

Discursos,

Práticas, Ideias e Subjetividades

na Educação

Américo Junior Nunes da Silva
Ilvanete dos Santos de Souza
Reinaldo Feio Lima
(Organizadores)

4



Atena
Editora

Ano 2021

Discursos, Práticas, Ideias e Subjetividades na Educação

Américo Junior Nunes da Silva
Ilvanete dos Santos de Souza
Reinaldo Feio Lima
(Organizadores)

4

A black and white photograph of a graduation cap and a pen resting on a book. The graduation cap is tilted, and the pen is positioned diagonally across the frame. The background is dark and textured.

Atena
Editora

Ano 2021

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 Cremo

Luiza Alves Batista

Maria Alice Pinheiro

Imagens da Capa

Shutterstock

Edição de Arte

Luiza Alves Batista

Revisão

Os Autores

2021 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2021 Os autores

Copyright da Edição © 2021 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.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

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
Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – 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 Internazionale 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
Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco
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. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Católica do Salvador
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
Prof. Dr. Arinaldo Pereira da Silva – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Profª Drª Carla Cristina Bauermann Brasil – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos – Universidade Federal da Grande Dourados
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 Gírlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jael Soares Batista – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Jayme Augusto Peres – Universidade Estadual do Centro-Oeste
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 Daniela Reis Joaquim de Freitas – Universidade Federal do Piauí
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 Elizabeth Cordeiro Fernandes – Faculdade Integrada Medicina
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. Fernando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Fernanda Miguel de Andrade – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Dr. Fernando Mendes – Instituto Politécnico de Coimbra – Escola Superior de Saúde de Coimbra
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 Federacl 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
Profª Drª Welma Emidio da Silva – Universidade Federal Rural de Pernambuco

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Profª Drª Ana Grasielle Dionísio Corrêa – Universidade Presbiteriana Mackenzie
Prof. Dr. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Cleiseano Emanuel da Silva Paniagua – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
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
Prof. Dr. Marco Aurélio Kistemann Junior – Universidade Federal de Juiz de Fora
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. Sidney Gonçalves de Lima – Universidade Federal do Piauí
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
Profª Drª Edna Alencar da Silva Rivera – Instituto Federal de São Paulo
Profª Drª Fernanda Tonelli – Instituto Federal de São Paulo,
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. Dr. Adailson 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
Profª Ma. Adriana Regina Vettorazzi Schmitt – Instituto Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Alex Luis dos Santos – Universidade Federal de Minas Gerais
Prof. Me. Alexsandro Teixeira Ribeiro – Centro Universitário Internacional
Profª Ma. Aline Ferreira Antunes – Universidade Federal de Goiás
Profª Drª Amanda Vasconcelos Guimarães – Universidade Federal de Lavras
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. Me. Carlos Augusto Zilli – Instituto Federal de Santa Catarina
Prof. Me. Christopher Smith Bignardi Neves – Universidade Federal do Paraná
Profª Drª 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. Edson Ribeiro de Britto de Almeida Junior – Universidade Estadual de Maringá
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
Prof. Dr. Everaldo dos Santos Mendes – Instituto Edith Theresa Hedwing Stein
Prof. Me. Ezequiel Martins Ferreira – Universidade Federal de Goiás
Profª Ma. Fabiana Coelho Couto Rocha Corrêa – Centro Universitário Estácio Juiz de Fora
Prof. Me. Fabiano Eloy Atilio Batista – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Me. Felipe da Costa Negrão – Universidade Federal do Amazonas
Prof. Me. Francisco Odécio Sales – Instituto Federal do Ceará
Prof. Me. Francisco Sérgio Lopes Vasconcelos Filho – Universidade Federal do Cariri
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 Albornoz – 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. Lilian de Souza – Faculdade de Tecnologia de Itu
Profª Ma. Liliani 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. Dr. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual do Paraná
Profª Ma. Luana Ferreira dos Santos – Universidade Estadual de Santa Cruz
Profª Ma. Luana Vieira Toledo – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Me. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados
Prof. Me. Luiz Renato da Silva Rocha – Faculdade de Música do Espírito Santo
Profª Ma. Luma Sarai de Oliveira – Universidade Estadual de Campinas
Prof. Dr. Michel da Costa – Universidade Metropolitana de Santos

Prof. Me. Marcelo da Fonseca Ferreira da Silva – Governo do Estado do Espírito Santo
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. Dr. Pedro Henrique Abreu Moura – Empresa de Pesquisa Agropecuária de Minas Gerais
Prof. Me. Pedro Panhoca da Silva – Universidade Presbiteriana Mackenzie
Profª Drª Poliana Arruda Fajardo – Universidade Federal de São Carlos
Prof. Me. Rafael Cunha Ferro – Universidade Anhembi Morumbi
Prof. Me. Ricardo Sérgio da Silva – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Me. Renan Monteiro do Nascimento – Universidade de Brasília
Prof. Me. Renato Faria da Gama – Instituto Gama – Medicina Personalizada e Integrativa
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
Profª Ma. Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
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

Discursos, práticas, ideias e subjetividades na educação 4

Bibliotecária: Janaina Ramos
Diagramação: Camila Alves de Cremo
Correção: Flávia Roberta Barão
Edição de Arte: Luiza Alves Batista
Revisão: Os Autores
Organizadores: Américo Junior Nunes da Silva
Ilvanete dos Santos de Souza
Reinaldo Feio Lima

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

D611 Discursos, práticas, ideias e subjetividades na educação 4 / Organizadores Américo Junior Nunes da Silva, Ilvanete dos Santos de Souza, Reinaldo Feio Lima. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2021.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5983-026-8

DOI 10.22533/at.ed.268212904

1. Educação. I. Silva, Américo Junior Nunes da (Organizador). II. Souza, Ilvanete dos Santos de (Organizadora). III. Lima, Reinaldo Feio (Organizador). IV. Título.

CDD 370

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora

Ponta Grossa – Paraná – Brasil

Telefone: +55 (42) 3323-5493

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa.

APRESENTAÇÃO

Inicialmente localizamos o leitor quanto ao contexto de organização desta obra; pois, nesse momento, (sobre)vivemos em um contexto pandêmico no qual os desafios enfrentados perpassam as “(...) relações entre a preservação da vida e as necessidades sociais tão preciosas a nós humanos, seres gregários que somos, bem como as dificuldades relativas ao trabalho, à economia e à sustentabilidade das instituições.” (GATTI, 2020, p. 30¹).

Neste contexto, é com entusiasmo de dias melhores que apresentamos o livro: **“Discursos, Práticas, Ideias e Subjetividades na Educação”** cujas temáticas focam a problematização da educação em relação as práticas, discursos, subjetividades e ideias, voltadas a formação de professores, gestão educacional, contexto pandêmico, inclusão, gênero e diversidade, ensino de Ciências e Matemática, práticas interdisciplinares, profissionalização e trabalho docente, Educação à Distância, entre outros.

Uma obra estruturada a muitas mãos e que tem por objetivo socializar as diferentes produções, desde relatos de experiências a textos de pesquisas, vinculados a diferentes instituições nacionais e internacionais, ampliando o olhar acerca das temáticas que evidenciamos anteriormente. O número expressivo de artigos encaminhados para este livro e os resultados aqui apresentados, revelou a relevância da temática e dos estudos e pesquisas que vêm sendo realizados por diferentes pesquisadores, bem como reafirma o entendimento da imprescindível necessidade de Discursos, Práticas, Ideias e Subjetividades na Educação.

Dessa forma, esperamos que esta obra seja a mola propulsora para futuras reflexões e inspirações para docentes em formação e/ou exercício da docência. Que ao ler os textos que apresentamos nesse volume inspiremos investigações e práticas exitosas, permitindo um ressignificar dos processos de formação, ensino e de aprendizagem. Os artigos que compõe este livro – cada um sob olhares, discursos, práticas, ideias e impressões de seus autores – buscam galgar por questões que inquietam o cotidiano social da educação, principalmente, contribuir com as discussões que promovam a qualificação do ensino no Brasil, reafirmando a necessidade de olhares mais apurado para subjetividade que compõem as diferentes práticas e discursos educacionais.

Nesse sentido, portanto, desejamos a todos uma ótima e profícua leitura.

Américo Junior Nunes da Silva
Ilvanete dos Santos de Souza
Reinaldo Feio Lima

¹ GATTI, A. B. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. **Estudos Avançados**. vol.34 no.100 São Paulo Sept./Dec. 2020.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
O PROCESSO EDUCATIVO E A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO: A IMPORTÂNCIA DA COERÊNCIA E INTENCIONALIDADE EM DISCURSOS E PRÁTICAS	
Luciana Jammel	
DOI 10.22533/at.ed.2682129041	
CAPÍTULO 2	6
O ESPAÇO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO	
Lucineide Alves Batista Lobo	
Ana Kátia da Costa Silva	
Camilli de Castro Barros	
Solange Alves de Oliveira Mendes	
DOI 10.22533/at.ed.2682129042	
CAPÍTULO 3	20
GAMIFICAÇÃO COMO ALTERNATIVA METODOLÓGICA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	
Gabriel Assumpção Firmo Dantas	
Hellen Sandra Freires da Silva Azêvedo	
José Marlo Araújo de Azevedo	
DOI 10.22533/at.ed.2682129043	
CAPÍTULO 4	37
COMPETENCIAS DIGITALES DOCENTES EN LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CAMPECHE: CURSO DE FORMACIÓN DEL PROFESOR 2.0	
Maria Alejandra Sarmiento Bojorquez	
Juan Fernando Casanova Rosado	
Mayté Cadena González	
DOI 10.22533/at.ed.2682129044	
CAPÍTULO 5	47
DO BRASIL ÀS TERRAS DE ALÉM MAR: O IMPACTO DA TRADIÇÃO COIMBRÃ NA FORMAÇÃO DOS BACHARÉIS EM DIREITO BRASILEIROS	
Francilda Alcantara Mendes	
DOI 10.22533/at.ed.2682129045	
CAPÍTULO 6	57
A REFORMA COMO CONTRA-REFORMA: UM RETORNO AO PASSADO	
Katerine Zanella	
DOI 10.22533/at.ed.2682129046	
CAPÍTULO 7	62
ATENDIMENTO INTERDISCIPLINAR REALIZADO COM INDIVÍDUOS DIAGNOSTICADOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO	
Giselle Priscila Scheidt Martins Gartner	

Janaina Isis Rodaski
Ana Caroline das Neves
DOI 10.22533/at.ed.2682129047

CAPÍTULO 8..... 67

AS PERTURBAÇÕES DO ESPETRO DO AUTISMO (PEA) – MÓDULO DE PSICOEDUCAÇÃO

Daniela Alexandra Ferreira Vieira
Ana Paula Couceiro Figueira
DOI 10.22533/at.ed.2682129048

CAPÍTULO 9..... 77

A HISTÓRIA DA FILOSOFIA NO ÂMBITO ESCOLAR BRASILEIRA E SEUS DESAFIOS NA ATUALIDADE

Carlos Henrique Catuaba de Oliveira
Dildo Pereira Brasil
Jessica Laiane dos Santos
DOI 10.22533/at.ed.2682129049

CAPÍTULO 10..... 89

MILTON HATOUM: UMA PRÁTICA LITERÁRIA ENGAJADA NA EDUCAÇÃO EM DEFESA DOS DIREITOS HUMANOS NA AMAZÔNIA

Patricia Helena dos Santos Carneiro
Júlio César Barreto Rocha
Fernanda Ellen Klein Nordt
DOI 10.22533/at.ed.26821290410

CAPÍTULO 11..... 99

LA IMPORTANCIA DE LA COGNICIÓN CORPORIZADA EN EL APRENDIZAJE DE LAS MATEMÁTICAS: UN CASO DE ÉXITO EN LA ENSEÑANZA DE LA CONSTRUCCIÓN DE CIFRAS EN NIÑOS DE SEXTO GRADO DE PRIMARIA

Karla Marisol Valencia Quiroz
DOI 10.22533/at.ed.26821290411

CAPÍTULO 12..... 109

PROYECTOS DE QUÍMICA INORGANICA UNA ESTRATEGIA COLABORATIVA DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE EN EL GRADO 10 DEL INSTITUTO TECNICO GONZALO SUAREZ RENDON

Pamela Andrea Rojas Mendoza
Rubinsten Hernández Barbosa
DOI 10.22533/at.ed.26821290412

CAPÍTULO 13..... 119

ESPAÇO IFAC DE CIÊNCIAS: ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO A FAVOR DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Ricardo dos Santos Pereira
Renata Gomes de Abreu Freitas
Flávia Alves Simoura Silva

Adriane Nogueira Lazzaretti
André Alfonso Peixoto
Erick Tiago Costa de Lima
Isabela Cristina Picolo
Jefferson Feitosa de Almeida
Leidy Daiana Nascimento
Williany Lima de Carvalho Camargo

DOI 10.22533/at.ed.26821290413

CAPÍTULO 14..... 132

EVASÃO ESTUDANTIL NOS CURSOS DA FMRP: ÍNDICES, MOTIVOS E POLÍTICA INSTITUCIONAL

Bianca Franco de Jesus
Tamires dos Santos Durães
Kátia Mitiko Firmino Suzuki
Miguel Angelo Hyppolito
Valdes Roberto Bollela

DOI 10.22533/at.ed.26821290414

CAPÍTULO 15..... 146

DESENVOLVIMENTO DO PROJETO DE SISTEMA DE PROPULSÃO PARA VEÍCULO DO TIPO FURGÃO CONVERTIDO PARA TRAÇÃO ELÉTRICA

Diego Meireles Lopes
Bruno Moreira Martins
Saulo José de Melo Cunha
Alessandra de Souza de Macedo Lopes

DOI 10.22533/at.ed.26821290415

CAPÍTULO 16..... 158

PRÁTICAS PSICOLÓGICAS E MEDICALIZAÇÃO DA INFÂNCIA

Mayara Pinheiro Mandarinó
Letícia Nascimento Mello
Cristiane Moreira da Silva

DOI 10.22533/at.ed.26821290416

CAPÍTULO 17..... 171

OS DESAFIOS DA IMPLEMENTAÇÃO DAS CÉLULAS DE APRENDIZAGEM COOPERATIVA DE FORMA REMOTA DO PROGRAMA FOCCO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DOS ARTICULADORES

Anna Marcella Ferreira Rosa
Adrielle Rodrigues dos Santos
Dionatan Costa Rodrigues
Francimary Pinheiro Silva
Lauriene Fernanda de Campos
Letícia Moreira Andrade

DOI 10.22533/at.ed.26821290417

CAPÍTULO 18	176
RELAÇÃO DOS ALUNOS COM A ESCOLA: SINTONIAS E DISCORDÂNCIAS COM OS PROFESSORES	
Sílvia Maria Rodrigues da Cruz Parreiral	
DOI 10.22533/at.ed.26821290418	
CAPÍTULO 19	187
A IMPORTÂNCIA DOS AMBIENTES DE FORMAÇÃO MUSICAL ATRAVÉS DO ENSINO DE COLETIVO DE CORDAS DA UFC: TRAJETÓRIAS E EXPERIÊNCIAS	
Marcos Levi Bento Melo	
Liu Man Ying	
DOI 10.22533/at.ed.26821290419	
CAPÍTULO 20	194
O ESPORTE DE ORIENTAÇÃO COMO POSSIBILIDADE DIDÁTICA PARA O ENSINO DE CARTOGRAFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO	
Gabriel Augusto da Silva Chaves	
DOI 10.22533/at.ed.26821290420	
CAPÍTULO 21	206
CAMPO DE CONOCIMIENTO EN REQUERIMIENTOS DE SOFTWARE: ANÁLISIS DE PERCEPCIONES EN ESTUDIANTES DE INGENIERÍA DE SISTEMAS	
David Alberto García Arango	
Cesar Felipe Henao Villa	
Jovany Sepúlveda-Aguirre	
Luis Fernando Garcés Giraldo	
José Antonio García Pereáñez	
DOI 10.22533/at.ed.26821290421	
SOBRE OS ORGANIZADORES	215
ÍNDICE REMISSIVO	217

CAPÍTULO 2

O ESPAÇO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Data de aceite: 28/04/2021

Lucineide Alves Batista Lobo

Universidade de Brasília
Brasília - DF
<http://lattes.cnpq.br/5478451560208467>

Ana Kátia da Costa Silva

Universidade de Brasília
Brasília - DF
<http://lattes.cnpq.br/8417241409783114>

Camilli de Castro Barros

Universidade de Brasília
Brasília - DF
<http://lattes.cnpq.br/5862454632853164>

Solange Alves de Oliveira Mendes

Universidade de Brasília
Brasília - DF
<http://lattes.cnpq.br/5789165626861864>

RESUMO: Esse estudo versa sobre o papel da coordenação pedagógica no contexto do bloco inicial de alfabetização, com enfoque específico aos eixos da leitura e da escrita. Objetiva explicitar e analisar a sistematização da coordenação pedagógica no Distrito Federal, como se estrutura, os impasses e desafios que têm reverberado na implementação burocrática de suas atribuições. Está constituído por duas seções que discorrem a respeito da coordenação pedagógica na esfera histórica, bem como no cenário de políticas públicas educacionais. Ancora-se no estudo do Plano Distrital de Educação – PDE (DISTRITO FEDERAL, 2015),

mais precisamente na meta 2, que realça o acesso e permanência do estudante da rede pública de ensino no Distrito Federal a partir dos 6 anos, também na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996) com aportes teóricos de Saviani (2019; 2002), Ferreiro (2011), Soares (2017; 2013; 1991) dentre outros, que teorizam acerca da educação, da alfabetização e do papel da coordenação na escola. Concluiu-se, a partir desse mapeamento e análise, que o coordenador pedagógico tem buscado essa sincronização mediando o desenvolvimento do trabalho, contudo, ainda lida com entraves epistemológicos, didáticos de sua função, acenando para um distanciamento entre o que preconiza a base legal e a concretude do cotidiano escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Coordenação pedagógica. Alfabetização. Letramento. Coordenador.

THE SPACE FOR PEDAGOGICAL COORDINATION AND THE LITERACY PROCESS

ABSTRACT: This study deals with the role of pedagogical coordination in the context of the initial literacy block, with a specific focus on the axes of reading and writing. It aims to explain and analyze the systematization of pedagogical coordination in the Federal District, as it is structured, the impasses and challenges that have reverberated in the bureaucratic implementation of its attributions. It consists of two sections that discuss pedagogical coordination in the historical sphere, as well as in the scenario of educational public policies. It is anchored in the study of

the District Education Plan - PDE (DISTRITO FEDERAL, 2015), more precisely in goal 2, which highlights the access and permanence of public school students in the Federal District from the age of 6, also in the Law of National Education Guidelines and Bases - LDBEN (BRASIL, 1996) with theoretical contributions from Saviani (2019; 2002), Ferreiro (2011), Soares (2017; 2013; 1991) among others, who theorize about education, literacy and the role of coordination in the school. It was concluded, from this mapping and analysis, that the pedagogical coordinator has sought this synchronization mediating the development of the work, however, he still deals with epistemological obstacles, didactic of his function, pointing to a distance between what the legal basis and the concreteness of everyday school life.

KEYWORDS: Pedagogical coordination. Literacy. Literacy. Coordinator.

1 | INTRODUÇÃO

A coordenação pedagógica se constitui num cenário de grandes tensões em função da complexidade e abrangência de suas atribuições no contexto escolar e os diversos arranjos assumidos no chão da escola. O objetivo desse estudo é investigar bases legais que respaldam a atuação do coordenador pedagógico conexas às atividades realizadas pelos professores alfabetizadores no ensino fundamental¹. Depreendemos, então, que o acompanhamento do processo de alfabetização/letramento demanda decisões que atravessam o parecer da coletividade, sendo, portanto, um instrumento de profundas reflexões e análises.

Segundo o art. 32. da LDBEN (BRASIL, 1996), que versa sobre a garantia da escola gratuita, a alfabetização observa finalidades expressas atendendo, como premissa, “o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno desenvolvimento da leitura, da escrita e do cálculo”, entretanto, para que o mesmo possa se efetivar, faz-se necessário o encadeamento de ações coletivas, onde a coordenação pedagógica, denominada aqui como CP, possa coadunar ações pertinentes às suas atribuições.

De acordo com o PDE – Plano Distrital de Educação, a Meta 2 apresenta a “garantia de acesso, permanência e aprendizagem aos estudantes a partir dos 6 anos” (p. 16), sendo assim, são necessárias estratégias para que tais objetivos sejam viabilizados e concretizados, tendo a CP um papel primordial no encadeamento e organização dos meios pelos quais sedarão o processo de democratização escolar nessa etapa.

Dentre tantos fatores que podemos elencar, pontuamos a CP como dispositivo articulador, sendo importante evidenciar o sujeito que vai direcionar esse cargo por meio do planejamento, articulação e implementação de ações.

De acordo com Vasconcelos (2019, p. 132), “o coordenador, ao mesmo tempo em que acolhe e engendra, deve ser questionador, desequilibrador, provocador, animando e disponibilizando subsídios que permitam crescimento do grupo”.

¹ Profissionais atuantes no Distrito Federal, no 2º ciclo, 1º bloco (bloco inicial de alfabetização –BIA – que compreende o 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental).

Buscar as condições que favoreçam as especificidades relacionadas à aquisição da escrita e da leitura por parte dos estudantes, perpassa pela atuação da CP, visto que ele é, também, um agente promotor de mudanças no âmbito escolar, e compete, também, a esse profissional mediar o trabalho didático-pedagógico na escola, de modo a auxiliar os professores e colaborar com uma prática compartilhada coletivamente, indo de encontro à fragmentação do trabalho docente.

Tecendo considerações pertinentes ao processo de alfabetização e letramento, o Distrito Federal implantou a organização escolar em ciclos, iniciando, no ano de 2005, após a promulgação da Lei nº 3.483, de 25 de novembro de 2004. Desse modo, ampliou o ensino fundamental de oito para nove anos. Referendamos que essa legislação precedeu à Lei Federal 11.274 de 06 de fevereiro de 2006, que dispôs, em seu artigo 5º, a respeito da reorganização do tempo e do espaço escolares, oportunizando condições mais favoráveis à aquisição da leitura e da escrita.

Diante do exposto, para que essa política dos ciclos possa lograr efeitos favoráveis ao avanço no ensino e na aprendizagem, Mainardes (2007, p. 20) aponta que, “em primeiro lugar, ela requer uma formação de professores mais sofisticada”, voltada para as especificidades requeridas, sendo o espaço da coordenação pedagógica no âmbito da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, que estabelece um período de 15 horas semanais destinadas para o trabalho colaborativo do CP, potencialmente voltada para a organização coletiva.

Nesse sentido, também as Diretrizes Pedagógicas do bloco inicial de alfabetização (DISTRITO FEDERAL, 2012) indicam a importância desse espaço-tempo na formação docente. O documento aponta que

a coordenação pedagógica é também o espaço de formação continuada dos professores, o que implica a necessidade de sua significação, como possibilidade de construção coletiva, de trocas de experiências e de vivências significativas para o aprimoramento do fazer pedagógico. (p. 54).

Essas ações foram importantes para a compreensão de opiniões, posicionamentos e convicções diversificadas referentes às concepções que as escolas conservam na trajetória de trabalho. Observando agora sob outro viés essa articulação, buscaremos refletir sobre o papel do coordenador pedagógico, especificamente no BIA, tomando por base os documentos explicitados.

2 | BREVE TESSITURA HISTÓRICA DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NO BRASIL

Realizando uma imersão no histórico da coordenação pedagógica, sublinhamos a ação dos jesuítas no século XVI cuja ação recaiu sobre a catequização indígena, velada em meio às intenções de subjugação dos povos originários do espaço geográfico ocupado. No documento intitulado *Ratio Studiorum*, - que se designava como uma seleção

de considerações pedagógicas utilizadas para orientar os jesuítas no tocante às suas atribuições, fica mais compreensível a gênese do entendimento disciplinar que o cargo ainda nos dias de hoje traz consigo.

De acordo com Vasconcelos (2019, p. 126), “muitos dos problemas que se colocam atualmente no exercício da coordenação pedagógica tem sua explicação na origem mesma da configuração formal da função, associada ao controle”. O agente a quem era atribuído o título de **prefeito de estudo** tinha regras que deveriam ser colocadas em prática, de acordo com o explicitado no documento. Determinados na constituição político-administrativa da colônia portuguesa, esses aspectos reguladores apareciam na **supervisão pedagógica**, que mais tarde iria se reverberar na **coordenação pedagógica**, como instrumento de manutenção do controle do Estado sobre a educação.

Baseada na educação doutrinal e controladora, esse modelo vigorou por dois séculos. Com a expulsão dos Jesuítas, no ano de 1759, entrou em vigor uma forma de organização do processo educativo brasileiro, promovida pelo Marquês de Pombal. Esse período pombalino fica notado pelo silenciamento de uma proposta favorável à supervisão pedagógica, pois é marcada pela centralização, política, econômica e educativa.

Nesse período, foi criado o **diretor de estudos** que, segundo Saviani (2019, p. 83), veio “com as atribuições de supervisionar o ensino e apresentar relatório anual sobre o estado”. Também estava no bojo de suas atribuições a aplicação de advertências e correções nos professores, vigiando-os na observância de suas obrigações docentes.

Durante o período colonial, numa nova fase, o Brasil experimentou um prospecto traçado pela vinda da família real, preocupados com a instalação de instituições de ensino superior, garantindo às elites o predomínio do controle da sociedade. Isso tudo, porque, implantando-o, garantiria a formação do grupo dominante.

A Independência do Brasil, em 1822, conduziu a uma nova configuração do processo educativo baseado na ordem e, também, na disciplina como condição basilar, instituindo, legalmente, o ensino público apoiado no **método do ensino mútuo**, que consistia em destinar um professor para grupos de alunos.

Saviani (2002) destaca que, nesse modelo, o professor é concebido como um supervisor, dotado de autoridade e distante da autonomia que lhe subsidiaria na realização das atividades que lhe competiam. Acompanhava o processo realizado pelos monitores, ou seja, os dirigia e os orientava.

É importante salientar que esse modelo não logrou êxito no decurso histórico. De acordo com Saviani (2002), relatórios do ministro do império apontaram o fracasso do sistema implantado e, no ano de 1836, podemos encontrar sinalizações da necessidade de configuração de um cargo de **inspetor de estudos**, a fim de descentralizar as diversas funções acumuladas ao ministro do império.

Para Martinez (1997), embora houvesse a necessidade de formação de mão de obra que fosse minimamente capaz de substituir o modo de produção escravista que

estava em vias de ruptura, o ensino ficou limitado, excludente e nitidamente fomentador de desigualdades. Os escravos estavam descartados da possibilidade de inserção, sendo desvencilhados, veementemente, do processo de aquisição do conhecimento.

No período republicano, prosseguiu a concepção referente à necessidade de fomentar a composição de um quadro de profissionais da educação, evocando um novo modelo que vislumbrava discutir o acesso da população ao sistema educacional que, no período do império, se ocupava somente com a formação da elite, mantendo a referência pautada no controle, fiscalização, inspeção e vigilância.

Na década de 1920 houve um crescente apelo ao desenvolvimento educacional no país em função do processo de industrialização vivenciado no período. No que concerne ao curso de pedagogia, o parecer nº 252/69 do Conselho Federal de Educação, configurava a visão tecnicista e fragmentada da formação.

Na década de 1930, percebemos o favorecimento à ordem capitalista peculiarmente sinalizada com o processo de industrialização, marcada, historicamente, pela dimensão nacionalista desenvolvimentista. Foi uma consequência reguladora das políticas sociais no Brasil, condicionada pela centralização das atividades no período republicano que trouxe à tona a necessidade de repensar o sistema educativo implementado.

Esse período foi propício para que vários estados acelerassem a proposta de reformas no âmbito educacional, instaurando expressões inovadoras no campo da educação, processo que culminou com a concretização da função do supervisor. Colaborando com a construção histórica apresentada, o Decreto 19.851, de 11 de abril de 1931, regulamenta o estatuto das universidades brasileiras com a especificidade de formação para docentes atuarem no ensino secundário e instituírem os chamados **pedagogos generalistas**.

Outro fato expressivo na constituição educacional brasileira foi a promulgação da Lei nº 4.024, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional -LDBEN no ano de 1961 (BRASIL, 1961), com uma providência inicial de constituir o Conselho Federal de Educação. Mais precisamente nesse momento, tinha-se assinalado algo que indicava, formalmente, a supervisão pedagógica, em seu artigo 52, já que o documento expunha que “o ensino normal tem por fim a formação de professores, **orientadores, supervisores e administradores escolares** destinados ao ensino primário e o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relacionados à educação da infância”(BRASIL, 1961).

Com a instauração do regime militar no ano de 1964, concomitante aos interesses econômicos, surge outra emergência com as questões relacionadas às legislações que necessitavam de ajustes para se adequarem às necessidades da segurança nacional. Sendo assim, no âmbito educacional era necessário que se promovesse ajustes que viessem de acordo com a ordem vigente, conforme assinala Saviani (2019). Houve uma ruptura política, entretanto, no aspecto econômico não foi visualizada uma mudança.

Nesse período, Lima (2002) verifica que ocorre uma alteração na perspectiva da supervisão pedagógica no que concerne à função exercida, visto que assumiu a função

de controlar a qualidade do ensino, além de exigir, do supervisor, a formação em nível superior.

Em 1971 ocorreu a reforma do ensino e emerge a concepção pedagógica tecnicista visando vincular a educação ao campo desenvolvimentista nacional. Sobre esse assunto, Soares (1991) relatou que a concepção observada estava como “investimento” e a palavra de ordem era “eficiência e eficácia”.

Esse modelo sofre críticas e, segundo Urban (1985, p. 5), “prepara predominantemente, desde então, **generalistas**, com o título de especialistas da educação, mas pouco prepara para a prática da educação”. A despeito desse tema, Saviani (2019, p. 382) realça que “na pedagogia tecnicista cabe ao processo definir o que professores e alunos devem fazer e, assim também, quando e como farão”.

Na década de 1980, é importante abordar os aspectos que conduziram o espaço educacional no Brasil. Percebemos uma particularidade relacionada à resistência ao protótipo estabelecido pela ditadura militar, teorias que se contrapunham ao modelo rígido e centralizador instaurado nesse período (SAVIANI, 2019).

Dentre as várias ações que marcaram o período, podemos destacar a criação de associações educacionais, reunindo profissionais da educação; além da constituição de sindicatos, cooptando professores de diversificadas habilitações pedagógicas, conforme explicita Saviani (2019). Vários debates são fomentados no sentido de promoverem produções científicas, ampliando a divulgação por meio da propagação das edições de revistas e livros direcionados à educação.

Esse é um período marcado pelo questionamento do papel da supervisão escolar como instrumento de fiscalização e monitoramento do corpo docente, não mudando o seu caráter controlador. Buscou-se, nesse contexto, um redimensionamento da função, de forma que atendesse aos preceitos de um espaço multidimensional e plural, no sentido da formação do cidadão numa perspectiva democrática.

No caso específico do coordenador pedagógico no Brasil, afluiu, na década de 1990, com a consolidação de uma política neoliberal implantada e acompanhada de reformas. No campo político, a CP assume, nesse período, um conceito baseado no reconhecimento de suas funções, atuação direcionada às questões políticas e sociais que envolvem os estudantes e toda a comunidade escolar.

Na coordenação pedagógica muito se conquistou nesse período, contudo, para que o acesso à educação esteja pautado em movimento democrático e não exclusivista, temos um longo caminho a percorrer, o que ainda se percebe nos mecanismos excludentes que permeiam os espaços escolares, e que reiteram uma lógica onde não se permitem perdedores. Sobre esse assunto, Alarcão (2005, p. 32) expôs que “[...] a escola hoje é uma escola de contradições: escola para todos, mas simultaneamente escola que não pode deixar de preparar elites”.

Assim, observamos que ainda temos que avançar nessa questão, de modo que

não alcançamos os fins adequados com as reformas, se ainda reverberam no contexto educacional vigente o modelo excludente e elitista.

A seguir, nos debruçamos, mais detidamente, na articulação entre a coordenação pedagógica e o campo da alfabetização.

3 I COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E ALFABETIZAÇÃO NO DISTRITO FEDERAL

No Distrito Federal, o espaço e tempo dedicados à coordenação pedagógica, como se configuram atualmente, tiveram seus primórdios no ano de 1995, quando houve uma formação específica para coordenadores pedagógicos intitulada: **Vira Brasília Educação** (MUNDIM, 2011), visando a formação para atuação junto aos docentes.

Nessa época, esse profissional não usufruía de condições favoráveis para o desempenho de suas funções, visto que atuava em duas turmas (uma no período matutino e outra no vespertino). Não era liberado da regência de classe, sendo a figura do coordenador não legitimada institucionalmente.

No mesmo ano, o então governador do Distrito Federal, Cristóvão Buarque, sancionou a Lei nº 957 de 22 de novembro de 1995 a qual dispunha sobre as eleições para direções e conselhos escolares nas instituições da rede pública do Distrito Federal, sendo um avanço significativo no contexto escolar, embora não trazendo nada especificamente relacionado à coordenação escolar.

Em 1996 iniciou a implantação da **Escola Candanga** – projeto cuja adesão era optativa às escolas. Em sua fase inicial, atendeu somente às turmas de alfabetização (1ª e 2ª séries)². O projeto promovia a enturmação por idade e a implantação da jornada ampliada, de trabalho do professor dos anos iniciais (1º ao 5º ano do ensino fundamental). Ou seja, 15 horas semanais ou três horas diárias de coordenação pedagógica, além das 25 horas semanais ou cinco horas diárias de regência de classe.

Nesse mesmo ano, foi concedido ao coordenador um período de 20 horas, atuando em regência de classe e 20 horas atuando na coordenação pedagógica. No ano subsequente, 1997, houve a ampliação do atendimento com a implantação da segunda fase da Escola Candanga, englobando as turmas das 3ª, 4ª e 5ª séries do ensino fundamental, atualmente terceiro, quarto e quinto anos.

Nesse período, também sucedeu a eleição para direção e conselho escolar. Outra singularidade foi a liberação dos profissionais docentes para atuarem 40 horas como coordenadores pedagógicos. Em 1998, muitas escolas já operavam com a jornada ampliada.

A coordenação pedagógica no Distrito Federal foi consequência de um longo

2 A lei 3.483, de 25 de novembro de 2004, estabelecia a implantação do Ensino Fundamental de 9 anos no Distrito Federal, implantando gradualmente a partir deste o Bloco de Inicial de Alfabetização abarcando os 1º, 2º e 3º anos iniciais do Ensino Fundamental.

processo de enfrentamento que culminou com a conquista da jornada ampliada, se caracterizando pela disposição de 15 horas semanais que, de acordo com documento da rede de ensino (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 26), “[...] possibilita a formação continuada docente, o planejamento e avaliação dos trabalhos pedagógicos, bem como o atendimento às necessidades específicas de aprendizagem dos estudantes entre outras”.

Mediante a exposição apresentada, Domingues (2014, p. 26) reforça que “o discurso da escola como lócus de formação do professor reflexivo tem ratificado a ideia do professor como sujeito do seu fazer, pesquisador da sua prática, não mero executor de políticas públicas”.

Percebemos, na coordenação pedagógica do Distrito Federal, uma trajetória formatada e constituída para se tornar palco de grandes transformações no ambiente escolar. Um espaço dialógico e fomentador de práticas emancipadoras, embora ainda se apresentem desafios para que essa realidade se estabeleça.

Assim, conforme vimos pontuando, a coordenação pedagógica é um espaço privilegiado de constituição democrática e participativa dos sujeitos envolvidos no processo ensino/aprendizagem.

Semelhantemente ao que ocorria no cenário nacional, percebemos quadros desafiadores no processo de alfabetização no Distrito Federal, sendo necessários debates constantes referentes ao trabalho desenvolvido pelos profissionais e às concepções que estão incorporadas no imaginário comunitário escolar.

Quando tratamos da aprendizagem escrita e compreensão leitora, imediatamente recorreremos aos usos sociais da língua (ANTUNES, 2003) e à necessidade de um encaminhamento dialógico e racional da cultura escrita, nessa mesma perspectiva, no âmbito escolar.

No que se refere à alfabetização, é essencial que na escola tenhamos posicionamentos conscientes enquanto sujeitos intrinsecamente envolvidos com o processo.

O cuidado com a elaboração do planejamento auxilia o professor a pensar em atividades que levem as crianças a pensarem na língua enquanto objeto de reflexão, conjecturando um novo olhar sobre as palavras, sendo desafiada a dissociá-la enquanto objeto apenas de interação (SOARES, 2017).

E partindo desse entendimento, compreendemos que o CP necessita compreender sobre o assunto do qual está disposto a intermediar, no caso, a alfabetização (PESSÔA, 2015).

A coordenação pedagógica possui um papel relevante no desenvolvimento e sistematização da aprendizagem como um articulador nesse cenário, de modo que o coordenador é chamado a participar, ativamente, da dinâmica interativa entre docentes, currículo, formação, planejamento e avaliação dos procedimentos metodológicos no campo da alfabetização, na escola.

Nesse íterim, discentes se constituem partícipes de difusões culturais e intelectuais.

A coordenação pedagógica viabiliza esses processos, por meio de recursos dialógicos, planejamento e acompanhamento do processo de aprendizagem. Freire (1996, p. 26) reitera que, “[...] nas condições de verdadeira aprendizagem, os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo.”

Viabilizada a política da organização escolar em ciclos de aprendizagens, em meados dos anos 1990, foi promovida a ampliação do período de permanência na escola e uma nova organização do espaço-tempo (DISTRITO FEDERAL, 2014). A jornada ampliada passou a oferecer ao docente um período de quinze horas para o planejamento e desenvolvimento de ações e reflexões pertinentes, intencionais e estruturadas com o intuito da promoção da aprendizagem.

Compreende, ainda, a coordenação pedagógica individual, que é exercida fora do ambiente escolar, ampliando a possibilidade de formação, articulação e avaliação educativa em outros espaços extraescolares.

Sendo assim, é preciso considerar a coordenação pedagógica como espaço desencadeador de tomada de decisões que se desdobram em aprendizagem e aquisição de conhecimentos, podendo se constituir em um espaço pedagógico, político e técnico.

O espaço escolar é dotado de um fortalecimento intelectual capaz de fomentar uma nova cultura, sendo assim, a alfabetização é o cerne do que pode possibilitar a conscientização de um povo, contrariando uma política hegemônica dominante.

Tais experiências denotam a importância de aproximação do coordenador na implementação do acompanhamento das ações pedagógicas na escola, de modo que essa atuação possa ocorrer incrementando a proposta pedagógica com um plano de ação congruente com os objetivos a serem alcançados no que tange à alfabetização e letramento (SOARES, 2013). Dessa forma, cremos, é possível proporcionar a troca de experiência, a formação continuada, acompanhando o processo avaliativo e elaborando, coletivamente, os projetos interventivos.

A necessidade de medidas adequadas no que concerne à alfabetização e letramento (SOARES, 2013) são fundamentais para que possamos avançar na promoção da aprendizagem com a finalidade também de diluir a delicada situação de exclusão do sistema educativo àqueles estudantes que não se encaixam nos modelos escolares impostos e considerados adequados, com aptidão e capacidade revelada. Conforme Ferreira (2011, p. 16) nos adverte, “na medida em que a escola primária continuar expulsando grupos consideráveis de crianças que não consegue alfabetizar, continuará reproduzindo o analfabetismo adulto”.

A coordenação pedagógica é um espaço político, quando não apropriado por sujeitos emancipados, deixa de sê-lo, de modo a não refletir uma ação coletiva. Domingues (2014) indica que:

a organização da escola revela as opções ideológicas assumidas pelo coletivo escolar e comunica a cultura da escola. Assim, questões como trabalho coletivo, articulação da escola com a sua realidade local, organização didático-pedagógica, horário de funcionamento e tempo dedicado aos projetos de formação dos professores são estruturadas a partir de uma luta política por condições ideais de trabalho pedagógico(p. 83).

Sabendo que a coordenação pedagógica é um espaço político e o coordenador um articulador, podemos considerar a complexidade que se configura na escola, afinal, a efetividade do processo de alfabetização/letramento (SOARES, 2013) demanda soma de esforços em todas as esferas, levando em consideração os desafios da trajetória profissional, afinal, a escola é um terreno minado, no sentido das várias carências, sejam elas estruturais, sociais, familiares e de formação.

Em razão disso, muito provavelmente percebemos, no decorrer dos anos, o esvaziamento dos candidatos às vagas da coordenação pedagógica nas unidades escolares. Várias escolas não conseguem argumentos convincentes para atrair a atenção de docentes que queiram assumir as atribuições de coordenador e na alfabetização esse quadro se agrava ainda mais sob o argumento de não terem conhecimento didático-epistemológico suficiente para assumir tal função.

Os coordenadores, frequentemente, atendem, também, à demanda burocrática expedida pelas instâncias superiores, muitas vezes com determinações e encaminhamentos que, em alguns momentos, se transformam em um palco de conflitos gerados pelas relações interpessoais, trazendo consequências, muitas vezes, desgastantes. Prova de tal afirmação está explicitada na Portaria nº 395, de 14 de dezembro de 2018:

§2º Em cumprimento às Recomendações nº 003/2014 e nº 001/2016, da Promotoria de Justiça de Defesa da Educação - PROEDUC, do Ministério Público do Distrito Federal e Territórios - MPDFT, caso falte professor regente na UE/UEE/ENE, a equipe gestora, em especial, os Supervisores, quando estes forem integrantes da CMPDF, e os Coordenadores Pedagógicos Locais, nesta ordem, devem assumir a regência das turmas, de forma a não haver prejuízo para os estudantes.

Percebemos interpretações conflituosas quanto às funções do coordenador pedagógico, quando nos documentos legais se estabelecem determinadas ações que o colocam como elo entre docentes e o projeto pedagógico da escola, mas, por outro lado, frequentemente, a escola está balizada numa redução do quadro de recursos humanos, que acabam por criar circunstâncias outras que levam esse profissional a cumprir funções diversas daquelas formalmente estabelecidas.

Ainda assim, alguns autores enxergam, no papel desse profissional, oportunidades e possibilidades de mudanças e transformações na qualidade do trabalho pedagógico a partir da sua função. Vejamos o que realça Orsolon (2010)

O coordenador pode ser um dos agentes de mudanças das práticas dos professores mediante as articulações externas que realiza entre estes, num movimento de interações permeadas por valores, convicções, atitudes; e por meio de suas articulações internas, que sua ação desencadeia nos professores, ao mobilizar suas dimensões políticas, humano-interacionais e técnicas, reveladas em sua prática (p. 20).

Apesar desses desencontros com o que está prescrito nos documentos oficiais com a realidade concreta, a coordenação pedagógica influencia e auxilia na compreensão das especificidades curriculares, na didática utilizada, fomentando a complementação contínua do conhecimento, bem como promove a organização do trabalho pedagógico de forma coletiva.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, percebemos a coordenação pedagógica como um espaço dialético de aprendizagem, porém, ainda demonstra carecer de instrumentos que possam esclarecer sua importância para que, só assim, se configure, de fato, em uma via de acesso de troca de experiência e construção de aprendizagens coletivas.

É preciso, ainda, que os atores envolvidos no processo educacional a vejam como um espaço privilegiado de constituição e de promoção de formação contínua dos docentes, visando a participação de todos na construção de uma organização educacional mais justa e democrática.

Com relação ao processo de alfabetização, avistamos uma ampla possibilidade de integração do trabalho pedagógico, mesmo percebendo um apelo burocrático em relação à coordenação, acreditamos, no entanto, que esse espaço pode promover uma reflexão que favoreça a tomada de consciência e a reflexão sobre a prática.

A coordenação pedagógica torna-se um espaço permeado por possibilidades problematizadoras das práticas sociais como a aquisição da leitura, escrita e suas diferentes aplicações, gerando momentos de desenvolvimento, de reflexão e transformação, por meio de atitudes críticas, da formação e considerando a produção do conhecimento como elemento genuíno de fortalecimento e mudança social. No decurso proporcionado pelo estudo apresentado, observamos que é necessário ampliar as discussões referentes ao processo de mediação entre o CP e o professor alfabetizador. Reconhecemos que existem fragilidades inerentes a essa relação em variados quesitos que balizam as práticas.

A discussão sobre as referências teóricas, e o entendimento da construção da prática, é fundamental para que esses profissionais possam refletir sobre o trabalho pedagógico relacionado sobre os processos de alfabetização e letramento.

Desse modo, ouvir os profissionais que lidam, diretamente, com as demandas da alfabetização em sala de aula gera cumplicidade e compreensão da demanda encaminhada pela escola. O trabalho colaborativo exige a elaboração de ações articuladas na perspectiva

de exercício coletivo e planejadas, de forma que possa dinamizar a aprendizagem dos estudantes.

Sendo assim, a coordenação pedagógica é um espaço privilegiado de reflexão e ação, onde é possível ressignificar, a partir do trabalho consciente, coletivo e integrador do coordenador e dos docentes, as práticas e concepções não apenas da alfabetização, mas as práticas educativas em geral, estabelecendo lógicas mais inclusivas para o ensino, a aprendizagem e a organização do trabalho docente.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Do olhar supervisão ao olhar sobre a supervisão**. In: RANGEL, M. (Org.). Supervisão pedagógica: princípios e práticas. Campinas: Papyrus, 2005.

ANTUNES, I. **Aula de Português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BRASIL, Conselho Federal de Educação. Parecer n. 252/1969. **Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdos e duração para o curso de graduação em pedagogia**. Relator: Valnir Chagas. Documenta, Brasília, n. 100, p. 101-179, 1969a.

BRASIL. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que **estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm. Acesso: outubro/2019.

BRASIL. Decreto 19.851, de 11 de abril de 1931. **Estatutos das Universidades Brasileiras e implementa a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-norma-pe.html>. Acesso: outubro/2019.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as diretrizes e bases da educação nacional**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB. Brasília, DF, 1961. Disponível em: <http://www.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf>> Acesso em 14 nov.2019.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

DISTRITO FEDERAL. **Diretrizes Pedagógicas do Bloco Inicial de Alfabetização**. 2 ed. Brasília: 2012.

DISTRITO FEDERAL. **Diretrizes Pedagógicas para Organização Escolar do 2º Ciclo**. Ensino Fundamental – Anos Iniciais. Brasília, 2014.

DISTRITO FEDERAL. Lei nº 957, de 22 de novembro de 1995. **Dispõe sobre a gestão democrática da escola pública e da outras providências**. Disponível em: http://www.sinj.df.gov.br/sinj/DetalhesDeNorma.aspx?id_norma=48916. Acesso em: outubro/2019.

DISTRITO FEDERAL. Lei nº 3483, de 25 de novembro de 2004. **Amplia o Ensino Fundamental da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, de oito para nove anos de duração mínima e dá outras providências.** Disponível em: http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/51417/51716_5171_textointegral.htm. Acesso em outubro/2019.

DISTRITO FEDERAL. **Lei n. 5.499, em julho de 2015. Sanciona o Plano Distrital de Educação.** Disponível em: http://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/01/pde_site_versao_completa.pdf. Acesso em: outubro 2019.

DISTRITO FEDERAL. Portaria nº 395, de 14 de dezembro de 2018. **Dispõe sobre os critérios referentes à atuação dos servidores integrantes da Carreira Magistério Público do Distrito Federal nas atividades de docência e na orientação educacional.** Disponível em: http://www.tc.df.gov.br/sinj/Norma/bf5bd6ff4c4f43b88fd9858cd4dec76e/Portaria_395_14_12_2018.html. Acesso em: setembro/2018.

DOMINGUES, I. **O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola.** 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

FERREIRO, Emília. **Com todas as letras.** 17. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LIMA, H. C. de. **Um olhar histórico sobre a supervisão.** In: RANGEL, Mary (org.). **Supervisão Pedagógica: princípios e práticas.** 3. ed. Campinas: Papyrus, 2002.

MAIRNARDES, J. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem.** São Paulo: Cortez, 2007.

MARTINEZ, A. **Educar e instruir: a instrução popular na Corte imperial.** Dissertação de Mestrado em História, Niterói: UFF, 1997.

MUNDIM, Elisângela Duarte Almeida. **A constituição do sujeito coordenador pedagógico: processos e interações.** Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade de Brasília, Distrito Federal: 2011.

ORSOLON, L. A. M. **O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/ na escola.** In: O coordenador pedagógico e o espaço de mudança. 1ª, São Paulo: Loyola, 2010.

PESSÔA, L. C. **Coordenação de professores alfabetizadores: um desafio a ser vencido.** In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. de S (orgs.). O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade. 3. ed. São Paulo: edições Loyola, 2015.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 5ª Ed. São Paulo: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, D. **A supervisão escolar em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia.** In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.).

Supervisão educacional para uma escola de qualidade. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SOARES, M. **Metamemória – memórias: travessia de uma educadora.** São Paulo, Cortez, 1991.

SOARES, M. **Alfabetização: a questão dos métodos.** São Paulo: Autêntica, 2017.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2013.

URBAN, L. Supervisão Educacional: Sim ou Não? – **Revista da Educação AEC** (57). Brasília: AEC, 1985.

VASCONCELLOS, C. S. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Cortez, 2019.

ÍNDICE REMISSIVO

A

ABET 206, 207

Alfabetização 6, 7, 8, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 127, 196, 200, 215

Altas habilidades/superdotação 62, 66

Amazônia 89, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 216

Aprendizado ativo 172

Aprendizagem significativa 65, 110, 119, 120, 121, 122, 129, 130

Aprendizaje basado en proyectos 109, 112, 207, 208, 213, 214

Aprendizaje significativo 43, 103, 109, 112, 118

Autismo 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 76

Autoimagem 1, 2, 4

Automobilística 146, 152, 153, 155

B

Brasil 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 17, 18, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 55, 56, 59, 60, 61, 63, 65, 66, 77, 78, 79, 80, 82, 86, 87, 89, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 121, 127, 131, 132, 133, 134, 145, 148, 152, 156, 161, 162, 165, 170, 172, 173, 189, 192, 193, 205

C

Campo de conocimiento 206, 207, 208, 209, 210, 212

Canvas 20, 21, 22, 32, 33, 34

Cartografia escolar 194

Cognición corporizada 99, 101, 102, 103, 108

Coimbra 47, 48, 49, 50, 51, 67, 176, 178, 179

Competencias 37, 38, 41, 42, 43, 44, 46, 101, 109, 206, 207, 212

Competencias del docente 37

Contra-reforma 57, 58, 59, 61, 79

Conversão de veículos 146, 148, 152, 156

Convivência 1, 2, 4, 50, 93, 187

Coordenação pedagógica 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17

Coordenador 6, 7, 8, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 153, 215, 216

Covid-19 172, 173

Cultura 13, 14, 15, 31, 38, 61, 79, 89, 92, 94, 112, 118, 123, 131, 160, 168, 190, 215

Currículo nacional 77

Cursos de graduação 132, 134, 141, 171, 173

D

Digitalización 37

Direito 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 56, 61, 63, 80, 82, 89, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 161, 169

E

Educação 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 15, 17, 18, 19, 20, 21, 24, 25, 30, 31, 33, 34, 35, 36, 47, 48, 51, 52, 54, 55, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 84, 85, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 97, 119, 120, 121, 122, 123, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 142, 145, 146, 153, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 166, 167, 168, 169, 170, 172, 176, 177, 178, 180, 186, 193, 196, 205, 215, 216

Educação em saúde 172

Educação e neoliberalismo 57

Educação superior 132, 133, 134, 145

Educacional 4, 10, 11, 12, 16, 18, 19, 20, 31, 33, 34, 36, 57, 58, 61, 62, 64, 77, 78, 79, 80, 82, 84, 86, 91, 94, 95, 123, 127, 128, 129, 130, 159, 161

Embodiment 99, 100, 102, 103, 108

Enacción 99

Ensino 1, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 28, 29, 30, 33, 34, 36, 48, 49, 50, 51, 52, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 65, 73, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 91, 92, 94, 97, 110, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 133, 134, 135, 137, 142, 145, 153, 161, 162, 168, 169, 172, 173, 175, 176, 179, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 200, 201, 204, 205, 215, 216

Ensino coletivo 187, 188, 190, 191, 192, 193

Ensino de geografia 194

Ensino online 172

Espaço ifac de ciências 119, 124

Esporte de orientação 194, 195, 196, 198, 200, 201, 204, 205

Estrategias de pensamento 99

Evasão 132, 133, 134, 135, 136, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 171, 173, 174

Extensão 119, 120, 124, 128, 174, 188, 189, 190, 191, 192

F

Filosofia 17, 34, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 95, 215

Formação 3, 4, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 21, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 55, 60, 62, 65, 70, 73, 75, 77, 78, 80, 81, 83, 84, 85, 88, 92, 93, 94, 96, 120, 121, 124, 127, 128, 132, 133,

169, 171, 172, 173, 177, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 204, 207, 215, 216

I

Inclusão 62, 63, 64, 65, 66, 68, 86, 168, 191, 205, 216

Infância 10, 60, 71, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 166, 168, 169, 170

Informação 52, 67, 73, 75, 110, 121, 134, 142, 143, 172, 180, 195

Ingeniería de sistemas 206, 207, 208

Interdisciplinaridade 62, 63, 64, 65, 66, 98

J

Jogo 20, 28, 29, 31, 32, 33, 34, 36, 158, 169, 181, 184

L

Letramento 6, 7, 8, 14, 15, 16, 19, 215

Literatura 5, 47, 53, 58, 64, 69, 73, 89, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 111, 132, 142, 177, 180, 182, 184

M

Medicalização 158, 159, 162, 163, 164, 166, 167, 168, 169, 170

Métodos pedagógicos 77, 80

P

Patrimônio moral 1, 3

Pedagogia de cordas 187

Pedagogia do oprimido 89, 91, 97, 98

Pensamiento matemático 99, 100

Pesquisa 1, 20, 21, 22, 29, 35, 47, 48, 51, 52, 53, 54, 58, 62, 63, 65, 66, 77, 78, 83, 86, 89, 94, 110, 119, 120, 122, 124, 126, 127, 128, 129, 138, 142, 145, 148, 151, 153, 170, 185, 206, 215, 216

Política educacional 57

Popularização da ciência 120, 128

Psicoeducação 67, 69, 72, 73

Psicologia 20, 23, 25, 34, 35, 55, 62, 63, 64, 67, 75, 76, 94, 122, 158, 159, 166, 167, 168, 169, 170, 178

R

Reforma da educação 57

Rehacog 67, 68, 69, 71, 72, 75

Requerimientos de software 206, 208, 209, 210, 212

S

Sensibilização 67, 75

T

TIC 37, 38, 46

Trabajo en equipo 109, 113

Trabalho cooperativo 62, 65

Tração elétrica 146, 148, 152, 153, 154, 156





Trajectoria musical 187

V

Veículos elétricos 146, 147, 148, 149, 150, 152, 153, 154, 155, 156, 157

Discursos, Práticas, Ideias e Subjetividades na Educação

4

-  www.atenaeditora.com.br
-  contato@atenaeditora.com.br
-  [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)
-  www.facebook.com/atenaeditora.com.br

 **Atena**
Editora

Ano 2021

Discursos,

Práticas, Ideias e Subjetividades

na Educação

4

-  www.atenaeditora.com.br
-  contato@atenaeditora.com.br
-  [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)
-  www.facebook.com/atenaeditora.com.br

 **Atena**
Editora

Ano 2021