Esse fenômeno está ocorrendo principalmente na região Nordeste e no sul da região Norte, precisamente no estado do Pará (LUCIANO, 2006, p.28).

#### Na técnica de associação livre de palavras ou evocação devemos,

Solicitar aos sujeitos entrevistados que produzam um determinado número de palavras ou expressões que lhe ocorrerem, a partir de um tema indutor dado, para em seguida solicitar aos sujeitos que organizem as suas respostas em ordem de importância, dá mais para a menos importante (OLIVEIRA; MARQUES; GOMES; TEIXEIRA; 2005, p. 577).

Para a realização do teste de evocação é necessária uma boa explicação sobre a técnica, o que foi prontamente realizado, em seguida foi aplicado um teste piloto com a palavra indutora “**ESCOLA**”. Verificando que todos entenderam o procedimento iniciamos o teste de evocação com a seguinte palavra indutora: “**INDÍGENA**” que foi projetado no data show e solicitamos que os estudantes escrevessem todas as palavras que lembravam imediatamente, respeitando o tempo determinado para a realização desta etapa.

Conforme modelo abaixo:

Ordem	Palavras ou expressões

Quadro I – Teste de evocação Ordem Palavras ou expressões

Fonte: Elaborado pela autora (2018)

Neste quadro existiam 10 espaços para a escrita das palavras, mas não era obrigado preencher todos os espaços. Após o registro das palavras que lhe vieram a mente no momento da evocação, os participantes passaram a hierarquizar as palavras da mais importante para a menos importante, e fazendo uma justificativa das três primeiras. No teste de evocação podemos verificar que a maioria identificou a palavra indígena com a cultura, relacionando com hábitos, costumes, etc. sem, contudo, relacionar com conhecimentos,

com organização, com preconceito, com luta, com resistência, etc. Para muitos brasileiros brancos, a denominação tem um sentido pejorativo, resultado de todo o processo histórico de discriminação e preconceito contra os povos nativos da região. Para eles, o índio representa um ser sem civilização, sem cultura, incapaz, selvagem, preguiçoso, traiçoeiro etc. Para outros ainda, o índio é um ser romântico, protetor das florestas, símbolo da pureza, quase um ser como o das lendas e dos romances (LUCIANO, 2006, p.30).

Na entrevista perguntamos se eles conheciam algum estudante indígena no IEAA, a grande maioria afirmou que não conhece nem estudante indígena. Quando perguntamos se eles tinham conhecimentos sobre a questão indígena, a maioria fez referência ao conflito ocorrido em 2014 que provocou uma forte reação discriminatória em relação à população indígena. No entanto, quando perguntamos se você gostaria de conhecer a cultura indígena, percebemos que quase a totalidade afirmou que sim, que precisavam de mais conhecimentos. Assim, podemos afirmar que

As contradições e os preconceitos têm na ignorância e no desconhecimento sobre o mundo indígena suas principais causas e origens e que precisam ser rapidamente superados. Um mundo que se autodefine como moderno e civilizado não pode aceitar conviver com essa ausência de democracia racial, cultural e política. Como se pode ser civilizado se não se aceita conviver com outras civilizações? Como se pode ser culto e sábio se não se conhece – e o que é bem pior – não se aceita conhecer outras culturas e sabedorias? Enquanto isso não acontece, continuamos convivendo com as contradições em relação aos povos indígenas, as quais podemos resumir na atualidade em três distintas perspectivas sociais (LUCIANO, 2006, p.35).

Quando indagamos se já presenciaram atitudes, conversas e brincadeiras preconceituosas com relação à cultura indígena ou ao indígena, todos afirmaram que sim. Isso demonstra como é real o preconceito vivenciado por estudantes indígenas no ambiente universitário. A invisibilidade do sujeito indígena pode ser uma estratégia de sobrevivência na luta por adquirir novos conhecimentos. Mas é papel da universidade promover ações que possam valorizar a cultura indígena, o respeito a diferença e a diversidade cultural.

Neste sentido, o curso de Pedagogia precisa retomar a discussão sobre a presença indígena na universidade, pois é necessário promover possibilidade de novos conhecimentos sobre a temática indígena para que possamos diminuir as atitudes e comportamentos preconceituosos de estudantes que serão futuros professores, que possivelmente, irão influenciar seus alunos sobre essa questão.

## **4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A questão indígena deve ser pauta de discussão em todos os níveis de ensino. A universidade como espaço plural de conhecimentos ainda apresenta muitas dificuldades de reconhecimento dos saberes tradicionais, dificuldades de relacionar o conhecimento tradicional e conhecimento científico, isso pode acarretar uma barreira na construção de

consciências mais democráticas e igualitárias.

Com relação aos estudantes do IEAA, constatamos que muitos desconhecem a problemática indígena, não consegue reconhecer como uma cultura que possui organização político, econômica e cultural própria.

Ficou evidente que a invisibilidade dos sujeitos indígenas pode estar relacionada com a indiferença, as atitudes e comportamentos de alguns estudantes frente a questão indígena. Por outro lado, tem se presenciado poucas atitudes institucionais que valorizem a questão indígena, mesmo nos referindo a um curso de formação de professores no estado do Amazonas, que é considerado o mais indígena da federação.

Dessa forma, é necessário que a universidade possa promover eventos, palestras, discussões e estudos sistemáticos sobre a questão indígena, é preciso que seja construída uma consciência institucional de valorização e respeito com relação aos conhecimentos tradicionais indígenas e sua relevância para a formação de uma sociedade mais justa e menos preconceituosa, possibilitando ao sujeito indígena compartilhar seus saberes e suas vivências em todos os espaços acadêmicos.

## REFERÊNCIAS

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; MEDEIROS, Juliana Shneider. História, memória e tradição na educação escolar indígena: o caso de uma escola. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, 2010. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/rbh/v30n60/a04v3060.pdf](http://www.scielo.br/pdf/rbh/v30n60/a04v3060.pdf) Acesso em 21 de junho de 2019

CAPELO, Maria Regina Clivati. Diversidade sociocultural na escola e a dialética da exclusão/inclusão. IN: GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de (org.). *Diversidade, cultura e educação: olhares cruzados*. São Paulo: Biruta, 2003.

CUNHA, Manuela Carneiro da. *História dos Índios no Brasil*. Introdução. São Paulo: Companhia das Letras, 1990. FERREIRA, Mariana Kawall Leal. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: SILVA, A. L.; FERREIRA, M. K. L. F. (orgs.). *Antropologia, História e Educação: a questão indígena na escola*. São Paulo, Global, 2001.

RCNEI – Referencial curricular para as escolas indígenas/Ministério da educação e do desporto, Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1998

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de (org.). *Diversidade, cultura e educação: olhares cruzados*. São Paulo: Biruta, 2003.

GRUPIONI, Luis Donisete Benzi. Contextualizando o campo da formação de professores indígenas no Brasil. In: GRUPIONI, Luis Donisete Benzi (org.). *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*. Brasília, Ministério da Educação, 2004

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (Brasil). Censo (2010). Disponível em: <https://indigenas.ibge.gov.br/estudos-especiais-3.html> Acesso em 16 de junho de 2019.

LUCIANO, Gersem dos Santos. O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

MARKUS, Cledes. Identidade étnica e educação escolar indígena. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade Regional de Blumenau – FURB Centro de Ciências da Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE. Santa Catarina: Blumenau, 2006.

NEVES, E. G. Os índios antes de Cabral: arqueologia e história indígena no Brasil. In: SILVA, A. L. da S.; GRUPIONI, L. D. B (Orgs.). Temática Indígena na Escola. de 1º e 2º graus /— Brasília, MEC/MARI/UNESCO, 1995. p. 171-196.

NOGUEIRA, Eulina M. L. A representação social da Escola Agrotécnica Federal de São Gabriel da Cachoeira/AM na perspectiva dos alunos residentes. 2007.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2007

OLIVEIRA, Denize Cristina de; MARQUES, Sérgio Correia; GOMES, Antonio Marcos Tosoli; TEXEIRA, Maria Cristina Trigueiro V. Análise das evocações: uma Técnica de Análise Estrutural das Representações Sociais. IN: MOREIRA, Antonia Silva Paredes; CAMARGO, Brígido Vizeu; JESUINO, Jorge Correia; NÓBREGA, Sheva Maria da. Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais. João Pessoa, PB: UFPB / Editora Universitária; 2005.

WEIGEL, Valéria Augusta de Medeiros. Escolas de branco em Malokas de índio. Manaus: Editora da Universidade do Amazonas, 2000.

\_\_\_\_\_. Os Baniwa e a escola: sentidos e repercussões. Universidade Federal do Amazonas, Programa de Pós-Graduação em Educação. Revista Brasileira de Educação. 2003

## ÍNDICE REMISSIVO

### A

Abelhas 222, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231

Aprendizagem Interdisciplinar 148

Assistencialismo 14

Atendimento Educacional Especializado 28, 29, 31, 125, 126, 128, 129, 130, 131, 133, 134, 135

Autonomia 18, 21, 27, 45, 48, 53, 55, 63, 72, 107, 123, 132, 170, 195, 213, 218, 219

### C

Cidadania 16, 30, 43, 44, 52, 55, 58, 115, 117, 119, 120, 121, 122, 123, 172, 174, 181, 182, 217, 220

Coletividade 45, 120, 136, 192

Coronavírus 1, 3, 5, 11, 12, 13, 15, 18, 26

CTS 41, 42, 43, 44, 45, 47, 48, 50, 51, 52

### D

Desenvolvimento Humano 88, 89, 90, 91, 93, 94, 95, 97, 98, 99, 106, 127, 173, 183

Desenvolvimento Sustentável 115, 116, 117, 119, 120, 121, 123

Diálogo 10, 41, 49, 83, 102, 121, 136, 138, 139, 140, 143, 145, 149, 150, 151, 179, 185, 193, 194, 195, 205, 225, 229

Direito 5, 17, 21, 26, 28, 53, 54, 55, 57, 58, 63, 64, 67, 102, 117, 125, 126, 127, 131, 140, 151, 172, 173, 174, 175, 177, 178, 180, 198, 200, 205, 211, 214, 218

Docência Universitária 189, 196

Documento Referência Curricular 101, 102, 103, 106, 107, 108, 110, 111, 112, 113

### E

Ecologia de Saberes 197, 198, 203, 205, 206, 209

Educação 2, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 30, 31, 32, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 57, 58, 59, 60, 63, 64, 65, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 77, 78, 81, 85, 87, 88, 89, 99, 101, 102, 103, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 182, 183, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 193, 194, 195, 196, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 208, 211, 219, 223, 225, 230, 231, 232

Educação Ambiental 115, 116, 117, 118, 119, 120, 122, 123, 124, 144, 232

Educação do Campo 135, 136, 138, 139, 140, 142, 143, 144, 146, 147  
Educação Inclusiva 28, 31, 126, 128, 130, 131, 134, 135, 172, 175, 176, 177, 178, 179  
Educação Infantil 27, 30, 101, 102, 103, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 164, 165, 166, 167, 168, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179  
Educação Profissional 41, 47, 48, 49, 50, 142, 149  
Empoderamento 80, 197, 202  
Ensino-Aprendizagem 4, 10, 88, 90, 98, 100, 153, 180, 185, 190, 223, 229  
Ensino de Ecologia 222, 230  
Ensino Remoto 1, 4, 5, 11, 15, 18, 22, 24  
Ensino Superior 2, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 24, 25, 61, 62, 63, 65, 67, 73, 158, 160, 161, 189, 190, 191, 195, 196, 203, 232  
Equilíbrio Ecológico 222, 224, 225, 229  
Espaço Educativo 46, 51, 79

## F

Formação Básica 6, 56, 148  
Formação Continuada 6, 41, 101, 102, 103, 104, 105, 109, 112, 113, 114, 125, 128, 131, 132, 133, 136, 138, 139, 141, 142, 143, 144, 145, 167  
Formação de Professores 4, 5, 41, 51, 53, 54, 55, 57, 58, 59, 61, 62, 63, 64, 72, 73, 77, 90, 112, 114, 125, 130, 131, 140, 189, 193, 195, 196, 197, 201, 202, 203, 232  
Formação Docente 62, 99, 104, 136, 138, 146, 163, 189, 194, 196, 207, 231  
Formação Humanística 41, 43, 45, 46, 47, 50, 51, 162  
Formação Técnica 148, 150, 182

## G

Gênero 79, 80, 81, 82, 84, 85, 86, 87, 180, 182, 189, 204, 210, 211, 212, 214, 216, 217, 218, 219, 220, 221  
Gestão Escolar 1, 6, 10, 13, 140, 172, 175, 176, 177, 179

## I

Identidade 37, 78, 81, 136, 139, 140, 142, 145, 146, 153, 166, 168, 173, 175, 200, 201, 202, 208, 211, 214, 216, 217, 219, 220, 221  
Inclusão 14, 16, 17, 18, 21, 27, 28, 29, 30, 31, 77, 80, 87, 94, 95, 125, 126, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 140, 141, 148, 151, 172, 173, 174, 177, 178, 179, 219  
Indígena 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 200  
Integração Curricular 148



Interculturalidade 53, 58, 63, 64

## **J**

Juventude 180, 187, 188

## **M**

Medicina 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 163, 205, 210, 211, 220

Mercado de Trabalho 15, 16, 24, 50, 79, 80, 86, 105

## **N**

Narrativa 32, 33, 34, 35, 37, 38, 39, 40

## **O**

Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável 115, 120

## **P**

Pandemia 1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 17, 18, 23, 24, 26

Participação 8, 29, 30, 42, 49, 50, 52, 67, 71, 72, 74, 82, 83, 86, 94, 98, 121, 130, 131, 132, 136, 139, 140, 149, 152, 157, 176, 180, 182, 184, 185, 186, 187, 195, 198, 229

Pessoa com Deficiência 27, 175, 179

Políticas Públicas 10, 14, 15, 16, 17, 21, 25, 42, 56, 73, 101, 102, 103, 105, 106, 112, 114, 116, 146, 174, 175, 176, 177, 195, 210, 216, 219, 221

Pragmática 32, 33, 37, 38, 39, 40

## **R**

Reconhecimento 15, 23, 46, 50, 51, 54, 55, 56, 73, 74, 76, 112, 143, 165, 181, 204, 210, 218, 220

Representações Sociais 78, 154, 155, 156, 157, 158, 163

## **S**

Sala de Recursos Multifuncionais 125, 127, 128, 129, 130, 131, 133, 135

Sexualidade 79, 81, 82, 83, 84, 86, 211, 214, 217, 219, 220

Sistema Único de Saúde 210, 211, 212, 220, 221

Sujeitos Políticos 180, 187

## **T**

Teatro de Dedoche 222, 230

Tecnologia 1, 3, 4, 10, 11, 15, 32, 42, 43, 44, 45, 46, 48, 49, 50, 51, 52, 128, 129, 132, 134, 135, 148, 198, 232

Teoria Histórico-Cultural 88, 89, 90

Trabalho Docente 17, 90, 114, 176, 189

Transexualidade 210, 211, 213, 216, 217, 220, 221

Tutoria 154, 155, 156, 157, 159, 160, 161, 162, 163

## U


Universidade 1, 3, 12, 14, 16, 17, 19, 25, 32, 40, 52, 59, 62, 64, 74, 76, 77, 78, 79, 88, 115, 128, 135, 146, 154, 155, 156, 158, 172, 178, 179, 180, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 194, 195, 197, 198, 199, 200, 202, 203, 207, 208, 209, 220, 222, 225, 230, 232

**Militância Política e  
Teórico-Científica da  
Educação no  
Brasil**

[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br) 

[contato@atenaeditora.com.br](mailto:contato@atenaeditora.com.br) 


[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

[www.facebook.com/atenaeditora.com.br](https://www.facebook.com/atenaeditora.com.br) 

**Militância Política e  
Teórico-Científica da  
Educação no  
Brasil**

[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br) 

[contato@atenaeditora.com.br](mailto:contato@atenaeditora.com.br) 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

[www.facebook.com/atenaeditora.com.br](https://www.facebook.com/atenaeditora.com.br) 