



Solange Aparecida de Souza Monteiro
(Organizadora)

As Metas Preconizadas para a Educação e a Pesquisa Integrada às Práticas Atuais 2



Solange Aparecida de Souza Monteiro
(Organizadora)

As Metas Preconizadas para a Educação e a Pesquisa Integrada às Práticas Atuais 2

2020 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2020 Os autores

Copyright da Edição © 2020 Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação: Natália Sandrini de Azevedo

Edição de Arte: Lorena Prestes

Revisão: Os Autores



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

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

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso

Profª Drª Angeli Rose do Nascimento – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

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

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

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

Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense

Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa

Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará

Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia

Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá

Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima

Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie di Maria Ausiliatrice

Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense

Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso

Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins

Prof. Dr. Luis Ricardo Fernando da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Universidade Federal do Maranhão

Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará

Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste

Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia

Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador

Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Fágner Cavalcante Patrocínio dos Santos – Universidade Federal do Ceará
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. 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
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Profª Drª Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Fernando José Guedes da Silva Júnior – Universidade Federal do Piauí
Profª Drª Gabriela Vieira do Amaral – Universidade de Vassouras
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Profª Drª Iara Lúcia Tescarollo – Universidade São Francisco
Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande
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
Profª Drª Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federaci do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá
Profª Drª Renata Mendes de Freitas – Universidade Federal de Juiz de Fora
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

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

Conselho Técnico Científico

Prof. Me. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Me. Adalberto Zorzo – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
Prof. Me. Adalto Moreira Braz – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Me. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Prof^a Dr^a Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Prof^a Dr^a Andrezza Miguel da Silva – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Prof. Dr. Antonio Hot Pereira de Faria – Polícia Militar de Minas Gerais
Prof^a Ma. Bianca Camargo Martins – UniCesumar
Prof^a Ma. Carolina Shimomura Nanya – Universidade Federal de São Carlos
Prof. Me. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Ma. Cláudia de Araújo Marques – Faculdade de Música do Espírito Santo
Prof^a Dr^a Cláudia Taís Siqueira Cagliari – Centro Universitário Dinâmica das Cataratas
Prof. Me. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Prof^a Ma. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Me. Douglas Santos Mezacas – Universidade Estadual de Goiás
Prof. Dr. Edwaldo Costa – Marinha do Brasil
Prof. Me. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita
Prof. Me. Euvaldo de Sousa Costa Junior – Prefeitura Municipal de São João do Piauí
Prof^a Ma. Fabiana Coelho Couto Rocha Corrêa – Centro Universitário Estácio Juiz de Fora
Prof. Dr. Fabiano Lemos Pereira – Prefeitura Municipal de Macaé
Prof. Me. Felipe da Costa Negrão – Universidade Federal do Amazonas
Prof^a Dr^a Germana Ponce de Leon Ramírez – Centro Universitário Adventista de São Paulo
Prof. Me. Gevair Campos – Instituto Mineiro de Agropecuária
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
Prof. Me. Heriberto Silva Nunes Bezerra – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof^a Ma. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Me. Javier Antonio Albornoz – University of Miami and Miami Dade College
Prof^a Ma. Jéssica Verger Nardeli – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
Prof. Me. Jhonatan da Silva Lima – Universidade Federal do Pará
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
Prof^a Ma. Juliana Thaisa Rodrigues Pacheco – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Me. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^a Ma. Lilian Coelho de Freitas – Instituto Federal do Pará
Prof^a Ma. Liliani Aparecida Sereno Fontes de Medeiros – Consórcio CEDERJ
Prof^a Dr^a Lívia do Carmo Silva – Universidade Federal de Goiás
Prof. Me. Lucio Marques Vieira Souza – Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura de Sergipe
Prof. Me. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados
Prof. Dr. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual do Paraná
Prof. Dr. 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. Marileila Marques Toledo – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Prof. Me. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados
Profª Ma. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Profª Ma. Solange Aparecida de Souza Monteiro – Instituto Federal de São Paulo
Prof. Me. Tallys Newton Fernandes de Matos – Faculdade Regional Jaguaribana
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

| Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG) | |
|---|---|
| M587 | <p>As metas preconizadas para a educação e a pesquisa integrada às práticas atuais 2 [recurso eletrônico] / Organizadora Solange Aparecida de Souza Monteiro. – Ponta Grossa, PR: Atena, 2020.</p> <p>Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-65-86002-90-4 DOI 10.22533/at.ed.904201304</p> <p>1. Educação – Pesquisa – Brasil. 2. Professores – Formação – Brasil. I. Monteiro, Solange Aparecida de Souza.</p> <p style="text-align: right;">CDD 370.71</p> |
| Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422 | |

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

Toda cultura científica deve começar por uma catarse intelectual e afetiva. Resta, então, a tarefa mais difícil: colocar a cultura científica em estado de mobilização permanente, substituir o saber fechado e estático por um conhecimento aberto e dinâmico, dialetizar todas as variáveis experimentais, oferecer enfim à razão razões para evoluir. (Gaston Bachelard).

A pesquisa integrada às práticas atuais é um fenômeno que, inegavelmente, converge para a necessidade de mudança nos programas formativos voltados para modelos meramente instrucionistas e burocratizados, uma vez que na atualidade a competência do profissional docente deve ir muito além das fronteiras disciplinares e dos procedimentos de transmissão do conhecimento. O formalismo que tem contornado a pesquisa de muitas de nossas universidades coloca o ensino em uma posição ambígua, pois, de um lado, ele é supervalorizado, muito embora de forma equivocada, já que a instrução tem sido o seu maior motivo de existência; de outro, ele é menosprezado, porquanto a pesquisa, para muitos, é atividade inegavelmente mais nobre que ensino, essa querela atravessa diariamente as portas da universidade e invade o cotidiano das escolas, tendo como porta-voz um professor programado para 'dar' aulas, aplicar provas, atribuir notas, aprovar ou reprovar os alunos. Estas vítimas de um sistema de ensino ultrapassado e reprodutor de ideologias dominantes, prosseguem toda a sua vida escolar na posição de receptáculos de conteúdo, ouvintes acomodados e repetidores de exercícios vazios de sentido e significado. Esse é um fato por nós conhecido, o qual requer ordenamentos políticos, econômicos e pedagógicos para assegurar o desenvolvimento de uma nova cultura docente. Cultura esta que demanda a presença da pesquisa como princípio científico e educativo, tal como formulado

A pesquisa vem sendo, cada vez mais, foco de discussões em diversos contextos educativos, em diferentes campos do conhecimento. Na área da educação, apresentam-se argumentos que discutem a pesquisa enquanto dispositivo para um desenvolvimento imaginativo que incentiva e possibilita reflexões, tomadas de decisões, resoluções de problemas e julgamentos que valorizam o aluno enquanto protagonista de seu próprio processo de aprendizagem. Pensar sobre a pesquisa na educação implica considerar diferentes aspectos, envolvendo questões sociais, culturais, psicológicas, antropológicas, históricas e políticas nas mais diversas dimensões da vida. A pesquisa vem sendo compreendida como uma demanda social, principalmente no que se refere aos processos de aprendizagem. É importante perceber como a pesquisa é relevante para todos os aspectos da aprendizagem. Esses argumentos repercutem no âmbito educacional, à medida que se compreende a importância de que os estudantes tenham a oportunidade de se posicionar diante de situações com autonomia, tomando decisões e construindo

suas identidades, incertezas, complexidades, progressos e mudanças e isto vêm gerando desafios e problemáticas imprevisíveis, requerendo soluções criativas. Nesse sentido, a educação, de modo geral, deveria acompanhar essas mudanças e desafios da atualidade. Os trabalhos destacam a relevância das pesquisas a importância das práticas criativas nos processos de ensino e aprendizagem, o incremento dessas práticas em diferentes contextos educacionais. É importante destacar que, as pesquisas são utilizadas de forma distinta para definir os campos teórico-conceituais e da prática educativa. Desse modo, a pesquisa se refere ao estudo das teorias, conceitos e definições. É evidente que a importância da pesquisa, a problematização nos tempos atuais, enfatizando a essência do diálogo, que consiste na ação e na reflexão do conhecimento do homem frente à realidade do mundo, interpretando-o, tendo em vista a possibilidade de se vislumbrar um mundo bem.

Por fim não apenas recomendo a leitura dos textos do e-book “As Metas Preconizadas para a Educação e a Pesquisa Integrada às Práticas Atuais” e dos 97 artigos divididos em 04 volumes, mais do que isso, sugiro o estudo efetivo a fim de mobilizar nossas mentes a promover o debate ainda mais acirrado diante da conjuntura política dos tempos atuais, a fim de fortalecer o movimento cotidiano.

Boa leitura!!!

Solange Aparecida de Souza Monteiro

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| CAPÍTULO 1 | 1 |
| BLENDED LEARNING E FUNÇÕES DO PROFESSOR ON-LINE: UMA EXPERIÊNCIA COM O PIBID | |
| Alessandra Carvalho de Sousa Adriano de Oliveira Gurgel | |
| DOI 10.22533/at.ed.9042013041 | |
| CAPÍTULO 2 | 17 |
| CARACTERIZANDO O ASSÉDIO MORAL A PARTIR DE TRÊS CASOS CONCRETOS NA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO (SME/RJ) | |
| Anderson Paulino de Souza | |
| DOI 10.22533/at.ed.9042013042 | |
| CAPÍTULO 3 | 31 |
| CONTRIBUIÇÕES DA MEDITAÇÃO NA CONCENTRAÇÃO E PERCEPÇÃO NO CONTEXTO DA APRENDIZAGEM EM ESCOLARES DO ENSINO MÉDIO | |
| Vitória Monteiro Monte Oliveira Neíres Alves de Freitas | |
| DOI 10.22533/at.ed.9042013043 | |
| CAPÍTULO 4 | 38 |
| CONTRIBUIÇÕES À DISCUSSÃO DA AVALIAÇÃO DO MESTRADO PROFISSIONAL EM ADMINISTRAÇÃO A PARTIR DO MODELO DE ACREDITAÇÃO INTERNACIONAL | |
| Max Cirno de Mattos Maira Helena Batista | |
| DOI 10.22533/at.ed.9042013044 | |
| CAPÍTULO 5 | 46 |
| CURRÍCULO E CULTURA COMO PRÁTICAS DE SIGNIFICAÇÃO: QUE FORMAÇÃO? QUE SUJEITO? | |
| Bianca Marinho de Souza Amanda da Silva Barata Joaquina Ianca dos Santos Miranda Evanildo Moraes Estumano Luciano Tadeu Corrêa Medeiros | |
| DOI 10.22533/at.ed.9042013045 | |
| CAPÍTULO 6 | 56 |
| DIDÁTICA E FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA | |
| Ana Abadia dos Santos Mendonça | |
| DOI 10.22533/at.ed.9042013046 | |
| CAPÍTULO 7 | 68 |
| DESAFIOS DA FORMAÇÃO DO DOCENTE E OS SABERES DA DOCÊNCIA NA EJA | |
| Rosângela Pereira da Cruz de Araújo Rosemeire de Oliveira Saturno Maria da Conceição Alves Ferreira | |
| DOI 10.22533/at.ed.9042013047 | |

| | |
|---|------------|
| CAPÍTULO 8 | 73 |
| EAD: UMA MODALIDADE DE ESTRATÉGIA INOVADORA ALIANDO TEMPO, ESPAÇO E CONHECIMENTO | |
| Ângela Martins de Castro Daniel de Oliveira Perdigão Mariana Lima Vecchio Márcia Andrade Arruda | |
| DOI 10.22533/at.ed.9042013048 | |
| CAPÍTULO 9 | 80 |
| CALORÍMETRO COM ARDUÍNO | |
| Álefe de Lima Moreira Rayane Mayara da Silva Souza Francisco Cassimiro Neto | |
| DOI 10.22533/at.ed.9042013049 | |
| CAPÍTULO 10 | 86 |
| EDUCAÇÃO BILÍNGUE NO ENSINO SUPERIOR: PERCEPÇÕES DE SUJEITOS SURDOS | |
| José Gabriel Izidório de Oliveira Karine Martins Saldanha Nidia Nunes Máximus | |
| DOI 10.22533/at.ed.90420130410 | |
| CAPÍTULO 11 | 97 |
| DIVERSIDADE CULTURAL NO CONTEXTO ESCOLAR: PERCEPÇÃO DE DOCENTES | |
| Mayara Macedo Melo Francisco Lucas de Lima Fontes Kelen Oliveira Soares Bárbara Bruna dos Santos Silva Fernanda Gomes do Nascimento Silva Elbson Alves e Sousa Franciane Santos do Nascimento Elisalma Vieira Carvalho Maria das Graças Sampaio | |
| DOI 10.22533/at.ed.90420130411 | |
| CAPÍTULO 12 | 106 |
| EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA: AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA E MATEMÁTICA E A EVASÃO ESCOLAR NOS 4º ANOS, 2009-2013 ESCOLAS DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE UBAITABA-BAHIA/BR | |
| Mario Leandro Alves de Jesus | |
| DOI 10.22533/at.ed.90420130412 | |
| CAPÍTULO 13 | 116 |
| EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM SITUAÇÃO PENAL DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE – ENTRE SILÊNCIOS E ESCUTAS | |
| Valdo Barcelos Sandra Maders | |
| DOI 10.22533/at.ed.90420130413 | |

CAPÍTULO 14 133

EDUCAÇÃO E PROCESSOS DE CRIATIVIDADE: REFLEXÕES A PARTIR DA OBRA DE FAYGA OSTROWER

Cícera Maria Mamede Santos
Juliana Oliveira de Malta
William Ferreira Carvalho
Francione Charapa Alves
Wagner Pires da Silva
Maria Socorro Lucena Lima
Zuleide Fernandes de Queiroz

DOI 10.22533/at.ed.90420130414

CAPÍTULO 15 145

EDUCAÇÃO EM SAÚDE: GRUPO ANTITABAGISMO COMO ESTRATÉGIA DE PROMOÇÃO DA QUALIDADE DE VIDA DE FUMANTES

Helena Barreto Arueira
Sandra Maria de Oliveira Marques Gonçalves Queiroz

DOI 10.22533/at.ed.90420130415

CAPÍTULO 16 152

EDUCAÇÃO SOCIAL E CONDIÇÕES DE VULNERABILIDADE PARA OS CURSOS DE TÉCNICO DE SEGURANÇA DO TRABALHO E TÉCNICO EM ENFERMAGEM DO INSTITUTO FEDERAL DE PERNAMBUCO DE ABREU E LIMA – PE

Angela Valéria de Amorim
Patricia Carly de Farias Campos

DOI 10.22533/at.ed.90420130416

CAPÍTULO 17 161

EFICIÊNCIA TÉCNICA DE CURSOS DE GRADUAÇÃO DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA DA AMAZÔNIA BRASILEIRA

Roberto Elison Souza Maia
Edilan de Sant'ana Quaresma

DOI 10.22533/at.ed.90420130417

CAPÍTULO 18 170

ENSINAR E APRENDER NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: UMA ESTRATÉGIA NA INTERVENÇÃO DA PRÁTICA DE ENSINAR EM SALA DE AULA

Allan Gomes dos Santos
Luis Ortiz Jimênez

DOI 10.22533/at.ed.90420130418

CAPÍTULO 19 188

EDUCAÇÃO E TRABALHO: UMA PERSPECTIVA DE UMA EDUCAÇÃO INTEGRADA

Georges Cobiniano Sousa de Melo
Márcio Aurélio Carvalho de Morais

DOI 10.22533/at.ed.90420130419

CAPÍTULO 20 196

ENSINO DA MÚSICA NA ESCOLA REGULAR À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Karla Cremonez Gambarotto Vieira
Anna Maria Lunardi Padilha

DOI 10.22533/at.ed.90420130420

| | |
|---|------------|
| CAPÍTULO 21 | 209 |
| ENSINO DE CIÊNCIAS PARA PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL I – UMA EXPERIÊNCIA DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA | |
| Jaqueline Jora de Vargas Natalia Neves Macedo Deimling Regiane da Silva Gonzalez Adriane da Silva Fontes Cesar Vanderlei Deimling Roseli Constantino Schwerz | |
| DOI 10.22533/at.ed.90420130421 | |
| CAPÍTULO 22 | 219 |
| ENSINO DE LÓGICA DE PROGRAMAÇÃO E INFORMÁTICA BÁSICA UTILIZANDO FERRAMENTAS LÚDICAS DE APRENDIZADO | |
| Antonio Carlos Fernandes da Silva Gustavo de Almeida Duarte Kleber Campos Viana | |
| DOI 10.22533/at.ed.90420130422 | |
| CAPÍTULO 23 | 229 |
| ESTÁGIO CURRICULAR: FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA E IMPACTO SOBRE OS TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO | |
| Fernanda Guarany Mendonça Leite Letícia Barbosa de França Silva | |
| DOI 10.22533/at.ed.90420130423 | |
| CAPÍTULO 24 | 244 |
| ESTUPRO E FEMINICÍDIO REVELADOS NAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS ACERCA DA VIOLÊNCIA URBANA POR ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL | |
| Luciano Luz Gonzaga Denise Lannes | |
| DOI 10.22533/at.ed.90420130424 | |
| CAPÍTULO 25 | 255 |
| A EDUCAÇÃO SEXUAL NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL | |
| Solange Aparecida de Souza Monteiro Melissa Camilo Débora Cristina Machado Cornélio Dayana Almeida Silva Paulo Rennes Marçal Ribeiro Valquiria Nicola Bandeira Marilurdes Cruz Borges Fernando Sabchuk Moreira | |
| DOI 10.22533/at.ed.90420130425 | |
| SOBRE A ORGANIZADORA | 275 |
| ÍNDICE REMISSIVO | 276 |

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM SITUAÇÃO PENAL DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE – ENTRE SILÊNCIOS E ESCUTAS

Data de aceite: 27/03/2020

Valdo Barcelos

Prof. TITULAR-UFSM. Rua Evaristo Tonin, 399.
Bairro Itararé-Santa Maria-RS-CEP-97045180.
vbarcelos@terra.com.br

Sandra Maders

Professora Adjunta- Universidade Federal do UNIPAMPA – Campus Dom Pedrito-RS. Av Barão do Upacará, 1411 – Ap 01 – 96450-000 – Dom Pedrito-RS. sandraufsmppge@gmail.com.br

RESUMO: Este texto tem como temática central a Educação de Jovens e Adultos em situação de Privação de Liberdade. No artigo procedemos a uma reflexão sobre a experiência de educados de jovens e adultos (alfabetização) oriundos de três instituições prisionais brasileiras. Os apenados se encontram no Regime Semi-aberto de cumprimento de pena. Foram selecionados três diálogos entre apenados e professores. Percebeu-se que ainda persiste uma visão preconceituosa de parte dos professores em relação a esses educandos; essa visão se estende, inclusive, a relevância e necessidade dessa modalidade de educação. A pesquisa mostrou que ainda estamos muito limitados quanto à possibilidade de resocialização por meio dos processos educativos com apenados

em Privação de Liberdade.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens e Adultos – Privação de Liberdade – Vozes silenciadas

YOUNG AND ADULT EDUCATION WITH FREEDOM PRIVATION – LISTENING TO SILENCED VOICES

ABSTRACT: This text has as its main topic the Young and Adult Education in Freedom Privation situation. In this article we engage in a reflection about the experience of education of young people and adults (literacy) that come from three Brazilian prison institutions. The convicted find themselves inserted in the Semi-Open Conditions of prison penalty. Three dialogues between the convicted and teachers were selected. It was noticed that a prejudiced point of view still persists coming from the teachers about these learners; this vision extends the relevance and the need of this type of education. The research showed that we are still very limited regarding the possibility of resocialization through the educational processes with convicted in Freedom Privation.

KEYWORDS: Young and Adult Education – Freedom Privation – Silenced voices

“La realidad no és así, esta así.”

(Paulo Freire, 2003)

A partir da primeira década do século XX começa a se instalar no Brasil a ideia de que existia uma relação determinante entre algumas características físicas, biológicas e psíquicas que poderiam levar algumas pessoas a praticar a criminalidade. Tal doutrina teve a denominação oficial de *escola constitucionalista*. As ideias dessa doutrina eram, inclusive, demonstradas por meio de exames morfológicos e de análises bioquímicas dos ditos delinquentes e criminosos. Ou seja: os defensores dessas ideias jactavam-se de que as mesmas tinham caráter científico. Um dos pioneiros e defensor entusiasta dessa ideia foi o médico Raymundo Nina Rodrigues (1862-1906). Esse médico, inclusive, realizou estudos e pesquisas anatômicas em corpos de “delinquentes” com o intento de comprovar, cientificamente, sua doutrina. Vale ressaltar que essas ideias tiveram importante repercussão no pensamento de significativas parcelas da população brasileira de então. Ou seja: não ficaram restritas aos setores “intelectualizados” da elite nacional e do mundo da ciência. Serviram como argumento para justificar uma série de arbitrariedades e de discriminações. Os setores desfavorecidos economicamente, os de origem africana e indígenas foram os mais atingidos pelas consequências negativas dessas doutrinas de caráter discriminatório e racista.

Com o processo de urbanização da sociedade brasileira e o surgimento de cidades com milhares de habitantes, os índices de violências cometidos nos espaços públicos sofrem um crescente considerável. As pessoas que eram detidas cometendo delitos eram levadas para delegacias e pontos de detenção. Esses locais, antes de caráter provisórios, passaram a ser permanentes e suas condições, do ponto da qualidade de vida dos detidos, tornaram-se insustentáveis e insuficientes para abrigar número tão grande de pessoas. Surgem então as instituições prisionais sob a responsabilidade do Estado Brasileiro.

Não paira dúvida sobre o fato de que desde a antiguidade da história humana existem os mecanismos de punição nas sociedades. Essas punições eram, via de regra, diretas, ou seja: os considerados criminosos eram torturados, executados, enfim, sofriam punições imediatas como forma de purgar seus crimes. Os relatos históricos, na literatura científica, são vastos e não cabe neste artigo fazer a sua retrospectiva.

No entanto, a decisão de punir as pessoas infratoras com o encarceramento – privação da liberdade de ir e vir – só começa a ganhar efetividade em torno do século VXIII. Ou seja, no que se convencionou denominar de Idade Moderna da civilização ocidental. Com isso começa a vigir a ideia de que os infratores e

criminosos deveriam expiar suas culpas aos olhos da sociedade que, em última instância, era quem deveria ser protegida dos criminosos. Ao serem retirados do convívio social e encarcerados os criminosos estariam impedidos de continuar agredindo os demais cidadãos.

As instituições prisionais como as temos hoje, com o sentido de punir, reeducar os infratores e reinseri-los na sociedade, se inicia no século XVIII e início do século XIX. Certamente que essas mudanças não se deram sem sobressaltos. A ideia de que a tendência para a criminalidade estava relacionada com fatores biológicos e genéticos permaneceu por um bom tempo nas escolas de direito e de medicina brasileiras. Um exemplo disto é a doutrina da *escola positivista de criminologia* surgida na Itália com a antropologia criminal de Cesare Lombroso (1835-1909) e que encontrou abrigo nos adeptos da doutrina positivista no início do período republicano brasileiro.

O que se pode constatar é que a ideia de instituições prisionais, como local de ressocialização, com raras exceções, não foram bem sucedidas no Brasil, como de resto em toda a América Latina. As causas são motivo de intensos debates nos diferentes segmentos da sociedade. Contudo, pode-se dizer que alguns consensos se formaram quanto às origens desse fracasso, tais como: a falta de investimento financeiro de parte dos poderes públicos; uma imensa rede de aparatos burocráticos nos diferentes níveis de administração pública; carência de pessoal com formação adequada para trabalhar nas instituições prisionais; a instabilidade das políticas públicas e de gestão que acabam sendo mudadas conforme as orientações ideológicas dos governantes que assumem o poder; altos índices de corrupção de agentes públicos e de organizações privadas que acabam interferindo na gestão dos recursos financeiros e, não se pode esquecer o forte traço autoritário e discriminatório presente na sociedade brasileira. Não podemos desconsiderar também, o fato, por exemplo, de o Brasil ter sido o último país do mundo ocidental a abolir, do ponto de vista oficial e legal, a escravidão dos homens negros e das mulheres negras sequestrados no continente africano e para o Brasil trazidos como mercadoria (escravos) para trabalhar nas lavouras dos grandes latifundiários. Seria muita ingenuidade imaginar que isso não tenha reflexos até os dias de hoje sobre a forma como são tratadas algumas pessoas pertencentes às camadas mais desfavorecidas economicamente na sociedade brasileira. Não por acaso é significativamente maior a percentagem de pessoas pobres, negras e de baixa escolaridade nas instituições prisionais no Brasil.

Ainda é possível escutar-se frases preconceituosas e autoritárias como “Bandido bom é bandido morto”; que a sociedade além de sofrer a violência dos bandidos ainda tem que lhes proporcionar “cama, comida e banho de sol”. Essas e outras expressões que se tornaram parte do senso comum em certas rodas de

conversas, refletem um total desprezo pela dignidade dos seres humanos e um sentimento de superioridade que algumas pessoas ainda preservam. O artista plástico Vick Muniz sintetiza essa cultura de dominação e de arrogância dizendo que após viajar e morar em vários países do mundo, ainda se surpreende quando está no Brasil – seu país de origem – e percebe que aqui ainda existem pessoas que acreditam, sinceramente, que são melhores que as outras¹.

A situação da educação nas prisões brasileiras, com certeza, é afetada por concepções e compreensões desse tipo. No *Relatório Nacional para o Direito Humano à Educação nas Prisões Brasileiras* (2009) fica muito explícita a forma precária como a Educação de Jovens e Adultos é vista e tratada. Nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica – Diversidade e Inclusão* (2013 e 2018) no capítulo destinado à Educação de Jovens e Adultos, em situação de privação de liberdade em estabelecimentos penais brasileiros é assim sintetizada essa realidade:

- a educação para pessoas encarceradas ainda é vista como um “privilégio” pelo sistema prisional;
- a educação ainda é algo estranho ao sistema prisional. Muitos professores e professoras afirmam sentir a unidade prisional como uma ambiente hostil ao trabalho educacional;
- a educação se constitui, muitas vezes, em “moeda de troca” entre, de um lado, gestores e agentes; prisionais e, do outro, encarcerados, visando a manutenção da ordem disciplinar;
- há um conflito cotidiano entre a garantia do direito à educação e o modelo vigente de prisão, marcado pela superlotação, por violações múltiplas e cotidianas de direitos e pelo superdimensionamento da segurança e de medidas disciplinares.

Quanto ao atendimento nas unidades

- é descontínuo e atropelado pelas dinâmicas e lógicas da segurança. O atendimento educacional;
- é interrompido quando circulam boatos sobre a possibilidade de motins; na ocasião de revistas. (blitz); como castigo ao conjunto dos presos e das presas que integram uma unidade na qual ocorreu uma rebelião, ficando à mercê do entendimento e da boa vontade de direções e agentes penitenciários;
- é muito inferior à demanda pelo acesso à educação, geralmente atingindo de 10% a 20% da população encarcerada nas unidades pesquisadas. As visitas às unidades e os depoimentos coletados apontam a existência de listas de espera extensas e de um grande interesse pelo acesso à educação por parte das pessoas encarceradas;
- quando existente, em sua maior parte sofre de graves problemas de qualidade apresentando jornadas reduzidas, falta de projeto pedagógico, materiais e infraestrutura inadequados e falta de profissionais de educação capazes

1. Diálogo no filme documentário *O Lixo Extraordinário* (2010).

de responder às necessidades educacionais dos encarcerados. (CARREIRA, 2009, p.2).

2 | EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL DE HOJE

A educação deve ser um ato coletivo, solidário – um ato de amor... Educar é uma tarefa de trocas entre pessoas e não pode ser nunca feita por um sujeito... não pode ser também o resultado do despejo de quem supõe que possui todo o saber, sobre aquele que, foi obrigado a pensar que não possui nenhum (BRANDÃO, 1988:22).

A situação da Educação de Jovens e Adultos no Brasil continua em uma condição dramática. Estamos como que pouco mais que estagnados quando a avaliação educacional se refere à Educação de Jovens e Adultos. Os indicadores da Pesquisa Nacional por Amostragem de domicílios (PNAD) do ano de 2017/IBGE, revelaram, tristemente, a existência de 14 milhões de analfabetos no Brasil. Digo tristemente, mas a expressão mais adequada talvez fosse vergonhosamente. A razão é simples: este número absoluto é quase o mesmo do ano de 1960 (15 milhões). Sem dúvida que a população brasileira aumentou e muito. Hoje somos cerca de duzentos milhões de pessoas. No entanto, não estamos tratando simplesmente de cifras, de números. Quando tratamos de educação e de Educação de Jovens e Adultos, estamos tratando de pessoas que não tiveram acesso a boniteza (FREIRE, 2000) de aprender a ler e a escrever.

Outra questão que merece atenção é o fato de que a educação brasileira, em termos gerais, melhorou seus indicadores nas últimas décadas. Então, o que está acontecendo com a educação de Jovens e Adultos, em especial com a alfabetização? O alerta feito, sistematicamente, por Gadotti sobre esse cenário merece atenção. Para ele *“A taxa de analfabetismo no Brasil está praticamente estagnada. A nação deveria ficar chocada diante desses dados que revelam flagrante desrespeito aos direitos humanos”* (GADOTTI, 2009:05). Esta reflexão feita por Gadotti, que coloca a Educação de Jovens e Adultos ao lado de outras questões de direitos humanos, é uma excelente proposição no sentido de mostrar a responsabilidade dos diferentes níveis de governo (Federal, Estadual e Municipal), como, também, chama à responsabilidade todos nós que fizemos parte desta sociedade injusta e excludente.

Existem muitas vergonhas a serem enfrentadas por todos(as) nós brasileiros(as), contudo, esta, da exclusão da escola de um número tão grande de homens e mulheres oriundos dos setores populares não pode mais ser adiada, sob pena de aceitarmos como “natural” a negação da cidadania a este imenso contingente de brasileiros(as).

É neste sentido que penso a Educação de Jovens e Adultos não como um fim. Não como um ponto de chegada, mas, sim, como um primeiro passo, como um ponto de partida para a construção e/ou para a ampliação da cidadania de homens e de mulheres que se encontram à margem do processo de participação nas riquezas e nas oportunidades de trabalho, lazer, saúde, etc. A Educação de Jovens e Adultos pode se constituir em uma das portas que possibilitarão, a uma significativa parcela de brasileiros e brasileiras, que não puderam frequentar a escola na idade adequada, o acesso aos diferentes bens e serviços produzidos em sociedade. Nunca é demais lembrar que mesmo não tendo a escolarização necessária e aconselhada, para a vida no mundo contemporâneo, esses homens e mulheres participam, ativamente, com seu trabalho, da produção da riqueza deste país e deste mundo. Uma riqueza que, via de regra, lhes é negada sua participação.

Não por mero acaso o direito a educação é referendado, no *Artigo 26 da Declaração dos Direitos Humanos*, promulgada no ano de 1948, como um direito fundamental da pessoa. Ter assegurado o direito à educação é uma condição necessária para a garantia do respeito e da manutenção da liberdade de qualquer pessoa no exercício pleno de sua cidadania.

Ao comentar as proposições da V CONFITEA (UNESCO, 1997²) na sua Declaração de Hamburgo, Gadotti (2009) destaca aquelas que considera de grande relevância, quais sejam: a) reconhecer o papel indispensável do educador bem formado; b) reconhecer e reafirmar a diversidade de experiências; c) Assumir o caráter público da EJA; d) ter um enfoque intercultural e transversal; e) a importância da EJA para a cidadania, o trabalho e a renda numa era de desemprego crescente; f) o reconhecimento da importância da articulação de ações locais; g) reconceituar a EJA como um processo permanente de aprendizagem; h) reafirmar a responsabilidade inegável do Estado diante da EJA; i) fortalecer a sociedade civil; j) reconhecer a EJA como uma modalidade da educação básica; k) resgatar a tradição de luta política da EJA pela democracia e pela justiça social.

Estas proposições da V CONFITEA, selecionadas por Gadotti, dão uma dimensão da importância e da complexidade exigida para o trabalho com a Educação de Jovens e Adultos.

Assim sendo, não há como tergiversar: o acesso à educação básica não é uma mera condição suficiente para a vida em sociedade, ela é uma condição necessária para a busca e garantia ao direito da educação continuada, permanente ou uma educação para toda a vida se assim a pessoa o desejar. Para a pesquisadora da Educação de Jovens e Adultos Jane Paiva, é fundamental a participação ativa e organizadora do Estado na Educação de Jovens e Adultos por meio de implementação

2. V CONFITEA – Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos. Esta Conferência teve a participação de 130 países e mais de 1500 inscritos. Além da Carta de Hamburgo a conferência declarou 2000/2010 a Década Paulo Freire da Educação de Jovens e Adultos.

de Políticas Públicas condizentes com os cenários locais. Para essa autora,

Não há como negar o potente papel indutor do Estado no fazer das políticas,

mesmo quando tímidas, nem como dispensar o Estado da responsabilidade com a EJA. O jogo de forças entre níveis e modalidades — todos com recursos escassos —; entre público e privado; entre modalidade presencial e a distância põe-se desfavoravelmente contra a EJA. O imaginário social invisibiliza os não-alfabetizados/não-escolarizados, com o concurso dos meios de comunicação, elegendo crianças e adolescentes como prioridade, e absolvendo o Estado pelo não-cumprimento de um dever, por considerar cada sujeito interdito do direito como culpado pela própria condição (PAIVA, 2006).

Ao compreendermos a Educação de Jovens e Adultos em geral, e a Educação de Jovens e Adultos em situação de Privação de Liberdade em especial, com esta perspectiva política, cultural e de condição necessária para a justiça social, estaremos agregando a ela um caráter de promotora e facilitadora do processo de resocialização e do acesso aos diferentes bens sociais, em especial, a um trabalho digno. Aliado a isso, amplia-se a possibilidade de compreensão, por parte dos(as) educandos e educandas da Educação de Jovens e Adultos, dos conteúdos e das proposições científicas que são inerentes as disciplinas nos diferentes níveis do processo educativo na Educação Básica.

Ao atribuírmos a Educação de Jovens e Adultos este estatuto de importância, a colocamos ao lado e em diálogo com outros temas dos direitos da pessoa a uma vida digna e justa. São temas como: ecologia, emprego, saúde, acesso aos bens culturais, direito a moradia digna, ao transporte de qualidade, a relações de interculturalidade, enfim, a educação tomada como um Direito Humano fundamental – não esqueçamos que estamos em pleno terceiro milênio.

Ao escrever sobre os Direitos Humanos e o papel da educação o Escritor Antonio Candido (1918-2017) faz uma reflexão que nos provoca a pensar sobre a importância de atentarmos para o papel cidadão que pode ser ampliado com o acesso a leitura de um texto. O autor evoca em seu texto clássico de 1970, intitulado *Literatura e Subdesenvolvimento* o Artigo 26 da Declaração dos Direitos Humanos como forma de exigir do Estado seu compromisso com a educação das pessoas. Vejamos o que prescreve o Artigo XXVI da Constituição da República do Brasil:

Toda pessoa tem o direito de participar livremente da vida cultural da comunidade, de fruir as artes e de participar do processo científico e de seus benefícios. Toda pessoa tem direito à proteção dos interesses morais e materiais decorrentes de qualquer produção científica, literária ou artística da qual seja autor. (Declaração Universal dos Direitos Humanos 1948 - Artigo XXVI).

A sociedade brasileira e suas elites acumularam, historicamente, imensas dívidas com amplas parcelas de sua população. Contudo, uma delas se faz inaceitável: a negação a milhares, a milhões de homens e de mulheres o direito básico a aprender a ler e a escrever. Uma das maneiras de resistir a esse processo de exclusão, orientado por uma visão de dominação patriarcal (MATURANA &

ZOLLER, 2004), é buscar escutar as vozes, justo, dessas pessoas que foram, e são, alijados do convívio social pelos mais diferentes motivos. Refiro-me ao enorme contingente de brasileiros que se encontram nas instituições prisionais e que não puderam completar ou mesmo iniciar seus estudos básicos.

3 | EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM PRIVAÇÃO DE LIBERDADE – ESCUTAS E SILÊNCIOS

“...sou da turma dos que não sabem nada...sou da turma dos burros...”

(Aluno de EJA-Alfabetização)

Para o educador e cidadão do mundo Paulo Freire (1921-1997) se constitui em grave equívoco buscar separar os processos educativos escolares dos processos de vida de educando e educandas. Para Freire, educandos e educandas se envolvem nos processos de aprendizagem, com mais interesse e naturalidade, se esses processos lhes forem oferecidos por meio de *“Palavras pertencentes à sua experiência existencial, palavras grávidas de mundo. Palavras e temas”* (FREIRE, 2003:25). Uma das maneiras de fazer essa aproximação é, justamente, diminuindo a distância entre o saber popular e o conhecimento dito científico. O educador popular Carlos Rodrigues Brandão, ao refletir sobre o cenário educacional brasileiro faz um alerta que considero importante no que diz respeito a buscarmos uma real aproximação entre o dito senso comum e o conhecimento científico. Para esse educador, vivemos um momento de proliferação vertiginosa de informações que precisam passar pelo processo de reflexão, particularmente, por parte de professores(as) e educadores de maneira geral, e, em particular, na educação de jovens e adultos. Para Brandão,

Há um exagero de experiências por todo mundo, uma sobra de investigações a cada ano, algumas boas e úteis por muito tempo, e outras que afortunadamente envelhecem depressa. Há propostas de psicologias de pedagogias que sugerem “o que fazer com elas”. Isto é necessário e quase sempre os estudos e as propostas são bem-vindas, mas a velocidade com que surgem e se repetem chega a ser assustadora. Menos para quem abriu mão de ler os livros com ideias inteiras e se contenta com resumos, resenhas e artigos de sete páginas nas viagens da *internet*” (BRANDÃO, 2002:192)

Com essa orientação será possível avançarmos no processo educativo em geral e, em particular de jovens e adultos. A alfabetização de adultos requer um cuidado especial particularmente quando se busca a inserção e/ou reinserção de pessoas privadas de liberdade ou que estejam por muitos anos afastadas dos ambientes e processos de educação escolar. Ler palavras e ler os espaços vividos são duas leituras inseparáveis. Freire debateu-se por isso durante toda sua vida de educador. Nas suas palavras,

A leitura do mundo e a leitura da palavra estão dinamicamente juntas. O comando da leitura e da escrita se dá a partir de palavras e de temas significativos à **experiência** comum dos alfabetizandos e não de palavras e de temas apenas ligados à **experiência** do educador. (FREIRE, 1982)

É com essa compreensão sobre o vivido, sobre a experiência, defendida por Freire e Brandão, como fundamental para o processo de aprendizagem, que as práticas pedagógicas e as alternativas curriculares, na educação de jovens e adultos, podem começar a romper com a tradicional rotina escolar onde alguns, que tudo sabem, ensinam conhecimentos e técnicas para outros que mais memorizam que aprendem. A epígrafe com a qual inicio esta seção é emblemática sobre os prejuízos causados por uma visão de educação “Bancária” (FREIRE, 1970) e que coloca educadores (as) e educandos(as) em posições de superioridade e inferioridade.

Nessa ideia de experiência apresentada por Freire, o real não é algo a ser trazido por alguém para ser aprendido pelo outro por meio de uma mera repetição mecanicamente memorizada. Não. O real é uma construção que se dá a partir da leitura de mundo que cada um faz em seu processo de vida. Não devemos nos esquecer que as crianças e os adultos, ao se envolverem nos processos educativos o fazem através de palavras pertencentes a sua história cultural, a sua experiência de vida. Como ensinava Paulo Freire (2003: 35) “*A realidade não é assim, está assim*”.

Como forma de exemplificar a necessidade de aproximação entre os diferentes campos e formas de conhecimento, apresento, a seguir, um relato feito por uma colega professora de Educação de Jovens e Adultos. O relato faz parte de uma pesquisa com formação de professores(as) em exercício na Educação de Jovens e Adultos. A professora em questão era diretora nos turnos da manhã e da noite. Neste último, era diretora e coordenadora pedagógica da Educação de Jovens e Adultos. O referido educando havia conseguido progressão de pena em função de ter bom comportamento e ter conseguido matrícula em uma escola onde estava se alfabetizando. Vamos à narrativa:

Quando uma colega diretora de outra escola me telefonou, dizendo que eu me preparasse para receber em minha escola, no dia seguinte à noite, um “presidiário bandido” que estava em regime aberto, entrei em pânico...fiquei imaginando como eu faria...como deveria me comportar na conversa que ia ter com ele na noite seguinte quando o referido aluno que cursava Educação de Jovens e Adultos (EJA) – alfabetização - me procurasse na escola com a sua transferência em mãos...era a primeira vez que eu ia ter na minha escola um bandido estudando... minha escola era uma escola muito tranquila...tinha cerca de quatrocentos estudantes e uns trinta e cinco professores...todo mundo se entendendo bem... sem grandes conflitos.. sem brigas....os alunos, mesmo sendo gente pobre, eram pacíficos, ordeiros, enfim, tudo gente de bem...a maioria trabalhador, gente honesta... Fui pra casa e não tive sossego todo o final de semana...nem dormia direito e quando dormia tinha pesadelos...sonhava que o presidiário bandido era um negro enorme, musculoso, usando uma camisa de física sem manga, tinha o corpo cheio de tatuagens...era careca e tinha várias cicatrizes...umas horríveis no

rosto...na boca quase não tinha dentes...eu via, ele, em pé aos pés da cama me olhando com um jeito de dar medo....foram noites terríveis aquelas...acho que as piores que já vivi...

Esta narrativa é de uma riqueza simbólica difícil de descrever e analisar. Contudo, algumas questões clamam por reflexão, como, por exemplo:

- (1) quem disse para a colega professora e diretora da escola que o aluno transferido para “sua” escola era um homem negro?;
- (2) quem deu a essa colega professora uma descrição física tão detalhada do mesmo?;
- (3) como ela chegou a uma tal riqueza de detalhes sobre o aluno sem nem mesmo ter falado com ele por telefone? Ela nunca o tinha visto antes;
- (4) de onde vem tanta certeza de que o presidiário era um homem negro e que era realmente um “bandido”?;
- (5) o que significa para a colega professora uma escola de alunos ordeiros, pacíficos?;
- (6) e “gente de bem” o que será que ela queria exatamente dizer com esta expressão?

Continuando a conversa com a professora (no intervalo do curso) ela foi além do relato. Contou-me que tão logo recebeu o telefonema de sua colega diretora formou-se em sua ideia uma imagem de como seria o novo aluno. Segundo esta imagem seria de um homem negro, grande. Enorme fisicamente. O corpo cheio de tatuagens que poderiam ser vistas nos braços musculosos que apareciam facilmente já que usava uma “camiseta de física” sem mangas. Confidenciou-me que passou o resto da noite, e o dia seguinte, muito incomodada com o que lhe esperava - literalmente “em cólicas”, como se diz na gíria.

Qual não foi sua surpresa quando, no dia seguinte, ao chegar à escola, encontra lhe esperando na porta de sua sala um rapaz loiro e de aparência frágil. Vestia uma camisa tipo “polo” azul, cuidadosamente “ajeitada” para dentro da calça bege que usava. Calçava um par de sapatos pretos exemplarmente lustrados. O cabelo estava cortado curto e muito bem penteado. A barba parecia ter sido feita especialmente para a ocasião. Enquanto ela abria a porta da sala o rapaz pediu-lhe licença, deu boa noite e se apresentou: era o “presidiário bandido” em regime aberto se apresentando para seu primeiro dia de aula na nova escola.

O rapaz contou, então, que em função do novo emprego que havia conseguido, fora transferido para aquela escola já que esta ficava mais perto do trabalho atual. A professora, que teve neste momento uma grande *experiência* sobre o que é o preconceito, disse: “quase tive um treco”. Ela contou-me que ficou realmente impressionada com a rapidez e naturalidade com que tinha formado uma representação psicológica e física sobre como seria o futuro aluno mesmo sem nunca

tê-lo visto. Nem sequer sua voz tinha ouvido. A colega professora confidenciou-me que essa foi uma das mais marcantes aprendizagens sobre o preconceito e a discriminação que teve oportunidade de viver. Sem dúvida alguma que não está em jogo aqui – pelo menos de minha parte – fazer qualquer tipo de julgamento sobre a atitude da professora. Acredito que a grande contribuição deste depoimento é, justamente, o fato de podermos refletir sobre ele. Um relato da maior importância principalmente pelo fato do mesmo ser feito de forma voluntária e generosa pela professora. Ao mesmo tempo em que a professora falava eu podia sentir o quanto ela mesma tinha ficado chocada com a sua atitude. O quanto estava surpresa com a facilidade com que associou “bandido”, “presidiário”, com a cor da pele da pessoa só para ficar com um dos preconceitos mais frequentes em nossa sociedade. Não se trata de ficarmos imaginado que nós, professores e professoras, tenhamos que ser seres perfeitos ou que não tenhamos contradições e/ou fragilidades pedagógicas e de formação como pessoa. Ao contrário disso, há que aceitarmos que somos seres humanos e, como tal, podemos cometer equívocos e erros. O grande desafio é saber perceber esses equívocos e buscar refletir sobre os mesmos. Sincera, honesta e generosamente.

Mesmo não sendo regra, o trabalho na Educação de Jovens e Adultos nos coloca em contato com as classes populares no país em que vivemos. Este fato, por si só, já acarreta um conjunto de situações que não raro os(as) professores(as) – mesmo que grande parte de nós façamos parte deste segmento da sociedade – não sabemos lidar ou nos impactamos. A narrativa da colega professora, acredito, nos dá um excelente exemplo disto. Encaixa-se, muito bem, no que sempre defendeu Paulo Freire, quando dizia que o trabalho com os adultos exige, além de tudo o que é necessário no trabalho docente nos ciclos regulares, uma atenção amorosa particular, pois, segundo ele, esses educandos(as), são pessoas que, via de regra trabalham o dia todo, têm que se preocupar com a educação dos filhos e, agora, que voltaram a escola, tem que se preocupar, também, com a sua própria escolarização. Isto não é pouca coisa penso. Imagine-se um alto executivo, um professor de universidade, um professor do ensino básico, um empresário, ter de voltar aos “bancos escolares”, ter de assistir aulas diariamente, fazer avaliações periódicas, temas de casa, etc, etc.

Quantos de nós nos submeteríamos a isto? Confesso, sinceramente, que eu não. E você colega professor(a) ou leitor(a)?

Quem de nós teria forças para, mesmo em situação de privação de liberdade, começar um longo percurso de escolarização?

Deixo demais questionamentos e reflexões a critério de cada leitor e leitora e passo para outra narrativa que considero, também, muito desafiadora a todos e todas nós que trabalhamos com a Educação de Jovens e Adultos.

Passo a seguir a um diálogo que me foi oferecido por uma colega professora que atuava na Educação de Jovens e Adultos, ciclo de alfabetização, em uma sala de aula em um prédio anexo a uma instituição prisional. Vamos ao inusitado diálogo:

Acontecia o primeiro dia de aula. Um estudante recém-chegado ao prédio - anexo ao presídio – já um pouco atrasado para o primeiro período, encontra no corredor de entrada uma professora e pergunta:

- Professora sou o aluno apenado da alfabetização noturna que começa a estudar hoje... onde fica minha sala de aula?

A professora devolve a pergunta com outra:

- Que série você está cursando meu rapaz?

- Eu sou da turma dos que não sabem nada...Sou da turma dos burros...

- Há... então, sua sala é lá final do corredor, a última porta virando à direita...se apresse..

- Muito obrigado professora – disse o jovem.

O rapaz saiu apressado, como tinha chegado, e faceiro por ter achado rápido a sala onde estudavam os que não sabiam NADA...os BURROS(!).

A professora seguiu tranquila seu caminho até desaparecer no final do corredor...

Ela sabia para onde ir.

Afinal, fazia parte da turma dos que sabiam...TUDO(?).

Impossível não lembrar, após este diálogo, do alerta feito por Brandão nos idos da década de 80 quando dizia que uma das grandes contribuições da alternativa de alfabetização proposta por Paulo Freire era nos fazer entender que,

“A educação deve ser um ato coletivo, solidário – um ato de amor, dá pra pensar sem susto -, não pode ser imposta. Porque educar é uma tarefa de trocas entre pessoas e se não pode ser nunca feita por um sujeito isolado (até a auto-educação é um diálogo à distância), não pode ser também o resultado do despejo de quem supõe que possui todo o saber, sobre aquele que, do outro lado, *foi obrigado a pensar que não possui nenhum*” (BRANDÃO, 1988:22).

Considero importante ressaltar que, ao trazer para ao texto essas narrativas de colegas professores(as) e de educandos e educandas de Educação de Jovens e Adultos, não me coloco na posição de juiz ou de crítico especializado, nem como um pesquisador distante. Ao contrário, me coloco na posição de coresponsável pelo que acontece, pois sou, também, mais um profissional da educação. Procuro não me afastar do que sempre advertia Paulo Freire ao dizer que em educação não devemos nos esquecer, nunca, de que não lidamos com coisas, com cifras, com percentagens, com números. Ao contrário,

é justo por lidarmos com gente que jamais devo esquecer do país em que vivo, e das gentes que nele vivem *“Por mais que, inclusive, me de prazer entregar-me*

à reflexão teórica e crítica em torno da própria prática docente e discente, recusar minha atenção dedicada e amorosa à problemática mais pessoal deste ou daquele aluno ou aluna” (FREIRE, 1997:35).

Vale ressaltar que o Brasil é o segundo país no mundo ocidental em número de pessoas encarceradas. De outra forma, também não podemos nos furtar de refletir sobre as condições das instituições prisionais, para onde são mandadas as pessoas que pertencem às classes menos favorecidas economicamente nesse país.

Passo agora para a última narrativa e me encaminho para as considerações finais desse texto.

Em um curso de formação de professores(as) de Educação de Jovens Adultos, após o trabalho expositivo de uma manhã reiniciei os trabalhos do período da tarde solicitando que as professoras participantes (só havia mulheres neste curso) falassem um pouco de suas experiências com a Educação de Jovens Adultos já que ali todas eram atuantes nesta modalidade. Algumas, inclusive, já com larga experiência. Qual não foi minha surpresa quando, após um longo silêncio (que em geral é normal nestas ocasiões), várias professoras disseram que não tinham nada para relatar. Que não tinham nada de importante para apresentar para as colegas presentes. Após insistir um pouco mais e perceber que elas não iriam mesmo falar de suas experiências tomei a iniciativa e pedi para que uma delas lesse o seguinte depoimento de uma aluna da Educação de Jovens Adultos, uma mulher negra de 46 anos de idade e que estava participando de um projeto de alfabetização de pessoas em privação de liberdade, que desenvolvi em uma escola estadual em convênio com a vara de execuções criminais de um dado município. Participavam somente mulheres que tinham conseguido benefício de progressão da pena de Regime Fechado para Regime especial semiaberto. Saíam da escola para trabalhar e estudar à noite, retornando para dormir na instituição prisional. Vamos à narrativa da educanda:

“Tentei voltar a estudar por três vez... na primeira fiz a minha matrícula com a assistente social da cadeia e nem fui até a escola...fiz só pra ganhar uma saidinha da cela...na segunda ocasião me matriculei e tudo...fui até o portão do colégio dei umas volta...uns bordes na redondeza e no horário que terminam as aula voltei pro presídio...na terceira vez entrei até dentro do colégio...até andei pelos corredor...fui nos banheiros...eram bem limpinhos e até cheirosos...bem diferente da cadeia...quando tocou uma sineta saí correndo porta a fora e ganhei a rua... na quarta tentativa em que me matriculei repeti tudo o que tinha feito nas outras vez e fui mais longe...achei a sala de aula onde eu deveria estudar e entrei... levei um baita susto...a professora tinha chegado mais cedo...a danada...e já estava lá dentro...arrumando umas coisas...e eu como sou muito envergonhada não tive coragem de voltar pra trás e fiquei sentada lá no fundo daquela sala...as minhas pernas tremiam...não via a hora da infame da sineta tocar de novo e eu me mandar dali...a professora conversou com todos nós...era uma mulher normal... assim até que nem eu...tinha filhos...era casada...fui ficando...voltei no outro dia... no outro...e estou aqui até hoje...ninguém mais me tira da escola...ainda mais que

já sei até ler...a assistente social está tentando que eu tenha um indulto de Natal por bom comportamento e aí sim...vai ser muita felicidade...”

Como muito frequentemente ocorre após este depoimento ser lido, a emotividade vêm à tona com muita força. Logo após os primeiros comentários, sobre a fala da aluna, várias professoras participantes começaram a relatar situações semelhantes a esta vivenciadas, por elas, em suas respectivas escolas. A medida em que cada uma ia falando de suas experiências as outras começavam também a falar das suas.

Passados não mais de uns dez minutos estavam todas falando ao mesmo tempo e querendo contar, uma mais apressada que a outra, as suas histórias sobre a Educação de Jovens Adultos. Pedi então que nos organizássemos para que falasse uma de uma vez para que todos(as) nós pudéssemos refletir sobre os ricos relatos e experiências descritas.

Apartir de então pude mostrar a elas, concretamente, o quanto eram ricas suas experiências e que o que acontecia em uma escola, município ou estado em muitos casos não diferia muito de outros. Ao mesmo tempo, eram experiências pessoais e que carregavam consigo suas especificidades e subjetividades. Tínhamos à tarde para trabalhar e acabamos ficando até o início da noite debatendo e trocando ideias sobre as experiências vividas pelo grupo.

Outra importante contribuição tirada pelo grupo foi à reafirmação da importância de darmos atenção para àquilo que fazemos em nossa prática cotidiana nos espaços educativos, tanto escolares como não escolares. Não foi difícil para o grupo perceber o papel importantíssimo da autoformação aliada a troca de experiência entre colegas. Esse momento de troca é uma excelente oportunidade para fazermos da vivência individual, de um fato vivido no cotidiano, um ponto de partida para a troca de experiências em busca de um fazer coletivo e cooperativo.

4 | ALGUMAS REFLEXÕES FINAIS

Começamos a última fase desse texto parafraseando o educador Paulo Freire, *quando ele se perguntava: quais seriam os saberes necessários para o(a) educador(a) de jovens e adultos?* Acrescentaríamos: para além dos saberes necessários para os(as) educadores(as) de jovens e adultos em geral, que outros saberes mais ainda seriam necessários para o trabalho educativo, em particular, com adultos em situação de Privação de Liberdade?

A reflexão faz sentido na medida em que frente todas as adversidades enfrentadas por qualquer jovem ou adulto que volta aos bancos escolares, quando tratamos da educação de jovens e adultos em situação de Privação de Liberdade a situação, certamente, merece ser olhada com ainda mais atenção, cuidado e,

fundamentalmente, com um alto grau de generosidade de parte de todos os setores e/ou pessoas envolvidas com esse grupo tão particular de educando e educandas. Não podemos esquecer-nos que, nesse caso, estamos lidando com pessoas que, pelos mais diferentes desígnios e trajetórias de vida se encontram em situação de encarceramento.

Também, não julgamos ser excessivo lembrar que vivemos em um país que tem a segunda maior população carcerária do mundo ocidental. Aliado a esse cenário dramático, as condições das instituições prisionais brasileiras, com raríssimas exceções, não apresentam as condições mínimas de salubridade e de qualidade de vida para os seus apenados. Como então cumprir um dos preceitos básicos da orientação para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, propostas pelas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica; diversidade e Educação?*

Certamente, que não temos a pretensão de responder, de forma definitiva, a esta pergunta, e muito menos em uma única produção textual. De outra forma, muitas indagações e reflexões poderão ser suscitadas a partir de cada leitor e de sua respectiva leitura. No entanto, esperamos ter, ao longo deste texto, deixado explícitos alguns destes saberes, algumas pistas e trilhas a serem seguidas e/ou (re)inventadas neste caminho ainda por fazer.

Um caminho que nos leve ao cumprimento desta que foi uma das tantas promessas não cumpridas pela modernidade iluminista ocidental: a promessa de escola pública e de uma educação de qualidade para todos e os cidadãos. Por outro lado, se não dissemos o que fazer, acreditamos ter, em vários momentos, sinalizado algumas das tantas representações e atitudes que não é bom que continuemos repetindo em nossas práticas educativas.

Como não se cansava de repetir Paulo Freire, assustam mais aqueles e aquelas educadoras que estão cheios de verdades e convicções que aqueles(as) que estão carregados de dúvidas. Se a realidade das instituições prisionais brasileiras são mais uma das tantas vergonhas nacionais ainda nos resta à esperança (do verbo esperar) freireana de que as realidades que vivemos não são simplesmente assim. Elas, essas realidades, estão assim. Há que buscar transformá-las com solidariedade, cooperação e amor.

Solidariedade, cooperação e amor duas atitudes generosas lembradas pelo presidente da Tanzânia Sr. Julius Kambarage Nyerere, na sua conferência de abertura da Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos (1996) que se realizou em seu país. Para o presidente da Tanzânia, anfitrião do encontro, *“Hacer las cosas significa cooperar con otros”*. Dando continuidade a sua recepção aos congressistas o presidente afirma, enfaticamente, que *“Solo el hombre libre puede desarrollarse”*.

Acreditamos que o que pensa o Senhor Presidente da Tanzânia, para o desenvolvimento de seu povo pode, muito bem, ser transportado para a educação em geral e, para o caso especial para a educação de jovens e adultos em situação de Privação de Liberdade, nas instituições prisionais brasileiras.

Para dar uma pausa neste texto queremos reafirmar que quando nos dispomos a pensar a Educação de Jovens e Adultos em geral e, em especial, para jovens e adultos em situação de Privação de Liberdade, não podemos esquecer-nos de levar em conta o longo processo de silenciamento cultural pelo qual passaram boa parte daqueles e daquelas que hoje, em idade adulta, tentam retomar seu processo de educar-se. Desconhecer e/ou desconsiderar estes silenciamentos históricos trata-se de um grave equívoco político na educação, seguido de uma preocupante incompreensão pedagógica.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, C.R. **O que é Método Paulo Freire?** São Paulo. Brasiliense, 1988.

_____. **A Educação como Cultura.** Campinas. Mercado das Letras, 2002.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: diversidade e inclusão. Conselho Nacional de Educação: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2013. 480 p.

CANDIDO, A. **Literatura e Subdesenvolvimento.** Argumento. São Paulo, PAZ e TERRA, Ano 1, n. 1: 6-24, Out. 1973.

CARREIRA, D. **Relatório nacional para o direito humano à educação: educação nas prisões brasileiras.** São Paulo: Plataforma DhESCA Brasil, 2009.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS 1948 - Artigo XXVI).

Assembleia Geral das Nações Unidas (resolução 217 A III) em 10 de dezembro 1948.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática docente.** Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro. PAZ e TERRA, 1970.

_____. **Pedagogia da Indignação – cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo. UNESP, 2000.

_____. **Educação como Prática da liberdade.** Rio de Janeiro. PAZ e TERRA, 1981.

_____. **A Importância do ato de ler – em três artigos que se completam.** São Paulo. CORTEZ, 2003.

_____. **Alfabetização de adultos e bibliotecas populares – uma introdução.** Palestra. XI Congresso Brasileiro de Biblioteconomia e Documentação. João Pessoa, Jan, 1982.

_____. **Política e Educação.** São Paulo. CORTEZ, 2003.

_____. **El grito manso.** Buenos Aires. Siglo Vientiuno, 2003.

GADOTTI, M. **Educação de Adultos como Direito Humano.** São Paulo. Cadernos De Formação, 4. Instituto Paulo Freire, 2009.

MATURANA, R.M.; VERDEN-ZÖLLER, G. **Amar e brincar – fundamentos esquecidos do humano.** São Paulo. Palas Athena, 2004.

NYERERE, J. K. Educación de Adultos y Desarrollo. In: EZEQUIEL, A.E. (Org.) La **Educación de Adultos como organização para el desarrollo social.** Argentina. MAGISTÉRIO DEL RÍO DE LA PLATA, 1996.

PAIVA, J. **DIREITO À EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CONCEPÇÕES E SENTIDOS.** 29 *Reunião Anual da Anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT18-2553.* CAXAMBU, 2006.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Alunos com Deficiências 56, 59

Aprendizagem 6, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 11, 12, 13, 14, 15, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 40, 42, 43, 52, 57, 58, 59, 61, 62, 64, 65, 68, 69, 74, 76, 77, 78, 79, 80, 83, 85, 88, 89, 90, 91, 92, 94, 101, 106, 114, 121, 123, 124, 137, 140, 141, 143, 153, 157, 165, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 186, 187, 203, 206, 211, 213, 214, 217, 227, 228, 234, 235, 257, 259, 270

Arduino 80, 81, 82, 83, 84, 85

B

Blended Learning 1, 2, 3, 14, 15, 16

C

Calorímetro 80, 81, 82, 83, 84, 85

Criatividade 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 143, 144, 207, 222, 272

Cultura 46, 98, 99, 131, 275

Cultura Popular 50, 98, 99, 104, 205, 206

Currículo 2, 46, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 58, 63, 64, 69, 70, 91, 114, 196, 198, 200, 201, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 229, 230, 231, 233, 240, 241, 242, 243, 268, 273

D

DEA 161, 162, 163, 164

Diversidade cultural 50, 53, 54, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105

E

Econômico 152, 155, 156, 166, 197, 205

Educação 1, 2, 3, 4, 5, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 22, 23, 24, 25, 27, 28, 29, 31, 32, 34, 35, 37, 39, 44, 46, 47, 48, 49, 51, 52, 53, 54, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 71, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 83, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 95, 96, 97, 98, 99, 101, 102, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 114, 115, 116, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 138, 139, 140, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 160, 161, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 173, 174, 180, 186, 187, 188, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 206, 207, 208, 212, 213, 217, 218, 221, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 238, 239, 242, 244, 253, 255, 256, 257, 258, 259, 261, 263, 267, 269, 270, 271, 272, 273, 275

Educação a distância 1, 44, 75, 78
Educação em Saúde 145, 146, 147, 149, 150
Educação Física Escolar 31
Educação Inclusiva 56, 57, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 66, 73, 90, 95
Educação Musical 196, 198, 200, 201, 206, 207, 208
Educação para todos 196
Educação popular 98, 104, 105
Educação Profissional 14, 152, 158, 160, 188, 192, 193, 194, 195
Educação Sexual 255, 267, 270, 273, 275
Educação Social 152, 153, 154, 155, 157, 160
Educação Superior 13, 39, 161, 167, 168, 169, 198, 207, 231
EJA 68, 69, 70, 71, 106, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 121, 122, 123, 124
ensino-aprendizagem 1, 2, 3, 4, 13, 43, 64, 89, 91, 101, 165, 172, 173, 175, 181, 186, 211, 213, 214
Ensino de Ciências 209, 210, 211, 212, 216, 217
Ensino e aprendizagem da matemática 170, 172, 186
Ensino Fundamental 67, 73, 108, 109, 111, 115, 170, 176, 180, 187, 199, 205, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 223, 224, 238, 244, 246, 247, 255, 256, 258, 259, 267, 269, 270, 272
Ensino integrado 188
Ensino Superior 6, 15, 16, 39, 40, 71, 86, 87, 89, 90, 91, 92, 94, 95, 96, 134, 157, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169
Escola Regular 56, 59, 60, 63, 65, 67, 196, 199, 200, 206
Espaços Escolares 57, 98, 104, 134, 137
Estado Avaliador 161, 164, 165, 166, 169
Estupro 244, 248, 249, 250, 251, 252

F

Feminicídio 244, 248, 251
Formação 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 13, 14, 15, 18, 27, 31, 33, 36, 39, 41, 46, 48, 49, 51, 52, 53, 56, 57, 58, 59, 61, 62, 63, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 74, 76, 77, 78, 79, 87, 89, 90, 94, 96, 98, 100, 103, 104, 105, 111, 113, 115, 118, 124, 126, 128, 132, 136, 139, 140, 143, 144, 153, 154, 167, 168, 174, 187, 194, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 205, 206, 207, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 216, 217, 218, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 256, 267, 273, 275
Formação Continuada 13, 62, 65, 67, 74, 76, 77, 78, 79, 105, 115, 143, 209, 210, 214, 216, 217, 275
Formação de Professores 1, 3, 5, 8, 56, 59, 61, 62, 63, 66, 67, 69, 70, 71, 74, 76, 87, 124, 128, 143, 200, 210, 217, 218, 229, 233, 241, 242, 243

Formação Docente 18, 56, 57, 58, 68, 69, 71, 74, 103, 196, 207, 212, 229, 230, 232, 235, 236, 237, 239, 240, 242, 256, 273

Formação inicial de professores 1, 13, 231

G

Grupo de Controle do Tabagismo 145, 149

I

Identidade 26, 46, 47, 50, 51, 53, 55, 71, 87, 88, 89, 94, 104, 139, 165, 236, 237, 240, 241, 256, 262, 263, 265, 269, 271

Interdisciplinaridade 51, 53, 80, 83, 84, 85, 133, 135, 137, 140, 142, 143, 219, 235

L

Língua Brasileira de Sinais 86, 90, 95, 96

LM35 81, 82

Lógica de programação 219, 221, 222, 227

M

Meditação 31, 33, 34, 35, 36, 37

N

Negociação 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 178, 180, 186, 187

P

Pedagogia Histórico-Crítica 196, 199, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208

Percepção 31, 33, 34, 35, 36, 60, 97, 99, 133, 135, 136, 140, 141, 143, 147, 173, 181, 205, 207, 226, 238, 239, 258, 263

Persuasão na aprendizagem 170, 171, 172, 174, 186

Postura docente e discente 170

Q

Qualidade de Vida 31, 33, 36, 117, 130, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 156

R

Representações Sociais 69, 72, 244, 246, 247, 252, 253

S

Saberes da docência 68, 69, 70, 71

Sexualidade Infantil 255, 256, 257, 273

Surdo 86, 87, 88, 89, 91, 92, 94, 95

T

Tecnologias digitais 1, 2, 3, 4, 5, 7, 12, 14

Tecnologias na educação 74

Trabalho 1, 3, 5, 10, 12, 13, 14, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 24, 26, 27, 28, 29, 30, 34, 37, 39, 43, 47, 48, 52, 54, 56, 60, 63, 64, 65, 66, 68, 70, 73, 74, 76, 77, 78, 79, 83, 86, 90, 91, 96, 101, 102, 103, 110, 119, 121, 122, 125, 126, 128, 129, 132, 133, 134, 135, 136, 138, 139, 140, 142, 143, 144, 152, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 162, 163, 167, 173, 174, 178, 179, 180, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 197, 199, 203, 204, 207, 208, 209, 211, 212, 215, 216, 217, 221, 229, 230, 232, 233, 234, 236, 237, 239, 240, 242, 243, 244, 245, 252, 255, 256, 257, 269, 271, 272, 273

V

Violência urbana 244, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 253

Vulnerabilidade 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 248, 253, 272

 **Atena**
Editora

2 0 2 0