

EDUCAÇÃO

ENQUANTO FENÔMENO SOCIAL:

Currículo, políticas e práticas 3



Américo Junior Nunes da Silva

(Organizador)

EDUCAÇÃO

ENQUANTO FENÔMENO SOCIAL:

Currículo, políticas e práticas 3



Américo Junior Nunes da Silva

(Organizador)

Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira

Assistente editorial

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Bruno Oliveira

Camila Alves de Cremo

Daphynny Pamplona

Luiza Alves Batista

Natália Sandrini de Azevedo

Imagens da capa

iStock

Edição de arte

Luiza Alves Batista

2022 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2022 Os autores

Copyright da edição © 2022 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena Editora



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. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Prof. Dr. Alexandre de Freitas Carneiro – Universidade Federal de Rondônia

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

Profª Drª Ana Maria Aguiar Frias – Universidade de Évora

Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa



Prof. Dr. Antonio Carlos da Silva – Universidade Católica do Salvador
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. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
Prof^ª Dr^ª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof^ª Dr^ª 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
Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná
Prof^ª Dr^ª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadilson Marinho da Silva – Secretaria de Educação de Pernambuco
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
Prof^ª Dr^ª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal do Paraná
Prof^ª Dr^ª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof^ª Dr^ª Lucicleia Barreto Queiroz – Universidade Federal do Acre
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Universidade do Estado de Minas Gerais
Prof^ª Dr^ª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof^ª Dr^ª Marianne Sousa Barbosa – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Prof^ª Dr^ª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso
Prof. Dr. Pedro Henrique Máximo Pereira – Universidade Estadual de Goiás
Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco
Prof^ª Dr^ª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^ª Dr^ª 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
Prof^ª Dr^ª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof^ª Dr^ª 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



Educação enquanto fenômeno social: currículo, políticas e práticas 3

Diagramação: Camila Alves de Cremo
Correção: Maiara Ferreira
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores
Organizador: Américo Junior Nunes da Silva

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 Educação enquanto fenômeno social: currículo, políticas e práticas 3 / Organizador Américo Junior Nunes da Silva. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2022.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-258-0483-5

DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.835221309>

1. Educação. 2. Ciências humanas. I. Silva, Américo Junior Nunes da (Organizador). II. 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



Atena
Editora
Ano 2022

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; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.



DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, *desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.



APRESENTAÇÃO

Neste livro, intitulado de **“Educação enquanto Fenômeno Social: Currículo, Políticas e Práticas”**, reúnem-se estudos dos mais diversos campos do conhecimento, que se complementam e articulam, constituindo-se enquanto discussões que buscam respostas e ampliado olhar acerca dos diversos problemas que circundam o processo educacional na contemporaneidade, ainda em um cenário de pós-pandemia.

O período pandêmico, como destacou Cara (2020), escancarou e asseverou desigualdades. Nesse movimento de retomada das atividades presencialmente, o papel de “agente social” desempenhado ao longo do tempo pela Educação passa a ser primordial para o entendimento e enfrentamentos dessa nova realidade. Não se pode resumir a função da Educação apenas a transmissão dos “conhecimentos estruturados e acumulados no tempo”. Para além de formar os sujeitos para “ler e escrever, interpretar, contar e ter noção de grandeza” é papel da escola, enquanto instituição, atentar-se as inquietudes e desafios postos a sociedade, mediante as incontáveis mudanças sociais e culturais (GATTI, 2016, p. 37).

Destarte, os artigos que compõem essa obra são oriundos das vivências dos autores(as), estudantes, professores(as), pesquisadores(as), especialistas, mestres(as) e/ou doutores(as), e que ao longo de suas práticas pedagógicas, num olhar atento para as problemáticas observadas no contexto educacional, buscam apontar caminhos, possibilidades e/ou soluções para esses entraves.

Partindo do aqui exposto, desejamos a todos e a todas uma boa, provocativa e formativa leitura!

Américo Junior Nunes da Silva

REFERÊNCIAS

CARA, Daniel. **Palestra online promovida pela Universidade Federal da Bahia, na mesa de abertura intitulada “Educação: desafios do nosso tempo” do evento Congresso Virtual UFBA 2020**. Disponível em: link: <https://www.youtube.com/watch?v=6w0vELx0EvE>. Acesso em abril 2022.

GATTI, B. A. Questões: professores, escolas e contemporaneidade. In: Marli André (org.). **Práticas Inovadoras na Formação de Professores**. 1ed. Campinas, SP: Papirus, 2016, p. 35-48.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1..... 1

MULHERES NA DOCÊNCIA: GRITOS PARA ALÉM DOS MUROS DA ESCOLA

Raquel Lima Besnosik


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8352213091>

CAPÍTULO 2..... 9

MODOS DE PENSAR O CORPO/SAÚDE: PROBLEMATIZAÇÕES EM TEMPOS PANDÊMICOS

Andreza de Leon Manske

Bárbara Hees Garré


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8352213092>

CAPÍTULO 3..... 22

O ECOFEMINISMO EM DEBATE: TEORIAS, AÇÃO POLÍTICA E EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Bruna Gabriela Bondioli Possebon

Roger Domenech Colacios


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8352213093>

CAPÍTULO 4..... 35

SÃO GONÇALO DO SAPUCAY-MG: E SEUS ESTABELECIMENTOS PARTICULARES DE INSTRUÇÃO FEMININA (1872-1877)

Hércules Alfredo Batista Alves

Filipe Augusto Souza Pereira Oliveira

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8352213094>


CAPÍTULO 5..... 46

O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: NOVAS POSSIBILIDADES

Cristhiane Sanguedo

Bruna Soares de Souza Lima Rodrigues


Lúcia Meirelles Lobão

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8352213095>

CAPÍTULO 6..... 57

FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES DOS 4º. E 5º. ANOS: RESULTADOS DE UMA PESQUISA DIAGNÓSTICA E COLABORATIVA

Dayse Grassi Bernardon


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8352213096>

CAPÍTULO 7..... 67

OS DESAFIOS DA LEITURA NA EJA: DO BREVE PANORAMA DA ALFABETIZAÇÃO À SALA DE AULA E A PROPOSTA DIALÓGICA DE FREIRE

Ednilce Oliveira da Paixão Moreira

Irami Santos Lopes
Nara Barreto Santos
Rosemary Lapa de Oliveira
Yara da Paixão Ferreira

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8352213097>

CAPÍTULO 8..... 79

O USO DO HIPERTEXTO COMO RECURSO DIDÁTICO DURANTE A PANDEMIA DO COVID-19


Israel Cândido da Silva
Marcelo Rodrigues de Moraes
Simone Ferreira
Eromi Izabel Hummel

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8352213098>

CAPÍTULO 9..... 97

O MUSEU MUNICIPAL PARQUE DA BARONESA COMO UM ESPAÇO DE ENSINO PARA A CONSTRUÇÃO DE NARRATIVAS, CONTRA NARRATIVAS E IDENTIDADES


Nathalia Vieira Ribeiro
Rheuren da Silva Lourenço
Micaelen Vieira da Silva

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8352213099>

CAPÍTULO 10..... 106

PERSPECTIVAS NEGRAS NOS QUADRINHOS DE MAURICIO DE SOUSA: POSSIBILIDADES AO PROCESSO DE ENSINO E ESCOLARIZAÇÃO

Dilson Cesar Leal Ribeiro
Rosemar Eurico Coenga

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.83522130910>

CAPÍTULO 11..... 114

REFLEXÕES SOBRE OS IMPACTOS DA PANDEMIA DA COVID-19 NA SOCIALIZAÇÃO E HÁBITOS DE VIDA DOS ADOLESCENTES


Amanda Maria Batista Meneghini
Marla Ariana Silva
Ariane Rodrigues Guimarães de Oliveira
Letícia Alves
Thays Cristina Pereira Barbosa
Lorena Queiroz Rachid
Luciana Helena da Silva Nicoli
Marlon Willian da Silva
Andressa Castanheira Barcelos
Regina Consolação dos Santos
Patrícia Peres de Oliveira
Thalyta Cristina Mansano Schlosser

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.83522130911>

CAPÍTULO 12..... 125

PLANEJAMENTO EDUCACIONAL A SERVIÇO DA CIDADANIA


Adelcio Machado dos Santos
Rita Marcia Twardowski
Audete Alves dos Santos Caetano
Danielle Martins Leffer
Alisson André Escher

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.83522130912>

CAPÍTULO 13..... 132

REFLEXÃO SOBRE PAPÉIS DO DOCENTE DE DIREITO NA FORMAÇÃO DOS ALUNOS NO ITINERÁRIO DE FORMAÇÃO TÉCNICA E PROFISSIONALIZANTE DO ENSINO MÉDIO


Wisllen Ezequiel Conceição Cunha

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.83522130913>

CAPÍTULO 14..... 142

RELAÇÃO ENTRE AS HABILIDADES MATEMÁTICAS E LEITURA EM ESCOLARES COM DISLEXIA


Giseli Donadon Germano
Rita dos Santos de Carvalho Picinini
Silvia Cristina de Freitas Feldberg
Simone Aparecida Capellini

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.83522130914>

CAPÍTULO 15..... 151

LUDICIDADE E EDUCAÇÃO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NO ENSINO FUNDAMENTAL


Suylene Tatiany do Nascimento Silva
Kadydja Karla Nascimento Chagas
Jizabely de Araujo Atanasio

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.83522130915>

CAPÍTULO 16..... 178

TICS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM TEMPOS DE PANDEMIA: REVISÃO SISTEMÁTICA

Marley Souza de Moraes Lima

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.83522130916>

CAPÍTULO 17..... 185

OLIMPÍADAS DE CIÊNCIAS: *GAME-OVER* PARA A DIFICULDADE DE APRENDIZADO DURANTE O ENSINO REMOTO

Betânia Mendes de Moura
Amanda Macedo da Costa Lima
Ellen Pereira de Oliveira
Luana Santana de Almeida

Lucélia Sandra Silva Barbosa Braga

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.83522130917>

CAPÍTULO 18..... 192

UM CONVITE AO DIÁLOGO SOBRE EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA

Fabiane Rodrigues dos Santos

Elaine Conte

Marliese Christine Simador Godoflite

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.83522130918>

CAPÍTULO 19..... 194

TAYRÓ - ALUNI-ELA: INVESTIGANDO AS(DES)ARTICULAÇÕES EPISTEMOLÓGICAS EM PROCESSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS NO ESTADO DO AMAZONAS NO NORTE DO BRASIL

João Beneilson Maia Gatinho

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.83522130919>


CAPÍTULO 20..... 203

PROBLEMAS E PERSPECTIVAS NA APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA COM O JOGO “BRINCANDO COM AS INEQUAÇÕES”: EDUCAÇÃO NÃO FORMAL

Carla Emília Staback

Denis Rogério Sanches Alves

Roberta Chiesa Bartelmebs

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.83522130920>

SOBRE O ORGANIZADOR..... 223

ÍNDICE REMISSIVO..... 224

TAYRÓ - ALUNI-ELA: INVESTIGANDO AS(DES) ARTICULAÇÕES EPISTEMOLÓGICAS EM PROCESSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS NO ESTADO DO AMAZONAS NO NORTE DO BRASIL

Data de aceite: 01/09/2022

Data de submissão: 07/07/2022

João Beneilson Maia Gatinho

ENS/UEA, Manaus-AM

<http://lattes.cnpq.br/2252437514453742>

Este trabalho contribui com o projeto de Pesquisa “A UNIVERSIDADE NA ALDEIA: Investigando os diálogos epistemológicos entre as formas de produção de conhecimento na universidade e na aldeia”, financiado pela Universidade do Estado do Amazonas, no âmbito do Programa de Produtividade Acadêmica 2021-2023.

RESUMO: Este trabalho investiga os processos de formação de professores oferecidos aos povos indígenas por duas universidades públicas do estado do Amazonas. As análises estão ancoradas nos estudos pós-coloniais e contestatórios modernidade/colonialidade/decolonialidade (Mignolo, 2003; Maher, 2006; Gómez Quintero, 2010; Souza Santos, 2011; Arguello Parra, 2019; dentre outros), que procuram descolonizar o saber-poder ocidental na produção/validação do conhecimento. A base empírica para análise é constituída pelos Projetos Pedagógicos de Licenciatura e/ou Pedagogia Intercultural e por entrevistas semiestruturadas realizadas com professores que atuaram no processo de formação desses

professores. Os resultados pontam para dois movimentos – a solidarização e a sobreposição, nos termos propostos por Rafael (2001), de orientações epistemológicas nos processos de formação dos professores indígenas ofertados no estado do Amazonas. As discussões com as populações e com as organizações indígenas sobre o formato e os saberes tematizados ao longo da formação, assim como a inclusão de indígenas como professores formadores são exemplos do movimento de solidarização epistemológica. O movimento de sobreposição epistemológica ocorre quando, apesar da postura de se considerar os estudos etnoculturais na organização e na oferta da formação (solidarização), a concretização da formação ratifica o *modus operandi* dos processos de formação eurocêntrico, com modos de produção e validação de conhecimentos propostos pela ciência dita cartesiana.

PALAVRAS-CHAVE: Orientações Epistemológicas; Educação Escolar Indígena; Formação de professores.

TAYRÓ - ALUNI-ELA¹: INVESTIGATING THE EPISTEMOLOGICAL (DIS) ARTICULATIONS IN INDIGENOUS TEACHER TRAINING PROCESSES IN THE STATE OF AMAZONAS IN NORTHERN OF BRAZIL

ABSTRACT: This paper investigates the teacher training processes offered to indigenous peoples by two public universities in the State

1 A expressão **Tayró - Aluni-ela** é formada a partir de duas línguas indígenas “Wajampi” e “Patuá”, respectivamente. Em Wajampi, **tayró** é utilizado para designar uma pessoa do convívio social partilhado. Aluni-ela, por sua vez, em Patuá, é utilizada para se referir a uma pessoa do convívio social partilhado e que esteja inserida no processo de escolarização formal ou que já o tenha concluído. No âmbito deste trabalho, no entanto, a expressão **Tayró - Aluni-ela** é utilizada tão somente para marcar o percurso aldeia/universidade.

of Amazonas in the Northern of Brazil. The analyzes are anchored in postcolonial and contestatory studies modernity/coloniality/decoloniality (Mignolo, 2003; Maher, 2006; Gómez Quintero, 2010; Souza Santos, 2011; Arguello Parra, 2019; among others), which seek to decolonize knowledge-power in the production/validation of knowledge. The empirical basis for analysis is constituted by the Pedagogical Projects of Intercultural Pedagogy Course and by semi-structured interviews carried out with teachers who worked in the process of training these teachers. The results point to two movements – solidarity and overlap, in the terms proposed by Rafael (2001), of epistemological guidelines in the training processes of indigenous teachers offered in the State of Amazonas. Discussions with populations and indigenous organizations about the format and knowledge discussed during training, as well as the inclusion of indigenous as training teachers, are examples of the epistemological solidarity movement. The movement of epistemological overlap occurs when, despite the attitude of considering ethnocultural studies in the organization and offer of training (solidarization), the implementation of training ratifies the *modus operandi* of Eurocentric training processes, with modes of production and validation of knowledge proposed by the so-called cartesian science.

KEYWORDS: Epistemological guidelines; Indigenous school education; Teacher training.

INTRODUÇÃO

A licenciatura ou Pedagogia Intercultural, como sugere de Paula (2013), em tese, permite um processo de ensino/aprendizagem que tem continuidade com a trajetória dos candidatos que, nos últimos 20 anos, estudaram a maior parte da vida em escolas indígenas marcadamente orientadas pelo ensino intercultural, bilíngue e diferenciado. O estudante indígena da licenciatura intercultural tem a sua disposição aquilo que o Ministério da Educação (MEC) preconiza para a educação escolar indígena, em seu nível de ensino básico (infantil, fundamental e médio), ou seja, os atributos de educação específica, diferenciada, intercultural e bilíngue. No ensino superior, no entanto, esses parâmetros quase não existem, o que aponta para a necessidade de uma investigação sobre como isso vem sendo feito nessa modalidade de ensino pelas universidades brasileiras.

Outro aspecto interessante para se investigar na licenciatura intercultural indígena são as metodologias de ensino utilizadas pelos professores não índios especialistas diante dos alunos de licenciatura indígena. Nossas observações como pesquisador apontam que alguns optam pelo clássico método construtivista (das experiências pedagógicas e conhecimentos locais para chegar ao global); há outros que apostam na possibilidade da articulação simultânea dos dois conhecimentos, por meio da leitura/interpretação *ad hoc*, em sala de aula, de textos acadêmicos densos em termos teóricos. Os materiais didáticos utilizados durante o curso são, em muitos casos, como também têm apontado os estudos feitos por Gatinho (2017, 2019), produzidos pelos próprios alunos indígenas em formação junto com seus professores. Há um cuidado e atenção com as formas de ensino/aprendizagem que cada aluno carrega em sua bagagem, e o corpo de professores não indígenas é, via de regra, especialista no trato com a temática indígena, sendo

responsáveis pela formulação, gestão e execução das disciplinas que compõem o currículo diferenciado e sustenta a formação dos estudantes indígenas.

Em termos de contextualização do que vamos discutir aqui, dado o formato e o tipo de apresentação, este trabalho investiga os processos de formação de professores oferecidos aos povos indígenas por duas universidades públicas do estado do Amazonas. Assumida como uma pesquisa qualitativa-interpretativista, de viés etnográfico, no sentido proposto por Erickson (1993), a base empírica é constituída pelos Projetos Pedagógicos dos cursos de Licenciatura e/ou Pedagogia Intercultural em suas diferentes dimensões e pelas entrevistas semiestruturadas realizadas com professores formadores que atuaram nos processos de formação. Utiliza-se a Análise Textual Discursiva (ATD), no sentido proposto por Bruno & Galiazzi (2006) como ferramenta para analisar os dados.

Para que o leitor possa acompanhar as discussões aqui apresentadas, o texto está organizado em quatro momentos. Apresentamos, no momento inicial, o objeto de pesquisa, contextualizando-o e justificando a necessidade da investigação. Ainda nesse momento, caracterizamos o tipo de pesquisa e apresentamos a forma de tratamento e análise dos dados. No segundo momento, discutimos sucintamente as formas de produção/validação do saber na aldeia e na academia. Os dados são analisados e discutidos no terceiro momento. No último momento, retomamos os objetivos da pesquisa, apresentamos os resultados das análises e o desdobramento da investigação.

MODOS DE PRODUZIR/VALIDAR CONHECIMENTOS NA ALDEIA E ACADEMIA

A organização da sociedade através da distribuição e legitimação do conhecimento no processo da colonialidade passa a se pautar pela valoração do que é percebido como a Razão e a sua universalização dos padrões de geração do conhecimento. Os critérios racionais, assim percebidos, buscariam uma separação entre Cultura e Natureza, Razão e Emoção, Corpo e Alma. “A vitória final da civilização era certa, pois ela podia chamar a ciência para auxiliá-la: a expressão mais alta da razão, o conhecimento verdadeiro e eficiente das leis que informam sobre ambos natureza e sociedade”, afirma Kuper (2008, p. 54).

No escopo deste texto não cabem reflexões mais aprofundadas sobre o histórico dessas categorizações, mas algo sobre isso nos interessa profundamente, principalmente, quando nos situamos e reconhecemos, como nos alerta Maturana (2014), o contexto no qual proferimos o nosso discurso.

As relações assimétricas de poder, inerentes ao processo de colonização e de encontro com “um outro”, envolveram a subordinação de certas tradições de conhecimento consideradas atrasadas por não corresponderem ao modelo de racionalidade que era imposto. Ao se falar em “educação científica” e da instituição escolar, Cobern e Loving (2000) problematizam a hegemonia cultural da “Ciência”, entendida aqui como forma

de conhecimento posta como antagonista aos conhecimentos pertencentes aos povos e comunidades tradicionais. Associadas a um lugar percebido enquanto Natureza – como por exemplo, contrários a uma civilização moderna eurocentrada –, essas coletividades que aí residiam e estabeleciam os seus sistemas de conhecimento eram negligenciadas (ESCOBAR, 2000). O controle sobre as diferenças e do imaginário sobre “o primitivo” – representado como atrasado – contrapondo-se ao “civilizado” – eurocentrado e letrado – levou a processos de violência epistêmica, relações nas quais criava-se um espaço de subjugação dos chamados saberes locais e de uma invenção sobre “o outro” (CASTRO-GÓMEZ, 2000). As distintas tradições de conhecimento separadas entre “conhecimento científico” e “não científico”, podem conduzir a descontextualização dos processos de ensino-aprendizagem. Uma vez que as formas de organização e expressão dos conhecimentos são identidades das coletividades, o não reconhecimento desses saberes locais nas práticas pedagógicas consequentemente conduz ao não reconhecimento da pluralidade cultural, das identidades e das inextrincáveis relações entre Ciências, Culturas e Educação. A colonialidade do conhecimento, aqui compreendida como a relação assimétrica de poder assentada em uma perspectiva eurocêntrica, classifica os indivíduos e coletividades em função de alguns aspectos (QUIJANO, 2005). O critério de raça serviu como forma de classificação social (QUIJANO, 2000), indicando-nos que para compreender a violência epistêmica que perpassa as relações sociais é necessário perceber essas mesmas relações como lócus de racismo e de outras formas de discriminação – inclusive aquelas que envolvem o gênero, orientação sexual, ideologias, entre outras. Contudo, a colonialidade do conhecimento não se detém a um momento cronologicamente identificado e ultrapassado da história. Permanece nos meandros de nossa vida, entranhado na sociedade e nas formas de produção – e legitimação – de um conhecimento que se detém a forma escrita, desconsiderando outros fenômenos da experiência. Evidentemente a instituição escolar se insere nesse processo, atuando como (re)produtora de significados e ações, lócus – ou não – dos processos de violência epistêmica.

Se a partir da década de 1990, a desconsideração do conhecimento tradicional começou a ser questionada por educadores e pesquisadores (EL-HANI; SEPÚLVEDA, 2006), a reformulação de políticas e, principalmente, da prática pedagógica, descortina a possibilidade da crítica à hegemonia da Ciência, ao abandono de uma perspectiva tecnicista na formação dos currículos e às formas de reversão dos quadros de violência epistêmica presente nos espaços educativos, sejam eles institucionalmente escolarizados ou não.

Na contra mão, a Etnoecologia (Nazarea, 1999) tem se firmado como uma forma de investigação dos sistemas de percepção, cognição e uso do ambiente. Tal proposta não pode ignorar os fundamentos históricos e políticos, tampouco de questões que envolvam a distribuição, acesso e poder dos sistemas de conhecimento que formam as práticas resultantes sobre o ambiente. Para Albuquerque e Alves (2014, p. 20), “[...] o saber das populações tradicionais foi por muito tempo subestimado pelos cientistas que

negligenciavam outras formas ou sistemas de conhecimento”.

Ao propor uma relativização, abordagens etnoecológicas devem almejar a crítica ao cientificismo, problematizando a percepção de que a Ciência—entendida no âmbito deste trabalho como aquele sistema de conhecimento produzida em âmbitos acadêmicos— seria superior, em detrimento de outros sistemas de conhecimentos locais (TOLEDO, 1992). Além de promover um diálogo de saberes, a Etnoecologia pode atuar na investigação participativa, contribuindo com a revalorização de culturas historicamente marginalizadas (TOLEDO; BARRERA-BASSOLS, 2009). Relações e dissensões podem ser traçadas entre os ditos conhecimentos científicos e os conhecimentos tradicionais, contudo, como destacou Cunha (2009, p. 32), “[...] ambos são formas de procurar entender e agir sobre o mundo. E ambos são também obras abertas, inacabadas, se fazendo constantemente”.

Conduzindo pesquisas sobre as atividades de caça entre os indígenas Atikum-Umã e Pipipã de Kambixuru, ambos situados no Estado de Pernambuco, Léo Neto (2018) sugere que os processos geradores desses conhecimentos são obras abertas, (re)fazendo-se constantemente com o seu ambiente. Para o pesquisador, alguns desses saberes demonstravam uma relação dos indígenas com os Encantados, nesse caso, entidades protetoras da fauna como a Dona do Mato, também chamada de Caiporinha².

Exemplo bastante conhecido e registrado em outros lugares, a relação do caçador com a Caipora é permeada por restrições e permissões que envolvem o abate de certos animais para o consumo. No caso dos indígenas com os quais o autor conversou, essa relação fornece um cenário de compreensão que chamou, em trabalho anterior, de Ciência da Caça. (LÉO NETO, 2011). Esses conhecimentos envolvem tanto a relação com os Encantados e o ritual do *Toré*³, quanto aspectos sobre a ecologia trófica dos animais caçados, lugares de moradia e época de reprodução. A complexidade do conhecimento faz com que o caçador, por exemplo, saiba exatamente onde estão localizadas determinadas árvores cujas folhas são alimento para alguns animais e em qual época do ano os mesmos se deslocam para esses trechos do território.

Ora o que percebemos nas palavras do autor é que os conhecimentos mencionados encontram-se contextualizados em seus lugares de existência. O ambiente, para além de

2 Os Encantados são espíritos de pessoas que viveram em tempos remotos e/ou nos quais a memória coletiva alcança. Após a experiência da morte, esses espíritos se fazem novamente presentes no cotidiano, não necessariamente durante os rituais do Toré, uma vez que a comunicação com os mesmos pode ocorrer a partir de determinadas atividades, como as de caça. Os Encantados possuem uma importante função em relação aos processos de transmissão e reelaboração do conhecimento local, pois ao se comunicarem com os indígenas, ensinam formas de agir, remédios, rezas, entre outros assuntos. É de se destacar que relatos sobre entidades protetoras das matas, especificamente a Caipora, são encontrados em diversos contextos rurais, sejam eles de identidade étnica dos povos indígenas ou não

3 O ritual do Toré possui variações entre os povos indígenas que o praticam, inclusive tendo nomes diferenciados em alguns lugares. De uma forma geral, essa modalidade ritual envolve cânticos (chamados de toantes ou linhas de Toré) que são acompanhados por maracás (instrumentos semelhantes a chocalhos). A dança é feita em círculos, com a batida dos pés colaborando na marcação rítmica, juntamente com os maracás. Nos rituais de Toré, geralmente há o consumo da bebida (não alcoólica) feita com as entrecascas da raiz da árvore de jurema (*Mimosa* spp.), assim como a incorporação (chamada pela categoria local de enramar) dos Encantados em alguns indígenas. A prática do Toré encontra-se disseminada entre quase todos os povos que habitam a região do Nordeste brasileiro, exibido como sinal na construção e manutenção de suas etnicidades (GRUNEWALD, 2005), consistindo em uma modalidade ritual que envolve elementos religiosos, políticos e lúdicos. (BARBOSA, 2005)

algo externo aos indivíduos, forma uma rota de aprendizagem pela qual as coletividades vão tecendo o seu arcabouço epistêmico. Contrariamente a uma lógica de educação na qual os sentidos e os fenômenos da experiência seriam colocados de lado, esses processos educativos envolvem dinâmicas emocionais, dialogando com o ambiente no qual estão situados em uma espécie de educação da atenção. (INGOLD, 2010).

Entre os povos indígenas do Nordeste, a significação de certos trechos do ambiente como lugares de moradia dos Encantados faz com que os mesmos se tornem protegidos, restringindo atividades de extração como a caça e corte de madeira. Espalhados pelo território, esses terreiros nos quais os rituais de Toré são conduzidos, constituem importantes lugares de memória dos tempos de perseguição e de proibição dos mesmos, tornando-se lugares de resistência.

DA SOLIDARIZAÇÃO À SOBREPOSIÇÃO DE ORIENTAÇÕES EPISTEMOLÓGICAS

Um dado interessante que se sobressai do corpus de referência, referimo-nos aqui especialmente às entrevistas realizadas e aos Projetos Pedagógicos que norteiam (aram) os processos formativo, é a tentativa de alinhar orientações epistemológicas tanto dos modos de produção/validação de conhecimentos próprios do campo acadêmico, orientados pelos saberes alicerçado na ciência dita cartesiana, quanto dos modos de produção/validação dos saberes da prática, nos termos proposto por De certeau (1990), mais característicos dos modos de viver e pensar o mundo pelos povos indígenas. Essa postura de equilibrar as orientações epistemológicas desses dois campos é o que estamos denominando processo de solidarização. O trecho, a seguir, retirado de uma das entrevistas é representativo a esse respeito.

“precisávamos ter em mente que, **apesar de sermos sensíveis aos modos de vida das diferentes etnias atendidas pelo curso**, era a reputação da universidade, enquanto produtora de conhecimento científico que estava ali...”

Trecho da entrevista realizada com um dos professores formadores não índio, grifo nosso.

O professor especialista não índio, no excerto acima, faz uso da oração subordinada concessiva como um recurso linguístico, o que sinaliza para o movimento de *solidarização*, que segundo Rafael (2001), é quando são mobilizadas orientações epistemológicas e/ou terminológicas de diferentes campos. Nas palavras do formador: “[...] *apesar de sermos sensíveis aos modos de vida das diferentes etnias atendidas pelo curso*[...]”. No entanto, a centralidade discursiva posta em relevo pelo professor é a universidade produtora de conhecimento nos moldes ditos científicos. O que está em jogo é a “*reputação da universidade, enquanto produtora de conhecimento científico [...]*”, afirma o docente em sua entrevista .

Ora, como sugere Kuhn (2003), a forma de fazer ciência na universidade ou nos centros de pesquisa é apenas uma entre outras. “[...] recortar um momento ou um pedaço do mundo real, e dissecá-lo com auxílio de ferramentas que permitem compreender esse recorte, associando-o com o todo (mundo real) é a forma consensual de se fazer ciência no mundo acadêmico (p.223).”, afirma Kuhn. No entanto, o próprio pesquisador alerta que essa não é a única maneira de se compreender a realidade.

Ao privilegiar em seu discurso apenas a forma acadêmica - tida como unicamente científica- de produção/validação de conhecimentos, o professor sinaliza para outro movimento, o da sobreposição da orientação epistemológica dos modos de pensar e fazer ciência no contexto acadêmico.

A sobreposição como processo também pode ser observada na forma de organização da matriz curricular dos cursos ofertados. Academicamente, a matriz apresenta-se como um aglomerado de disciplinas construído a partir de critérios que obedece à lógica cartesiana em que uma disciplina⁴ serve de andaime para outra. Meliá (2003), contudo, já apontava para a necessidade de se pensar junto com o coletivo indígena em percursos formativos que “imitassem” os modos de pensar e viver dessas populações. Parafraseando Morin (2012, p.145), a construção de um dado objeto no campo acadêmico precisa necessariamente levar em conta “aquilo que tece e é tecido juntos”.

As discussões com as organizações que representam os povos indígenas e as instituições promotoras das formações para construção dos Projetos Pedagógicos dos cursos ofertados, assim como a conjugação de esforços conjuntos entre professores e populações indígenas na construção dos planos de ensino são indicativos também do processo de solidarização.

Ao analisar os Projetos Coletivos dos processos formativos em foco, fica clara a defesa da necessidade de se criar estratégias para construção/validação das formas de construir saberes pelos povos indígenas, como tem sugerido os Estudos Etnoculturais. Um exemplo nesse sentido são os grupos de pesquisas que aparecem nesses documentos cuja formação majoritária são os próprios acadêmicos indígenas e/ou indígenas que tem notório conhecimento sedimentados ao longo de suas experiências.

CONCLUSÕES

Os resultados preliminares apontam para dois movimentos: i) a solidarização e ii) a sobreposição, nos termos propostos por Rafael (2001), de orientações epistemológicas no processo de formação dos professores indígenas ofertado no estado do Amazonas. As discussões com as populações e com as organizações indígenas sobre o formato e os saberes tematizados ao longo da formação, assim como a inclusão de indígenas como

⁴ Cabe ressaltar que nas matrizes curriculares analisadas há a presença de uma disciplina (em um rol de aproximadamente 40) em que os saberes indígenas eram amplamente tematizados, inclusive com a participação de indígenas com notório saber sobre sua cultura.

professores formadores são exemplos do movimento de solidarização epistemológica. O movimento de sobreposição epistemológica ocorre quando, apesar da postura de se considerar os estudos socioantropológicos na organização e na oferta da formação (solidarização), a concretização da formação ratifica o *modus operandi* dos processos de formação eurocêntrico, com modos de produção e validação de conhecimentos propostos pela ciência dita cartesiana. Se por um lado, os movimentos e associações indígenas através de suas constantes lutas, aos poucos, estão permitindo àqueles indígenas, que assim o desejam, o acesso a formação superior, seja por meio de programas (como os aqui analisados) seja através das cotas. Por outro, as implicações desses processos formativos na vida do aluno ou de sua comunidade são desboramentos que ainda carecem de mais investigações. Mas essa é uma outra história e para um próximo momento. De preferência construída e contada pelos próprios indígena ou em parceria com seus taylor.

REFERÊNCIAS

ARGÜELLO PARRA, A. *Pedagogía decolonial: trazos para la construcción de un paradigma-otro desde la educación. Correo del Maestro, Brisa Naucalpan, n. 19, vol. 226, p. 28-37, 2015.*

AMARAL, Wagner Roberto do. *As trajetórias dos estudantes indígenas nas universidades estaduais do Paraná: sujeitos e pertencimentos.* 2010, 591f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2010.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 ago. 2012. Seção 1, p. 1.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. *Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la "invención del otro".* In: LANDER, Edgar. (Org.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latino-americanas.* CLACSO: Buenos Aires. 2000.

COBERN, William W.; LOVING, Cathleen C. 2000. *Defining "Science" in a Multicultural World: implications for Science Education.* Science Education, v. 85, p. 50-67. 2000.

GRUPIONI, Luís Donisete. *Experiências e desafios na formação de professores indígenas no Brasil.* Em Aberto, Brasília, v. 20, n. 76, p. 13- 18, fev. 2003.

ERICKSON, F.; SHULTZ, J. *When is a context? Some issue ans methods in the analysis of social competence.* In: GREEN, J. L.; VALLAT, C. (org.). *Ethnography and language.* Norwood, NJ: Ablex Press. 1981.

ERICKSON, F. *Qualitative methods in research on teaching.* In: WITTRICK, M. C.(org.). *Handbook of research on teaching.* New York: Macmillan, 1986.

EL-HANI, Charbel; SEPÚLVEDA, Cláudia. *Referenciais teóricos e subsídios metodológicos para a pesquisa sobre as relações entre educação científica e cultura.* In: SANTOS, Flavia Maria T.; GRECA, Ileana Maria. (Org.). *A pesquisa em ensino de ciências no Brasil e suas metodologias.* Ijuí: Unijuí, 2006. p.161-212.

ESCOBAR, Arturo. *El lugar de la naturaleza y la naturaleza del lugar: ¿ Globalización pos desarrollo?* In: LANDER, Edgar. (Org.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Buenos Aires: CLACSO, 2000.

HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2009.

KUPER, Adam. *A reinvenção da sociedade primitiva: transformações de um mito*. Recife: EDUFPE, 2008.

LATOUR, Bruno. *Jamais fomos modernos: ensaio de antropologia simétrica*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1994.

LATOUR, Bruno. *Políticas da natureza: como fazer ciência na democracia*. Bauru: Edusc, 2004.

MATURANA, Humberto. *Cognição, ciência e vida cotidiana*. 2. ed. Belo Horizonte: EDUFMG, 2014.

MIGNOLO, Walter. *Os esplendores e as misérias da 'ciência': colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluriversalidade epistêmica*. In: Boaventura de Sousa Santos (Org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente: 'um discurso sobre as ciências' revisitado*. São Paulo: Cortez, 2004. p. 667-709.

MIGNOLO, Walter. *Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. *Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces*. *Ciência & Educação*, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006

QUIJANO, Anibal. *Colonialidad del poder y clasificación social*. *Journal of World-Systems Research VI*, Charlottesville, n. 2, p. 342-386. 2000.

QUIJANO, Anibal. *Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina*. In: *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

QUIJANO, Anibal. *Colonialidade do poder e classificação social*. In: Boaventura de Sousa Santos; Maria Paula Meneses (Orgs.). *Epistemologias do sul*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 84-130.

NAZAREA, Virginia D. *A view from a point: Ethnoecology as situated knowledge*. In: NAZAREA, Virginia D. *Ethnoecology: situated knowledge/located lives*. Tucson: University of Arizona press, 1999.

WALSH, Catherine. *Las geopolíticas de conocimiento y colonialidad del poder. Entrevista a Walter Mignolo*. In: Santiago Castro-Gómez et al. *Indisciplinar las ciencias sociales: geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo andino*. Quito: Universidad Andina Simon Bolívar, 2002, p. 17-44.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Adolescente 106, 114, 115, 123, 168

Alfabetização 58, 67, 68, 69, 70, 71, 74, 75, 82, 96, 112, 143, 223

Aprendizagem 29, 47, 48, 52, 53, 54, 55, 56, 64, 71, 72, 74, 75, 77, 82, 83, 85, 89, 91, 104, 106, 111, 112, 125, 128, 129, 134, 136, 138, 142, 143, 144, 149, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 160, 161, 162, 163, 164, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 174, 175, 176, 179, 180, 182, 183, 184, 186, 190, 195, 197, 199, 203, 204, 205, 207, 208, 211, 212, 213, 218

Avaliação educacional 142

C

Cidadania 111, 125, 126, 193, 206, 207

Colaborativa 47, 57, 59, 60, 61, 62, 64, 65, 66

Contradições 125, 130, 192, 193

Coronavirus 11, 115, 117, 124, 184

Corpo 9, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 31, 73, 74, 77, 80, 116, 121, 122, 162, 163, 169, 180, 195, 196

D

Desigualdades de gênero 1, 31

Direito 10, 71, 120, 132, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 206

Discalculia 142, 143, 144, 147

Dislexia 142, 143, 144, 147, 148, 149

Diversidade 37, 71, 73, 112, 192, 193

Docência 1, 2, 4, 5, 6, 7, 49, 90, 91, 151, 187, 188, 203, 204, 223

Docente 1, 4, 6, 7, 8, 49, 51, 52, 56, 57, 59, 64, 65, 66, 72, 85, 87, 101, 125, 132, 134, 136, 137, 138, 139, 140, 151, 153, 154, 157, 162, 164, 165, 166, 168, 169, 170, 172, 173, 174, 176, 186, 187, 191, 193, 199, 221, 223

E

Ecofeminismo 22, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34

Ecologia política 22, 25, 27, 33, 34

Educação 1, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 13, 20, 21, 22, 25, 26, 27, 28, 29, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 44, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 55, 56, 58, 60, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 85, 86, 91, 92, 93, 95, 96, 97, 105, 106, 111, 112, 113, 117, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 137, 138, 140, 141, 151, 153, 154, 155, 156, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 170, 171, 172, 175, 176, 177, 179, 180, 181,

182, 183, 184, 186, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 199, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 209, 210, 212, 219, 220, 221, 222, 223

Educação ambiental 9, 22, 25, 26, 27, 28, 29, 33, 34

Educação básica 5, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 55, 56, 58, 68, 71, 81, 125, 135, 141, 209, 210, 220, 223

Educação escolar indígena 194, 195

Educação feminina 35, 37, 44

EJA 67, 68, 69, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 82

Ensino 8, 46, 49, 50, 51, 56, 60, 66, 95, 97, 106, 132, 133, 141, 144, 151, 166, 167, 170, 171, 178, 179, 180, 185, 191, 203, 204, 213, 220, 221, 223

Ensino-aprendizagem 29, 47, 53, 55, 56, 71, 104, 112, 128, 134, 136, 138, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 166, 167, 168, 170, 171, 172, 174, 175, 180, 186, 190, 197, 205

Ensino de Matemática 203, 210, 211

Ensino fundamental 49, 50, 51, 55, 57, 60, 61, 71, 82, 135, 141, 151, 153, 166, 176, 185, 187, 190, 203, 204, 213, 220, 221

Ensino médio 49, 51, 82, 132, 133, 134, 135, 136, 138, 140, 141

Ensino remoto 79, 87, 122, 178, 179, 180, 181, 184, 185, 186, 187, 190, 191

Equações 203, 204, 208, 209, 210, 212, 213, 215, 217, 219, 220

Escolarização 71, 106, 111, 112, 184, 194

Estado da arte 22, 25

F

Formação de professores 52, 65, 66, 75, 77, 96, 141, 178, 181, 182, 183, 194, 196, 201, 223

Formação docente 4, 51, 56, 57, 66, 221

Formação técnica e profissionalizante 132, 134, 140

Foucault 9, 10, 13, 14, 15, 18, 19, 20, 21

G

Gamificação 186, 187, 190, 191

H

Hipertexto 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 95, 96

Histórias em quadrinhos 106, 107, 112

I

Identidade feminina 1

Inequações 203, 204, 205, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 219, 220

Instagram 9, 10, 11, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 121

L

Leitura 40, 43, 53, 58, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 82, 83, 84, 88, 96, 104, 106, 107, 110, 111, 117, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 152, 169, 174, 189, 195

Ludicidade 151, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 223

M

Magistério feminino 1

Maurício de Sousa 106, 107, 108

Metodologia 48, 49, 52, 53, 54, 56, 59, 67, 69, 76, 96, 186, 187, 205, 212

Metodologias ativas 46, 47, 48, 52, 53, 54, 55, 56

Museu da Baronesa 97, 105

Museus 97, 103, 221

O

Orientações epistemológicas 194, 199, 200

P

Pandemia 9, 11, 12, 13, 14, 18, 19, 20, 48, 79, 81, 87, 91, 94, 95, 114, 115, 116, 117, 118, 120, 121, 122, 123, 124, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 191, 192

Paulo Freire 67, 68, 70, 74, 75, 76, 78, 131

Pedagogias culturais 9, 11, 20

Perspectivas negras 106, 110, 111

Pesquisa diagnóstica 57, 59, 60, 61, 63

Planejamento 77, 79, 85, 86, 87, 88, 90, 125, 126, 127, 128, 129, 131, 177, 190, 205, 206, 207, 222

R

Reconhecimento 1, 3, 6, 28, 60, 68, 71, 74, 76, 104, 145, 156, 161, 172, 174, 192, 193, 197

Reflexo social 35

T

TDIC 79, 80, 83

Tecnologias 9, 20, 46, 47, 48, 51, 56, 68, 79, 80, 85, 86, 87, 91, 93, 94, 95, 96, 121, 178, 179, 181, 191, 192


Transgressão feminina 1


EDUCAÇÃO


ENQUANTO FENÔMENO SOCIAL:


Currículo, políticas e práticas 3



www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

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

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 

EDUCAÇÃO

ENQUANTO FENÔMENO SOCIAL:

Currículo, políticas e práticas 3



www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

@atenaeditora 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 