

Américo Junior Nunes da Silva

André Ricardo Lucas Vieira

(Organizadores)



Educação:

Avaliação e políticas públicas no
Brasil e na América Latina

Atena
Editora
Ano 2022

Américo Junior Nunes da Silva

André Ricardo Lucas Vieira

(Organizadores)



Educação:

Avaliação e políticas públicas no
Brasil e na América Latina

Atena
Editora
Ano 2022

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

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: avaliação e políticas públicas no Brasil e na América Latina

Diagramação: Camila Alves de Cremo
Correção: Yaiddy Paola Martinez
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores
Organizadores: Américo Junior Nunes da Silva
André Ricardo Lucas Vieira

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 Educação: avaliação e políticas públicas no Brasil e na América Latina / Organizadores Américo Junior Nunes da Silva, André Ricardo Lucas Vieira. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2022.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-258-0640-2

DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.402221010>

1. Educação. I. Silva, Américo Junior Nunes da (Organizador). II. Vieira, André Ricardo Lucas (Organizador). III. 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

A área de Humanas e, sobretudo, a Educação, vem sofrendo asseverados ataques nos últimos anos. O cenário político de descuido e destrato com as questões educacionais, reverberado de um processo histórico, também vivenciado recentemente e agravado com a pandemia, nos alerta para a necessidade de criação de espaços de resistência.

Este livro, intitulado **“Educação: Avaliação e políticas públicas no Brasil e na América Latina”**, da forma como se organiza, assume um desses lugares: permite-se ouvir, de diferentes formas, os diferentes sujeitos que fazem parte dos movimentos educacionais.

É importante que as inúmeras problemáticas que circunscrevem a Educação sejam postas e discutidas. Precisamos nos permitir ser ouvidos e a criação de espaços de comunicação, como este livro, aproxima a comunidade acadêmica, escolar e toda a sociedade. Portanto, os inúmeros capítulos que compõem esta obra tornam-se um espaço oportuno de discussão e (re)pensar do campo educacional, considerando os diversos elementos e fatores que os entrecruzam.

Os/As autores/as que constroem essa obra são estudantes, professores/as pesquisadores/as, especialistas, mestres/as ou doutores/as e que, muitos/as, partindo de sua práxis, buscam novos olhares as diversas problemáticas que os movem. O ato de socializar uma pesquisa ou experiência cria um movimento pendular que, pela mobilização dos/as autores/as e discussões por eles/as empreendidas, mobiliza-se também os/as leitores/as, os/as incentivando a reinventarem os seus fazeres pedagógicos e, conseqüentemente, a Educação. Nessa direção, portanto, desejamos a todos e a todas uma provocativa, lúdica e engajada leitura!

Américo Junior Nunes da Silva
André Ricardo Lucas Vieira

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1..... 1

NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE OS RUMOS DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

Everton Marcos Batistela
Airton Carlos Batistela
Celso Eduardo Pereira Ramos
Manoel Adir Kischener
Mariza Rotta

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.4022210101>

CAPÍTULO 2..... 12

A TRAMITAÇÃO DA LEI “DARCY RIBEIRO” E INFLUÊNCIA DAS DIRETRIZES PARA EDUCAÇÃO DO BANCO MUNDIAL PARA A AMÉRICA LATINA

Suzana Pinguello Morgado
Vanessa Freitag de Araújo

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.4022210102>

CAPÍTULO 3..... 27

EDUCAÇÃO NÃO FORMAL COM IMIGRANTES ADULTOS: ENSINO, ACOLHIMENTO E SOLIDARIEDADE DE CLASSES

Ana Paula Santana de Souza

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.4022210103>

CAPÍTULO 4..... 38

AVALIAÇÃO EDUCACIONAL ALINHADA À BNCC: IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA DOCENTE

Verediana Fernandes Sobradriel Fim
Lilian Fávoro Alegrâncio Iwasse
Viviane da Silva Batista

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.4022210104>

CAPÍTULO 5..... 54

AFETAR O OUTRO SENSIVELMENTE

Kássia Silva de Freitas

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.4022210105>

CAPÍTULO 6..... 63

COMPARTILHAR CONHECIMENTO NO CONTEXTO DA GESTÃO ESCOLAR: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA

Renata Cervinhani
Arthur Guaberto Bacelar Urpia
Letícia Fleig Dal Forno

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.4022210106>

CAPÍTULO 7	77
FORMAÇÃO DOCENTE: O CURRÍCULO COM PROJETOS, TÁTICAS E LAÇOS PARA A CRIAÇÃO DE ‘CONHECIMENTOSSIGNIFICAÇÕES’	
Andrea de Farias Castro	
Maria do Carmo de Moraes Mata Rodrigues	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.4022210107	
CAPÍTULO 8	82
IMPORTÂNCIA E LIMITES DOS CONSELHOS DE ACOMPANHAMENTO E CONTROLE SOCIAL DA EDUCAÇÃO – CACS	
Daniel Marques de Freitas	
Elias Canuto Brandão	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.4022210108	
CAPÍTULO 9	93
ESCUA PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO EM SERVIÇO: DESAFIOS DOCENTES E A EDUCAÇÃO EM PRISÕES NO AMAZONAS	
Emerson Sandro Silva Saraiva	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.4022210109	
CAPÍTULO 10	112
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA CONTEMPORANEIDADE	
Maria Ilda de Ornelas Velosa Costa	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.40222101010	
CAPÍTULO 11	123
DIFICULDADES NA EFETIVAÇÃO DOS OBJETIVOS DO PIBID EM TEMPOS DE PANDEMIA: RELATOS DO SUPERVISOR, DE PROFESSORES E PIBIDIANOS	
Joel Ramos da Silva	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.40222101011	
CAPÍTULO 12	129
POLÍTICA EDUCACIONAL E A PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO CIDADÃ NA EDUCAÇÃO BÁSICA	
Mauro Antonio de Oliveira	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.40222101012	
CAPÍTULO 13	138
SOCIEDADE CIVIL ATIVA E NOVAS SOCIABILIDADES DO CAPITAL: AS FORMULAÇÕES DO IBP E O PROGRAMA PETROBRAS SOCIOAMBIENTAL NO ENTORNO DA REDUC	
Marcio Douglas Floriano	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.40222101013	
CAPÍTULO 14	151
ESTUDO HISTÓRICO SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO DE	

SURDOS E SUA EFETIVIDADE NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

Ana Beatriz Oliveira da Silva
Iago Quinto Brandão
Lucas dos Santos da Silva
Kelly Rodrigues Barbosa
Sheyla de Nazaré da Silva Chaves
Paulo Sérgio de Almeida Corrêa

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.40222101014>

CAPÍTULO 15..... 168

PARADIGMAS CONTEMPORÂNEOS DA FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Aldaci Lopes
Ana Cabanas

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.40222101015>

CAPÍTULO 16..... 181

TEORIA POSITIVISTA-FUNCIONALISTA E EDUCAÇÃO: PENSANDO OS DESAFIOS EDUCACIONAIS PARA O SÉCULO XXI

Everton Marcos Batistela
Airton Carlos Batistela
Celso Eduardo Pereira Ramos
Manoel Adir Kischener
Mariza Rotta

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.40222101016>

CAPÍTULO 17..... 189

UM ESTUDO DO APROVEITAMENTO DE VAGAS E TAXA DE CONCLUINTES EM CURSOS A DISTÂNCIA DE UMA INSTITUIÇÃO VINCULADA AO SISTEMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL

Renata Patrícia Lima Jeronymo Moreira Pinto
Antonio Marcos Moreira

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.40222101017>

CAPÍTULO 18..... 201

A INSERÇÃO E EVOLUÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO-APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA

Danielly da Silva Francisco
Rudson Carlos da Silva Jovano

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.40222101018>

CAPÍTULO 19..... 208

OS MECANISMOS DE COESÃO E COERÊNCIA PARA A CONFIGURAÇÃO DE REPORTAGENS, SOBRE AS PROFISSÕES DO LUGAR, ESCRITAS POR ALUNOS DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Maria Quitéria da Silva
Adna de Almeida Lopes

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.40222101019>

CAPÍTULO 20.....226

ALFABETIZAÇÃO NO ENSINO REMOTO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Laurena Brandão de Oliveira e Araújo

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.40222101020>

CAPÍTULO 21.....233

A EFETIVAÇÃO DO ENSINO E APRENDIZAGEM POR MEIO DA EDUCAÇÃO VIRTUAL

Eulália Cristina Ferreira Barros

Cassiana Fagundes da Silva

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.40222101021>

CAPÍTULO 22.....243

DINAMIZANDO AS AULAS DE MATEMÁTICA E GEOMETRIA COM O AUXÍLIO DO SOFTWARE GEOGEBRA

Lidiane Ferreira Nunes

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.40222101022>

CAPÍTULO 23.....249

TEORIA E PRÁTICA NA VISÃO DE PROFESSORAS QUE ENSINAM MATEMÁTICA NO ÂMBITO DA FORMAÇÃO DO PNAIC

Daniela Guse

Lidnei Ventura

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.40222101023>

CAPÍTULO 24.....262

SER ALUNO E PACIENTE: UM NOVO OLHAR SOBRE O ACESSO PEDAGÓGICO HOSPITALAR

Amanda Flores Scremin

Jane Schumacher

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.40222101024>

CAPÍTULO 25.....274

INSPEÇÃO ESCOLAR – FUNÇÃO ESQUECIDA

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.40222101025>

SOBRE OS ORGANIZADORES281

ÍNDICE REMISSIVO.....282

ESCUA PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO EM SERVIÇO: DESAFIOS DOCENTES E A EDUCAÇÃO EM PRISÕES NO AMAZONAS

Data de aceite: 03/10/2022

Emerson Sandro Silva Saraiva

Professor Adjunto da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), Escola Normal Superior, Manaus - AM - Brasil, Doutor em Educação. Líder do Grupo de Pesquisa Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas e Educação (GEPPPE)

Manaus-AM, Brasil

<https://orcid.org/0000-0002-4423-7144>

RESUMO: A escuta pedagógica representa uma das possibilidades de compreensão crítica e transformadora em espaços de restrição e privação de liberdade. Nesse viés, o presente projeto de pesquisa e extensão em Formação em Serviço buscou compreender a discussão sobre a formação docente e a composição da cidadania por meio da escuta pedagógica e da ação reflexiva. A formação é realizada através da extensão por professores do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas e Educação (GEPPPE) da Universidade do Estado do Amazonas (UEA). O trabalho fundamentou-se nos diálogos, conversas e escutas pedagógicas, contando com idas e vindas dos docentes nas salas de aula das unidades prisionais amazonenses. A metodologia da pesquisa é dialógica, por sua dimensão complexa entre os sujeitos e as instituições que trabalham a educação em prisões. Os estudos de Skliar (2019), Lucena, Saraiva e Almeida (2016) e Onofre (2017), entre outros, compuseram os fundamentos básicos para a discussão do

tema. Os resultados apontam que a formação em serviço é essencial no fortalecimento da identidade docente e necessária para atuar com criticidade em espaços de privação de liberdade, visto que o processo seletivo de professores apresenta falha nas condições de atendimento ao trabalho docente, tendo a prática pedagógica sido constituída no fazer diário entre medos, anseios e desafios.

PALAVRAS-CHAVE: Escuta pedagógica, Formação em serviço, Desafios docentes, Educação.

PEDAGOGICAL LISTENING AND IN-SERVICE TRAINING: TEACHING CHALLENGES AND EDUCATION IN PRISONS IN THE STATE OF AMAZONAS

ABSTRACT: Pedagogical listening represents one of the possibilities for critical understanding and transforming spaces of restriction and deprivation of individual liberty. In these areas, the present research and extension project in Service Training sought to understand the discussion on teacher education and citizenship composition through pedagogical listening and reflective action. Training is carried out through extension by teachers from the Studies and Research in Public Policy and Education (GEPPPE) at the Amazonas State University (UEA). The work was based on dialogues, conversations and listening educational activities, with comings and goings of teachers in their classrooms at the Amazonian prisoners' units. The research methodology is dialogical, due to its dimension between subjects and institutions that works in prison education. The studies by Skliar (2019), Lucena, Saraiva

and Almeida (2016) and Onofre (2017), among others, composed the basic foundations for this theme of discussion. The results show that in-service training is essential in strengthening of teacher's identity and necessary to act critically in deprivation on freedom spaces, since the selection process for teachers fails in the conditions of attendance to teaching work, with pedagogical practice being constituted between fears, desires and challenges in the daily work.

KEYWORDS: Pedagogical listening, In-service training, Teaching challenges, Education.

1 | INTRODUÇÃO

O Projeto de Formação em Serviço, direcionado a docentes das unidades prisionais amazonenses e realizado pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA), compreende a discussão sobre a formação docente em serviço e a composição da cidadania por meio da ação reflexiva do(a) professor(a) e de seus alunos na sociedade complexa. O projeto faz parte do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Políticas Públicas e Educação (GEPPE), pautado na linha 2, relacionada às pessoas jovens e adultas em situação de restrição e privação de liberdade, e à educação em espaços socioeducativos.

Os estudos do GEPPE, entre outras políticas educacionais, estão pautados no atendimento ao direito à educação e à pesquisa contínua da prática pedagógica crítica no sistema prisional. Neste sentido, entendemos o direito à educação para alunos e alunas formalmente matriculados nas escolas de espaços prisionais, e então buscamos oportunidades e políticas para outras pessoas também encarceradas, mas sem possibilidades reais de acesso a esse direito devido a variadas situações.

Cabe ressaltar que para o atendimento deste público é necessário preparação, estudos, debates, diálogos e conversas, bem como escutas relacionadas à realidade e à prática pedagógica dos professores e demais educadores. Portanto, este é o ponto de investigação, planejamento, desenvolvimento e avaliação do projeto.

Este trabalho de formação, relacionado à educação em prisões, é pioneiro na região norte, e vem sendo realizado por meio da UEA e pesquisadores do GEPPE. Os professores tinham acesso à formação de educação prisional, ofertada pela Secretaria de Administração Penitenciária do Amazonas (SEAP-AM), mas seus fundamentos eram técnicos e mais relacionados à segurança do que ao atendimento pedagógico e às necessidades de educação. Então, este projeto, sua pesquisa e extensão justificam-se pela necessidade de atenção aos docentes e aos alunos em situação de encarceramento.

A modalidade de Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) é a perspectiva real de atendimento ao direito à educação, prevista para os espaços de restrição e privação de liberdade. Assim, a formação em serviço mostrou-se como caminho inicial de escuta pedagógica para pensar alternativas de direito à educação para essas pessoas, uma vez que encontram em situação de invisibilidade política, econômica e social. Este espaço prisional no norte do Brasil tem chamado a atenção pelo aumento de violência, custos e

medidas disciplinares em contradição com os direitos humanos.

Pelo exposto, podemos dizer que no Amazonas a possibilidade de atender a docentes na formação em serviço demanda um esforço grandioso, porque exige dos pesquisadores inquietação constante e busca de apoio pedagógico, público e jurídico. Trata-se de uma luta, pois a concepção de direitos humanos foge à compreensão de muitas pessoas, e, com isso, tende-se a reproduzir violência, preconceitos e quebra de direitos.

O caminho possível para delinear o desenho da formação foi a escuta pedagógica, que representou possibilidade de “apreciação das complexidades do real”. É real porque, apesar da restrição e privação de liberdade, apresenta variadas dimensões, perspectivas que se constituem em conjunto de relações, vozes e olhares que afetaram a vida de professores e alunos em atividades pela educação em prisões. A escuta pedagógica é também a escuta da vida e de sua recomposição no espaço de encarceramento, e significa pensar criticamente sobre a prática pedagógica e os desafios docentes.

É neste sentido que a pesquisa fundamentou-se em 2019 e complexificou-se em 2020, tanto pela ausência dos professores que tiveram contratos finalizados em 2019 quanto pelo novo processo seletivo simplificado em 2020, que está finalizado na parte técnica, mas se vê em processo de chamada para compor o quadro de docentes da escola, uma vez que há desistência de professores.

O aumento da violência nas prisões afasta as possibilidades de crédito nestes espaços como ambiente humano e necessário de luta pela educação. Além de tudo isso, houve a crise de saúde pública ocasionada pela Covid-19, que representou um parada brusca nas atividades de educação formal até julho de 2020, com pretensões de reinício em agosto do mesmo ano.

O trabalho de escuta pedagógica foi organizado pelos docentes pesquisadores da linha 2 do GEPPPE, por meio da UEA: Professor Dr. Emerson Saraiva e Professora Doutoranda Elaine Andreatta. Contamos com a participação de 3 alunas e 2 alunos, membros do grupo de estudos, que auxiliaram nas escutas durante as formações em serviço realizadas nas salas de aula da Universidade no final de 2018, em meados de 2019 e com a organização dos dados em 2020.

A escuta pedagógica deu-se com professores da Escola Estadual Giovanni Figliuolo e os resultados foram apresentados à Secretaria de Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas (SEDUC-AM) e Secretaria de Administração Penitenciária (SEAP-AM), na Escola de Administração Penitenciária (ESAP-AM), que possuem acesso às reflexões e necessidades pedagógicas docentes. Este acesso ocorreu inclusive com a participação dessas instituições no local de formação. O trabalho oportunizou aos participantes uma certificação das horas de formação por meio da Pró-Reitoria de Extensão da UEA e do GEPPPE.

As questões que ampliaram o processo de estudo e interpretação da realidade levaram à construção de pontos de reflexão e relacionaram-se com as concepções de

educação e de formação continuada, percebidas pelos sujeitos. O caminho da pesquisa organizou-se pela abordagem dialógica, porque permitiu refletir sobre o princípio educativo, com análise de diferentes níveis de realidade, visto que cada escuta, cada voz dos professores tem perspectivas aproximadas ou não, mas carregam práticas pedagógicas e sociais próprias ou determinadas. Neste sentido, os opostos coexistem, portanto, os diálogos apresentam contradições, percepções, inquietações. O diálogo, então, apresenta-se como fio condutor das possibilidades de compreensão do todo para crescimento pessoal e profissional dos docentes (LUCENA; SARAIVA; ALMEIDA, 2016).

A escuta pedagógica apresentou também os “ruidos dos corpos”, no sentido de permitir reflexões sobre o que é extraviado de seu pensar, de seu fazer, de sua perspectiva como professor e professora, além expor o silêncio imposto ou de vozes alteradas e direitos perdidos, preconceitos e estilhaços sociais impostos pelo modelo neoliberal de sociedade (CERTEAU, 2014).

Para a discussão desses elementos, o estudo foi organizado em três seções, seguindo-se dos objetivos relacionados ao tema:

No primeiro momento, discute-se a necessidade da formação em serviço e da escuta docente para compor os encontros de estudo, as realidades e as práticas pedagógicas, analisando os processos relacionados ao direito e às necessidades de educação, bem como às contradições existentes no espaço de formação e na escola.

A segunda parte do projeto traz a abordagem, os métodos e instrumentos utilizados no processo de pesquisa, justificando as ações necessárias diante da realidade detectada e delineando possíveis caminhos para a educação em ambientes prisionais.

Com a terceira seção, apresentamos a discussão dos resultados com citação de algumas das narrativas oriundas das escutas pedagógicas. Pela limitação de texto, neste artigo, foram selecionadas apenas 5 narrativas para análise, do total de 33 escutas, todas pensando em desafios e perspectivas da educação em prisões.

O projeto tem a forma de ação contínua, um projeto contínuo que se reestrutura constantemente de acordo com as necessidades dos docentes e da busca de aprimoração de sua prática pedagógica em meio às implicações estruturais, pedagógicas, ideológicas, sociais, culturais e econômicas presentes no contexto das prisões.

Os resultados apontam que a formação em serviço é essencial no fortalecimento da identidade docente e necessária para atuar com criticidade em espaços de privação de liberdade, visto que o processo seletivo de professores apresenta falha nas condições de atendimento ao trabalho docente e revela que a prática pedagógica tem sido constituída, no fazer diário das prisões, entre medos, anseios e desafios.

A escuta pedagógica apresentou-se também como instrumento norteador para o trabalho dos professores, uma vez que a ausência de equipe pedagógica nos espaços prisionais dificulta muito a compreensão do verdadeiro fazer pedagógico diante das situações que ocorrem nas salas de aula diariamente.

2 | DESAFIOS DA FORMAÇÃO EM SERVIÇO DE PROFESSORES QUE ATUAM COM A EDUCAÇÃO EM PRISÕES: NÍVEIS DE REALIDADE, OS RUÍDOS, O SILÊNCIO E AS VOZES

Tanto a formação continuada quanto a formação em serviço de docentes são condições necessárias para a projeção de uma sociedade mais justa, solidária e com respeito aos direitos humanos. Partindo desse princípio, entendemos ser fundamental a formação em serviço para que o professor possa se construir continuamente e incentivar seus alunos quanto às possibilidades de mudanças sociais, pedagógicas e cognitivas com vistas ao seu desenvolvimento autônomo, bem como à sua participação na sociedade.

Este desejo de formação continuada e em serviço se constrói a partir de experiências reais nos espaços prisionais que apresentam deficiências estruturais, quantidade insuficiente de profissionais, pequeno número de professores, poucas vagas na escola básica, superlotação do sistema e um quantitativo significativo de encarcerados sem acesso à educação formal ou não formal.

Para compreender a formação em serviço foi necessária a escuta pedagógica dos docentes, a fim de compor os encontros de formação, as temáticas pautadas nas realidades e a reflexão e elaboração das práticas pedagógicas, analisando processos relacionados ao direito e às necessidades de educação, bem como às contradições existentes no espaço de formação e na escola. Tais processos revelam urgências, silêncios, medos e confrontos. Desse modo, a formação em serviço é fundamental, porque:

A escolarização continua sendo um desafio da atualidade, pois, apesar da produção significativa de textos e princípios que redefiniram e configuraram esse campo, é com algum desconforto que olhamos para as mudanças concretas que ocorreram no cotidiano das salas de aula. Permanecem várias questões: por que razão as intenções não se concretizam? Queremos mesmo ter bons professores? Que motivações e condições de trabalho lhes são oferecidas? Qual é a imagem pública da profissão docente? (ONOFRE, 2017, p. 170).

Importa apresentar aqui a necessidade de debate sobre os direitos humanos, do direito à educação particularmente, visto que a realidade, por vezes apontada na mídia, apresenta muitas versões e a maioria delas estabelece um distanciamento social do problema. Soluções como construção de prisões para o combate à criminalidade não têm resolvido a questão e o aumento do encarceramento representa uma medida econômica e lucrativa para o capital. E isto impacta na formação de celeiros humanos, cultivação de reservas e violência social. A escolarização e políticas de combate ao encarceramento, bem como educação, trabalho e bem-estar social são fundamentais para a mudança da sociedade local amazonense e do Brasil.

O que podemos esperar com a formação em serviço refere-se ao debate, análise e reflexão sobre as realidades. A discussão de possibilidades de educação, de práticas pedagógicas significativas diante das arbitrariedades permeadas de ilusões, metáforas,

processos (ex) “inclusão”, de “medidas” de segurança não traz respostas reais à sociedade. Este processo consolida a especificidade do fazer docente em tempos de globalização da economia e de políticas neoliberais (NIETZSCHE, 2019).

O exercício da formação em serviço para professores que atuam no sistema prisional permitiu o pensar sobre as condições veladas da prática pedagógica, da elaboração do planejamento e do plano de aula, do refletir sobre o projeto pedagógico da educação em prisões, do processo de avaliação, das vidas, nas relações entre professores e alunos e alunas encarcerados, dos constrangimentos e dos preconceitos sofridos pelos docentes dentro dos espaços prisionais, e também fora deles ao mencionarem seus trabalhos ou serem confundidos com familiares de presos nas paradas de ônibus nas estradas que levam às penitenciárias.

O nível de realidade dos professores não é o mesmo em todo o Amazonas, tanto pela diferenciação econômica e geográfica quanto pela ausência de formação em serviço para estes docentes. Durante o processo, só conseguimos informações de apenas uma professora do município de Itacoatiara, que afirmou não poder participar das formações por falta de recursos. Já nos demais municípios do estado não obtivemos respostas.

Então, o GEPPPE, através de seus estudos, pensou, junto à Universidade e Pró-Reitoria de Extensão, em formação para professores utilizando o Centro de Mídias da UEA em parceria com a SEAP e o Centro de Formação Profissional do Magistério Padre José Anchieta (CEPAN) para a promoção das formações com base em levantamento diagnóstico da realidade, assinatura de termos técnicos, projetos de formação em serviço e escuta pedagógica. As ações estão em pausa devido às instituições cumprirem medidas de distanciamento social, fato ocasionado pela pandemia de Covid-19. Mas o retorno, previsto para agosto de 2020, conta com a assinatura destes compromissos.

Deste modo, a formação em serviço torna-se urgente, pois implica responsabilidade de todos, Estado, sociedade e economia, entre outros, para a promoção da educação escolar e também de processos de educação não formal, além, ainda, da educação profissional. Assim, pensar em alternativas de formação em serviço, comprometidas com a função social e política da escola, significa trabalhar em função do exercício de cidadania, de uma sociedade democrática e em constante transformação.

Com a formação em serviço, é possível rever o estabelecido, construir propostas de trabalho oriundas das realidades, com projetos de ensino e aprendizagem, compor o professor de conhecimento pautado na formação crítica, respeitando sua autonomia e seu compromisso consigo mesmo, com seu aluno, sua aluna e a sociedade. A experiência para o Estado do Amazonas, de formação em serviço para estes docentes, irá constituir um mapa crítico sobre os ruídos, o silêncio e as vozes dos professores.

Um dos aspectos relevantes na formação em serviço diz respeito à educação não projetada para a diversidade. A educação e as pessoas deste espaço classificam-se como áreas marginais para a sociedade. Então, o primeiro ponto é a garantia de formação

em serviço para os docentes e garantia de educação aos privados de liberdade. Assim, entendemos que apesar das lutas já existentes esta necessidade ainda permanecerá por um longo tempo sem atendimento.

Se não há educação para a diversidade, o que é ensinado aos alunos e professores? O sistema educacional revela uma educação colonizada, na qual as pessoas não se reconhecem no que lhes é ensinado, naquilo que é discutido nos ambientes escolares. Então, para que e para quem é a formação e educação das escolas? Trata-se de manipulação das pessoas por meio da educação, visto que a organização segrega agrupando alunos por série, ano, gênero, identidade, classe social e cultura silenciada (SANTOMÉ, 2011).

Ao pensar a formação em serviço para professores buscamos evitar a argumentação unilateral, a naturalização das coisas, pessoas e discursos, e a imposição de verdades. Se não trabalharmos através da escuta pedagógica, reproduziremos o discurso da exclusão, pois ao não permitir que os docentes falem das necessidades e ponham-se a pensar diante das problemáticas impostas pela BNCC, conduzida pelo modelo neoliberal, deixamos de ouvir suas vozes e implementamos uma maneira sutil de reprodução da sociedade como se atendêssemos aos direitos deles e delas (SANTOMÉ, 2011).

O discurso unilateral faz parte de uma estratégia de exclusão, porque alinha determinados modelos para justificar desigualdades, violência, meritocracia, políticas sociais e perpetuação de concepções dominantes na sociedade (SANTOMÉ, 2011, p. 89).

Então, o ponto chave na formação em serviço é pensar sobre as produções de verdades, as falsidades cognitivas, os truques expostos nos documentos da educação, as concepções racistas, discriminatórias e a política de superioridade presente nos contextos. Na formação, é importante perceber a concepção de direitos humanos que professores receberam como educação formal e social. Nota-se que a luta pela educação democrática e formação atinge um processo histórico de conservadorismo existente no Amazonas.

Portanto, formação em serviço não pode ser caracterizada como instrumento de coação dos docentes, como almejam os sistemas neoliberais, e que, por muitas vezes, assim a implementam, mas deve ser vista enquanto pedagogia social, instrumento de respeito à liberdade de pensar, estudar, falar, criar e construir práticas pedagógicas coerentes com as realidades e necessidades educativas dos discentes e de autoformação dos professores.

3 | PROJETO DE FORMAÇÃO EM SERVIÇO: CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA E EXTENSÃO

A formação e autoformação de professores em serviço, por meio do projeto ofertado pelo GEPPE-UEA, pressupõe um fazer educativo reflexivo, investigativo e interativo, pautado nas necessidades e aproximação da escola. Para este processo, a abordagem, os métodos e instrumentos utilizados na pesquisa-extensão justificaram-se através das

escutas pedagógicas e da preparação para o pensamento crítico diante da realidade detectada, com o desenho de possíveis caminhos para a educação em prisões. Isto porque entendemos que “a conversa revela o que não sabemos, do que não podemos” (SKLIAR, 2018, p. 12).

A pesquisa considerou, enquanto instrumento de investigação, o uso da escuta pedagógica no período de dezembro de 2018 a dezembro de 2019, e discussão de nova proposta de formação entre janeiro e julho de 2020, com a possibilidade de reconstrução do processo de formação em serviço. O período de elaboração da nova proposta está em aberto devido ao isolamento social ocasionado pela pandemia de Covid-19.

No projeto de formação, participaram 33 docentes que atuavam nas salas de aula das unidades prisionais de Manaus-AM. Os docentes dos municípios do interior do Amazonas não puderam participar por ausência de recursos e demandas necessárias às políticas de formação do estado. A meta, então, para o GEPPE-UEA, é a ampliação da formação e escuta pedagógica dos professores em 2021 por meio do Centro de Mídias da Universidade, e assinatura de Termo Técnico com a SEAP e CEPAN.

Os 33 professores fazem parte da Escola Estadual Giovanni Figliuolo, localizada na BR-174, Km 8, no Complexo Penitenciário Anísio Jobim (COMPAJ), e os professores contemplados foram das unidades prisionais Casa do Albergado, Centro de Detenção Provisória (CDPMI), Centro de Detenção Provisória (CDPMII), Instituto Penal Antônio Trindade (IPAT), Unidade Prisional de Puraquequara (UPP), Centro de Detenção Provisória Feminina (CDPF), Penitenciária Feminina de Manaus (PFM) e Unidade Prisional Semiaberto Feminino (CDPF).

As unidades prisionais do interior do estado do Amazonas, cumpre ressaltar, não foram contempladas com a formação em serviço dos professores devido à falta de infraestrutura predial e pedagógica, impossibilidade de visita técnica por ser pauta de um projeto social sem fins lucrativos, e, portanto, sem apoio financeiro de entidades ou instituições, além da falta também de aparatos de informática e de espaço para as formações. Trata-se do não atendimento a um grupo significativo: Unidade Prisional de Coari; Unidade Prisional João Lucena Leite, de Humaitá; Unidade Prisional de Itacoatiara e Unidade Prisional Mista de Itacoatiara; Unidade Prisional de Maués; Unidade Prisional de Parintins; Unidade Prisional de Tabatinga e Unidade Prisional de Tefé.

As escutas pedagógicas ocorreram nas formações realizadas na UEA. Em 2018, foram cerca de 100 horas de formação, e no ano de 2019 foram 40. As horas de formação variam conforme o sistema prisional e suas atividades envolvendo educação, segurança e disponibilidade dos professores. No mês de dezembro de 2019, os docentes tiveram o processo seletivo encerrado, e em 2020 novos professores estão em fase de contratação.

Foram ofertadas 41 vagas, mas até julho de 2020 somente 26 aprovados apresentaram-se para assumir as atividades docentes na capital do Amazonas. Portanto, a formação de professores em 2020 ainda não teve início e as aulas nas penitenciárias

também não começaram. Há grande incerteza sobre o retorno às aulas, o ambiente das prisões é perigoso e poderá ocasionar a progressão da Covid-19.

A dialógica foi a abordagem utilizada neste espaço de investigação e extensão, visto que através das conversas e escutas podemos entender os universos diversificados das pessoas. A metodologia parte do princípio de que as pessoas são compostas por linhas diversas, algumas duras, outras flexíveis, e outras ainda com discursos de linha de fuga, mas todas as vozes precisavam ser escutadas sem interrupção, sem julgamento, sem pretensão de colocar uma regra ou trilhar um padrão (DELEUZE, 1998).

Adotamos um roteiro com possíveis indagações, porém a escuta deu-se através de conversas ao longo das formações. Os diálogos eram coletivos e individuais. Sentimos que alguns professores queriam falar, já outros tentaram não participar. As condições foram respeitadas e seus nomes, gênero, cor e áreas do conhecimento foram protegidos nesta apresentação, visto que alguns tinham medo de represálias, principalmente advindas da direção da escola.

Assim, a escuta não foi uma entrevista e não seguiu um roteiro fechado. Reunimos questões em que eles poderiam falar ou sugerir. Este processo é importante porque as conversas funcionam como exercícios do pensar (DELEUZE, 2017). Então, a conversa e a escuta pedagógica têm elementos próprios que correspondem às necessidades dos sujeitos enquanto histórias de vida, de formação profissional e de desejos. Com as conversas, optamos por “tecer coletivamente soluções, mesmo sabendo-as provisórias, [...] para efetivação de aprendizagens coletivas e para a tessitura de relações [...] entre os diferentes saberes” (REIS; OLIVEIRA, 2018, p. 66-7).

As escutas ocorreram em encontros matinais e duas vezes tiveram uma carga horária integral de 8 horas, totalizando mais 40 horas de trabalho entre 2018 e dezembro de 2019. Apontamos especificamente 40 horas de escuta porque tivemos outros momentos de formação, estudo e aprendizagem com outras metodologias de formação e autoformação.

Devidamente autorizadas pelos professores, as escutas foram gravadas e transcritas para estudos posteriores e retomadas de reflexão e análise sobre aspectos relacionados à identidade docente e seus rearranjos nos espaços de educação em prisões. Neste sentido, os aspectos discutidos eram lembrados através de escritas no quadro branco, elaboração de cartazes e apresentação das palavras e temas em Power Point, os quais originaram o desenho da Figura 1, a seguir, que corresponde à escuta pedagógica e suas implicações.



Figura1 – Escuta Pedagógica: roteiro de conversas e soluções

Fonte: Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas e Educação (GEPPPE), 2020. Mapa conceitual elaborado por Emerson Saraiva

Toda a organização da escuta pedagógica e das conversas permeou as oficinas de formação em serviço, elaboradas para atender às necessidades de leitura, escrita de professores e discentes, e da proposta de formação específica para alunos e alunas que iriam participar do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Em todos os aspectos da pesquisa, a base foi o diagnóstico da realidade escolar em prisões. Os dados eram analisados, confrontados e expostos aos professores para discutir caminhos para educação. Descobrimos, nas escutas, que muitos docentes desenvolveram metodologias de formação com seus alunos e intervenção pedagógica, trabalhando com desenhos, músicas e arte, independentemente de suas áreas de conhecimento.

A avaliação neste ambiente, apesar das provas e cobranças estruturadas pelo modelo de escola vigente em nossa sociedade, acaba por compreender o mundo dos alunos e suas peculiaridades, até mesmo com respeito à evasão dentro do espaço de encarceramento.

A metodologia da escuta teve a participação direta de duas acadêmicas de Letras, dois acadêmicos de Pedagogia e um acadêmico de Matemática. Estes compuseram a equipe de iniciação à pesquisa e extensão, que atuou na formação dos professores e visou à compreensão da realidade da educação em prisões e ampliação das visões de mundo do futuro docente. Tal integração acabou aguçando a possibilidade de outras pesquisas na área por parte destes acadêmicos e do grupo de estudo.

4 | RESULTADOS DA FORMAÇÃO EM SERVIÇO: NARRATIVAS, ESCUTAS PEDAGÓGICAS E DESAFIOS

O grande desafio da formação em serviço é pensar para além do que é dado, refletir sobre os processos tidos como verdades, pois o sistema de globalização da economia impacta diretamente na educação e na sociedade. Com isso, o espaço prisional ganha outros sentidos, que são de polarização, pois desenvolvem-se muitas tecnologias de produção de silêncio, produção de distâncias temporais da realidade e produção de extraterritorialidade, nas quais a condição humana é de refúgio (BAUMAN, 1999, p. 31).

A extraterritorialidade significa regulação e controle, em que vários agentes atuam de modo a manter a ordem e implementação da globalização e o neoliberalismo como política de homogeneização ou política de sociedade perfeita. Essas forças anônimas assim o são porque não possuem claramente domicílio e movem-se rapidamente pelos espaços e territórios, demandando discursos de “universalização” e conceitos polissêmicos de “civilização, desenvolvimento, convergência e consenso, apresentando-se em desordem de sentidos” (BAUMAN, 1999, p. 31).

Essa desordem de sentidos pode ser observada nas narrativas e escutas pedagógicas, a seguir, em que se percebem situações de repressão, medo, preconceito, classe, educação, poder e soberania, liberdade e prisão. Para ilustrar este processo, foram selecionadas 5 narrativas de um total de 33 escutas. O limite de espaço textual não nos permite colocar aqui todos os registros e suas análises. Então, as escutas e narrativas presentes neste trabalho são parte de um material maior e muito importante para discussão da educação em prisões.

As narrativas extraídas das escutas pedagógicas permitem a reflexão acerca do que é estabelecido como correto, motivam o exercício do pensar e do sentir sobre determinados aspectos, situações e pessoas, bem como a promoção da educação na relação com o mundo e com os indivíduos em situação de restrição e privação de liberdade (LARA, 2003, p. 11-2).

Neste sentido, Tardif (2014, p. 161) salienta que os professores, ao utilizarem “diferentes saberes”, obtidos nas escutas de si mesmos e na escuta coletiva dos demais colegas de trabalho, evidenciam que estes saberes não são somente “cognitivos”, mas saberes mediados pelo “trabalho” do docente que apresenta princípios, desejos, necessidades, imposições e implicações para o pensar, analisar, “enfrentar e solucionar situações cotidianas”.

As narrativas serão apresentadas, a seguir, através de letras do alfabeto, denominando os participantes como Docente A, B, C, D e E, para a proteção de identidade, integridade física, moral e pedagógica dos professores da educação em prisões.

Na primeira narrativa, obtida na formação de professores, em agosto de 2019, o Docente A apresenta-se e fala sobre sua identidade profissional:

Meu nome é A, [...] da escola da Seduc, dentro do sistema prisional. Como que a minha identidade profissional se construiu, não é? Na verdade, ela nem tá construída ainda, não é? É todo dia um pouquinho e a cada ano, a cada novo ciclo, eu vou vendo coisas diferentes. Como o professor estava falando: a gente nunca sabe o que vai acontecer, entendeu? E eu meio que fui jogada ali dentro com 18 aninhos, não é? E... eu nem sei. Tu sabias que essa pergunta agora me pegou? Não é fácil! Então eu fui meio que construída na prática e na marra, aprendendo na prática como os índios. Eu fui aprendendo com a diretora anterior que aprendeu com a anterior e nós vamos passando para frente os poucos ensinamentos e que, com o passar dos anos, vai se tornando meio que [...] obsoleto, algumas coisas você já não tem mais, eu já tenho que aprender de uma outra forma a como resolver alguns problemas atuais (DOCENTE A, 2019).

Na escuta do docente, é perceptível a falta de tempo para pensar a prática pedagógica, corroborando o fato de que os afazeres da escola nos espaços da prisão produzem uma extraterritorialidade que amplia a ausência do pensamento sobre si mesmo e suas práticas. A necessidade de trabalho e sustento revela a dinâmica da escola, cheia de normativas e imposição de compor este espaço como lugar de trabalho (BAUMAN, 1999).

Aquilo que deveria ser explícito à mente, na reflexão diária, fica guardado, escondido até que seja estimulado a sair. Isto acompanha uma disfunção entre teoria, prática e sociedade, porque há cisão entre determinação econômica, que induz a ida do docente ao trabalho em meio àquilo que ele enxerga como periculosidade, e a construção de um mundo socialmente mais justo e igualitário para todos (TADEU, 2011).

Quanto à formação em serviço, a denúncia do Docente A, que vai aprendendo “na prática e na marra”, revela a falta de políticas públicas neste quesito, expondo a indiferença do governo estadual do Amazonas e Secretaria de Educação e Departamento de Políticas e Programas Educacionais, além de outros setores da sociedade. Sobre isso, Onofre (2017, p. 38) salienta que:

Implementar diretrizes constitui-se em ato político que requer um esforço de órgãos públicos em diferentes esferas da sociedade civil, das universidades e de todos os envolvidos com a educação nesse contexto singular que é o do espaço prisional.

A narrativa do Docente B, a seguir, configura as políticas expressas na sociedade pós-moderna, as quais revelam o passageiro, as mito-ironias do virtual e da imagem, que o sociólogo Jean Baudrillard discute em *Tela Total*¹. No mês de dezembro de 2019, na avaliação da formação em serviço, o Docente B diz que:

Tudo está em movimento e se está tudo em movimento eu não posso ter padrão profissional formado. Eu estou sempre construindo, essa é a base. E dentro do sistema para você construir, você tem que interagir com todos os aspectos que diariamente você encara como desafio. Começando da entrada até a volta, a saída. Então, a gente está tremendo momento de mudança que

1 BAUDRILLARD, Jean. *Tela total: mito-ironias do virtual e da imagem*. 5ª Edição. Porto Alegre: Sulina, 2011. A obra reúne uma série de artigos publicados por Jean Baudrillard no jornal parisiense *Libération*. A partir dos fragmentos de um mundo paradoxal, o autor constrói uma teia vertiginosa a respeito dos principais dilemas do final do século XX.

tudo é volátil. Qualquer hora e momento as coisas são imprevisíveis e a gente tem que tá preparado para encarar o imprevisível. Eu acho que essa é a formação que exige hoje. A minha formação universitária, minha formação de professor, que não era de cadeia, eu tive que desconstruir. Lá dentro não serve, aquele padrão que aprendeu aqui fora, lá dentro não serve em nenhum momento a não ser para você se posicionar diante do desafio, mas as palavras-chave se chamam mudança e percepção (DOCENTE B, 2019).

A formação inicial e continuada de professores, bem como a formação em serviço, requerem uma dimensão de pesquisa social. Diante da narrativa acima, percebe-se que o currículo das universidades e da escola básica não enxerga a sociedade e suas problemáticas. Não há, nos cursos, preparação para a diversidade nem fundamentos para educação de jovens e adultos ou para encarar que somos a 2ª sociedade global em encarceramento em massa.

Esses assuntos são invisíveis, cobertos por um discurso conservador que é o próprio niilismo irônico, e revelam uma sociedade envolta no “vírus do aleatório”, que dissemina uma menor compreensão da existência, uma banalidade sobre a verdade, a vida, o sonho, a morte e a realidade (BAUDRILLARD, 2011, p. 07).

Embora os Docentes A e B afirmem que estão em constante construção e movimento, que ideologias embasam seus discursos? Será que há condicionantes entre a teoria, a prática pedagógica e a sociedade? Será que isso se revela em seu pensar? Há um perigo que cerca esses discursos.

Nesta perspectiva, a formação em serviço, por seu posicionamento crítico, serve como instrumento para que os professores percebam “a desertificação sem precedentes do espaço real e de tudo o que nos cerca” (BAUDRILLARD, 2011, p. 17). Não se trata de mudar o pensamento do docente de modo a treiná-lo. Pelo contrário, trata-se de levá-lo à liberdade de pensar sobre si mesmo, sua identidade e construção diária, seus condicionantes sociais, políticos e econômicos e sobre sua prática pedagógica na transformação da educação em prisões.

Os dados referentes à escuta pedagógica na formação em serviço contaram com 140 horas de formação docente entre 2018 e dezembro de 2019. Na Tabela 1, a seguir, é possível visualizar os períodos (anos), docentes, discentes e formações realizadas no desenvolvimento deste processo:

Ano	Docentes	Discentes	Quantitativo de Formações em Serviço	Observações
2018	33	230	8F - 100h	Formação UEA; Foco na segurança, mediado pelas últimas rebeliões; Parcerias em discussão; Certificação via UEA; 100h de formação em serviço; 40h de pesquisa em campo (UEA); 40h de estudo; 20h de planejamento; Das 100h de formação, 30h foram de escuta pedagógica e ocorreram em atendimentos individuais e coletivos, presencialmente, por telefone ou via WhatsApp.
2019	33	501	5F - 30h	Formação UEA; Foco na Segurança mediado pelas últimas rebeliões; Parcerias, setores e sociedade civil; Certificação UEA; 30h de formação em serviço; 30h de pesquisa em campo (UEA); 20h de estudo; 20h de planejamento; 10h de escuta pedagógica ocorreram em atendimentos individuais e coletivos presencialmente, por telefone ou via WhatsApp.
2020	Previsão: 41	Previsão: 1000	Previsão: Formação em Serviço para docentes do estado do Amazonas – IPTV.	Previsão de Atividades em debate; Reuniões de Elaboração do Plano de Educação em Prisões; Contratação de Professores; Volta às aulas – Pandemia – Covid-19; Formulação de Projeto de Formação em serviço de Professores que atuam no Sistema Prisional com Educação.

Tabela 1 – Formação em serviço, escuta pedagógica e atividades de 2020

Fonte: Dados do CNJ-SEAP/ESAP, GAED/SEDUC, GEPPPE. Coleta em Julho de 2020

A captação das narrativas, na escuta pedagógica, permitiu-nos assumir uma posição de investigação e enfrentamento, por parte da Universidade, quanto à realidade de inexistência de política de formação de professores para a educação em prisões no Amazonas.

Enquanto aprendizado, a escuta é complexa, precisa ser sensível, dialógica, crítica, ter ouvido e olhar investigativo, e, ao mesmo tempo, pedagógico do cotidiano escolar e da educação em espaços de restrição e privação de liberdade.

Nesse processo, também há o intuito de promover, a partir dessas escutas, outras conversas, debates, estudos, planejamentos e avaliações coerentes com a realidade. Esta complexidade precisa enxergar aqueles que são tratados na sociedade como dejetos sociais. É, portanto, essencialmente necessário importar-se com a vida, com a mudança social, com a democracia, com a educação (LUCENA; SARAIVA; ALMEIDA, 2016).

A narrativa do Docente C, em escuta pedagógica coletiva realizada em julho de 2019, demonstra a importância da escuta complexa, sensível e dialógica que oportuniza outros diálogos: “ministrar aulas para os alunos e alunas encarceradas trouxe a mim a necessidade de me reinventar” (DOCENTE C, 2019). O professor disse, ainda, nas rodas de conversa, que eles, os docentes, faziam o processo inverso dos presos, porque tinham que se encarcerar e desencarcerar todos os dias para levar educação a pessoas excluídas do jogo social.

O Docente C afirmou também que “o mais difícil é chegar até a escola”, e que “demora muito tempo para os alunos chegarem à sala”. Assertivo, acrescenta: “Cada um fala um coisa. Há contradição entre fala do diretor, fala do agente, fala do aluno. É um telefone sem fio” (DOCENTE C, 2019).

Pelo que foi relatado até aqui, percebe-se que há em comum, nas falas dos professores, evidências das dificuldades geradas pelos muros das prisões e pela ausência de um sério trabalho coletivo entre todos os envolvidos no sistema prisional para garantir, de fato, o direito à educação.

Os desafios oriundos da educação em prisões impactam na estrutura pedagógica e organizacional das escolas localizadas nas penitenciárias. Então, a escola tem lugar? Em penitenciárias, há espaço para a escola? A resposta está na Constituição de 1998, ao referendar o direito à educação. Contudo, para o cumprimento, de fato, desse direito, precisamos de compromisso das pessoas e instituições, dos políticos, da sociedade e dos setores econômicos, bem como dos prefeitos, governadores e presidente com a causa da educação em toda a sua diversidade.

O que torna a prática pedagógica incoerente é ministrar aulas desprovidas do pensar, assumindo vagos protocolos de ensino que não correspondem às necessidades de aprendizagem dos alunos, e tornam a educação desconexa com o desenvolvimento humano. Nas prisões, isso é muito complicado.

A fala do Docente D, abaixo, mostra este processo de situações voláteis na educação em prisões:

Então, dentro do sistema prisional a gente tem uma dificuldade, porque, por exemplo, eu já passei por três unidades. Então, por cada unidade que você passa é uma realidade, é um contexto diferente. Todo dia você trabalha com uma equipe diferente, porque eles trabalham por equipe, por turno. Um dia tira uma equipe, outro dia é outra equipe. E como docente você nunca sabe, de repente você chegou para trabalhar, para dar aula. Mas você nem sabe se vai dar aula naquele dia. Então... é volátil, como o colega falou. E isso mexe um pouco a cabeça do professor, porque aqui fora você está acostumado a cumprir o calendário, a cumprir as regras direitinho e lá dentro não é assim. Lá dentro tem suas próprias regras e o professor precisa... é um jogo de cintura que você precisa ter e na hora que der, quando der, você tem que dar sua aula. E às vezes nós fazemos o que... a gente dá uma aula de religião, português e ciências... tudo junto. Uma coisa vai puxando a outra, então o professor começa a criar essa identidade de uma pessoa que precisa ter jogo

de cintura para poder ensinar, e deixar alguma coisa para eles lá (DOCENTE D, 2019).

A narrativa demonstra que o tempo de educação, da formação, da escola é outro tempo, diferente do tempo determinado fora da prisão. Assim, são necessárias políticas direcionadas para a educação em prisões, a partir da escuta dos professores, da necessidade de ensino e aprendizagem, e da adequação de calendários, ano escolar e prática docente, tudo pautado em projeto pedagógico específico por unidade prisional, pois cada uma delas funciona com pessoas diversas e processos de segurança diferenciados.

Em busca de instrumentos de amparo legal no Conselho de Educação do Amazonas, sobre a pauta da educação em prisões, informaram-nos da inexistência de documentos específicos para este tipo e modalidade de educação. Outra denúncia velada é a respeito do processo seletivo de professores que vigorou até o final de 2019. Tal processo foi reeditado, prolongado e renovado nos últimos anos, e os docentes, a partir da lógica deste documento, ministram aulas na sua área de formação e em outras áreas pedagógicas sem a devida comprovação de formação.

Esse cenário revela o processo de *uberização* na educação. Trata-se de um novo trabalho precarizado, com organização baseada na “economia do compartilhamento”, que, pontualmente na educação, é pensada como “movimento social” que poderá remodelar a sociedade inteira, uma vez que se refere a um “modelo flexível de trabalho” (SLEE, 2017, p. 45).

É o caso dos professores em atividades nas prisões, no estado do Amazonas, pois as narrativas revelam que eles não possuem uma sala fixa de aula, e são enviados para lecionar em outras salas de unidades prisionais diferentes, e, ainda, realizam aulas de distintas áreas do conhecimento, independentemente de sua formação.

Há relatos de professores de Química que disseram ministrar aulas de Matemática e Física. E alguns docentes de Matemática afirmaram ministrar aulas de Geografia, História, Língua Portuguesa. A pergunta que nos inquietou foi sobre a razão de não reclamarem? As respostas, unânimes, foram por que simplesmente eles não eram professores efetivos, mas contratados através de processos seletivos, e, portanto, descartáveis para o sistema.

Estas escutas revelaram a clara precarização da educação e do trabalho docente, e demonstraram como a educação vem se tornando moeda de troca, negócio lucrativo e de privilégios na sociedade moderna. A narrativa do Docente E, a seguir, articula-se com a fala dos demais professores participantes da pesquisa que atuam no sistema:

Eu trabalhei no IPAT esse ano, eu fiquei no IPAT, mas eu já fui meio rodada, não é? Eu já fui para... UPP, também já trabalhei no feminino e esse ano eu trabalhei no COMPAJ e depois houve uma troca de professores, acabei indo para lá. Então, fica assim um pouco meio difícil, não é? Porque você é... por exemplo, com essa troca de unidade, por exemplo, tu já estavas ali formada com os alunos e de repente, em abril, sai e vai para uma outra, forma uma outra turma com outros alunos em outra unidade. Então, tudo isso a gente

vai perdendo, mais ou menos, um equilíbrio, não é? E, tipo assim, você faz o planejamento como lá fora, nós fazemos o planejamento, mas ele fica só na teoria, porque você não usa ele na prática, porque não dá. Como os outros professores falaram: não dá! Você não tem... “hoje vou dar uma aula de biologia”, não é bem assim, entende? Os minutos que você fica lá dentro, o tempinho que você fica lá dentro, você tem que fazer um milagre e tem que dar várias disciplinas para poder não perder tanto, entende? Porque se você for fazer assim, você acaba prejudicando os alunos. “Ah, eu vou dar só uma disciplina e não outras” (Docente E, 2019).

A ausência de escuta pedagógica na educação para a construção de uma política de formação e de ensino-aprendizagem nas escolas prisionais demonstra que a educação escolarizada é, de certa maneira, a reprodução dos ideais de modernidade e do iluminismo (TADEU, 1996, p. 251).

Se o objetivo da educação escolar era o de educação, igualdade, liberdade e fraternidade, então, perguntamo-nos, o que ela anda produzindo? Temos, cada um de nós, as respostas. Precisamos, então, decidir se será uma escola da transmissão ou uma escola do pensamento, da reflexão, porque cometemos vários crimes pedagógicos ao não permitir que os alunos extravasem seu pensar, sua lógica de vida, de projeto.

Com as escutas pedagógicas e as narrativas docentes, tornaram-se claras a produção de silêncio, a produção de distanciamentos temporais da realidade e a produção de extraterritorialidade com a educação em prisões, nas quais a condição humana é de refugio (BAUMAN, 1999, p. 31).

A ideia da prisão em movimento, infelizmente, segue a mesma lógica do valor em movimento, descrito por Harvey (2018), e se amplia para as demandas educacionais, já que estamos numa sociedade em rede. Como foi possível perceber, a prisão tem um sentido social, assim como a educação. Por isso mesmo há variadas narrativas que têm transformado a educação e o espaço prisional em mercadoria. O mecanismo de determinação de liberdades se expressa nos conteúdos, nas áreas do conhecimento e na *uberização* do trabalho docente.

Há um cuidado enorme por parte do GEPPPE em discutir esses processos com os professores, porém é necessário ter paciência com sua transformação e seu tempo de mudança diante do programado. Os termos polissêmicos trabalham de acordo com os senhores do poder, desse modo, o discurso de diversidade pode conter fundo neoliberal, liberal, progressista, social e uma variedade de conceitos e concepções.

Precisamos combater a elaboração de novas formas de individualismos, de reprodução e normatização da sociedade em função de suas políticas de expansão do consumo. Há discursos cada vez mais violentos de crescimento financeiro, meritocracia e circulação do capital. Esse movimento não permite escutas pedagógicas, nega as narrativas e reduz a liberdade e a educação a simples mercadorias postas em prateleiras, inclusive nas virtuais, para serem consumidas e ofertadas por “fações do Capital” (HARVEY, 2018, p. 29).

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atividades de formação em serviço e a escuta pedagógica com docentes das unidades prisionais permitiram, em seu lócus de trabalho, o pensar sobre as conexões do mundo com as práticas pedagógicas a partir das histórias, relatos e necessidades de ensino, aprendizagem, formação e autoformação docente.

Nessas escutas, foi possível compreender as forças motrizes que conduzem a nortização da educação, seus princípios e implicações. Assim, a formação em serviço mostrou-se essencial para o fortalecimento da identidade docente dos professores que atuam em prisões. Constatou-se a fragilidade na oferta e na produção de políticas de formação pedagógica em serviço para atuar com criticidade em espaços de privação de liberdade.

Verificamos, ainda, a existência de *uberização* e trabalho flexível com os professores destinados a esta área e modalidade de educação, e que o processo seletivo de docentes apresenta falha nas condições de atendimento ao trabalho e à assessoria na prática pedagógica.

O desenvolvimento das atividades tem sido permeado nos últimos anos por medos, anseios e lutas. Os desafios apontados nas escutas e apresentados nesta pesquisa também revelaram o receio de represálias. O acesso aos dados da educação tem sido particularmente difícil, portanto, aqui registra-se a necessidade de pesquisa, ciência e educação como instrumentos de liberdade.

Com a crise de saúde pública mundial, causada pela Covid-19, a educação encontra-se em risco e sua readequação corre sérias ameaças de usos de softwares educacionais em substituição ao trabalho docente, inclusive em prisões, podendo desencadear nova massa de excluídos sociais em nível global. Isto depende, claro, de políticas e acordos relacionados ao neoliberalismo e à globalização da economia, com projetos de lucros implementados pelos chefes de Estado e seus ministros, sempre pautados em compromissos com o grande capital.

REFERÊNCIAS

BAUDRILLARD, Jean. **Tela total**: mito-ironias do virtual e da imagem. 5ª Edição. Porto Alegre: Sulina, 2011.

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização**: as consequências humanas. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

BORGES, Juliana. **Encarceramento em massa**. São Paulo: Sueli Carneiro; pólen, 2019.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. 22ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. São Paulo: Editora 34 Ltda., 1ª Reimpressão, 2017.

DELEUZE, Gilles. **Diálogos**. São Paulo: Editora Escuta, 1998.

HARVEY, David. **A loucura da razão econômica**: Marx e o capital do século XXI. São Paulo: Boitempo, 2018.

LARA, Nuria Pérez de. Prefácio: **Pensar muito além do que é dado, pensar a mesmidade a partir do outro que está em mim**. In: SKLIAR, Carlos. Pedagogia do (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

LUCENA, Ana Maria S.; SARAIVA, Emerson S. Silva & ALMEIDA, Luís Sérgio C. (2016). **A Dialógica como Princípio Metodológico Transdisciplinar na Pesquisa em Educação**. Millenium, 50 (jan/jun). p. 179-196. Disponível em: <http://www.ipv.pt/millenium/Millenium50/9.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2020.

NIETZSCHE, Friedrich. **Sobre Verdade e Mentira**. (Coleção Nietzsche). Lebooks Editora. Edição do Kindle. Amazon, 2019.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. A escola na prisão: caminhos e ousadias na formação de professores. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte. v. 26, n., p. 169-181, jan-abr, 2017.

REIS, Graça; OLIVEIRA, Inês Brabosa de. Aprendizagens coletivas e ecologia dos saberes: as rodas de conversa como autoformação contínua. In: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches. **Conversa como metodologia da pesquisa**: por que não? 1ª reimpressão. Rio de Janeiro? Ayvu, 2018.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **O cavalo de troia dos conteúdos curriculares**. In: APPLE, Michel W. Educação crítica: análise internacional. Porto Alegre: Artmed, 2011.

SKLIAR, Carlos. Elogio à conversa. In: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches. **Conversa como metodologia da pesquisa**: por que não? 1ª reimpressão. Rio de Janeiro? Ayvu, 2018.

SLEE, Tom. **Uberização**: a nova onda do trabalho precarizado. São Paulo: Editora elefante, 2017.

TADEU, Tomaz. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

TADEU, Tomaz. **Identidades Terminais**: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Alfabetização 10, 31, 80, 156, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 242, 249, 250, 251, 252, 254, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 281

Alfabetização matemática 249, 250, 251, 252, 255, 256, 258, 260

Aprendizagem 19, 20, 25, 32, 33, 34, 38, 39, 43, 47, 50, 51, 58, 61, 65, 71, 74, 77, 78, 79, 80, 98, 101, 107, 108, 109, 110, 116, 126, 127, 128, 156, 157, 160, 172, 179, 190, 201, 202, 203, 205, 206, 213, 215, 224, 227, 228, 229, 230, 231, 233, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 245, 246, 248, 254, 256, 257, 262, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 277, 278, 279

Atendimento pedagógico hospitalar 262

Avaliação 8, 12, 38, 39, 40, 41, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 94, 98, 102, 104, 119, 120, 134, 152, 163, 166, 174, 199, 228, 229, 231, 238, 241, 265, 276, 277, 279

B

Banco Mundial 12, 13, 14, 18, 21, 23, 24, 25, 26, 40, 42, 142, 143

Base Nacional Comum Curricular 38, 39, 52, 168, 179, 206, 224

C

CACS 82, 83, 86, 87, 88, 89, 91

Coerência 18, 65, 77, 116, 208, 209, 211, 212, 213, 217, 218, 220, 222, 223, 224

Coesão 145, 208, 209, 211, 212, 213, 215, 217, 218, 222, 223, 224

Concepção de história 181, 183, 184

Conhecer 4, 50, 56, 59, 77, 78, 124, 170, 173, 228, 231, 265, 275

Conhecimento 4, 7, 8, 13, 19, 20, 28, 33, 42, 43, 44, 47, 51, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 78, 79, 88, 98, 101, 102, 108, 109, 113, 114, 116, 129, 132, 136, 146, 156, 157, 161, 165, 169, 171, 172, 173, 176, 177, 180, 186, 199, 202, 203, 206, 210, 216, 230, 231, 232, 237, 238, 239, 244, 253, 254, 255, 256, 259, 264, 266, 270, 274, 277, 279

Contemporaneidade 40, 42, 112, 114, 115, 116, 117, 118, 120, 121, 122, 168, 169, 170, 172, 175, 178, 179, 224

Councils 82, 83

D

Desafios docentes 93, 95

Desafios sociais 112

Design 78, 223, 243, 244, 245, 248

Dificuldades 31, 34, 47, 86, 107, 123, 126, 155, 224, 226, 228, 231, 254, 258, 259, 263, 270

Docência 123, 125, 127, 155, 167, 168, 170, 172, 254, 260, 274, 275, 279, 281

E

Educação 1, 2, 3, 4, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 31, 32, 33, 34, 35, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 60, 61, 62, 66, 67, 68, 69, 70, 72, 73, 74, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 114, 115, 116, 118, 119, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 143, 147, 148, 149, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 171, 172, 173, 174, 175, 177, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 189, 190, 191, 192, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 209, 224, 226, 227, 230, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 244, 248, 249, 250, 253, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 266, 267, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 278, 279, 280, 281

Educação à distância 233

Educação básica 15, 38, 39, 41, 42, 43, 44, 47, 51, 52, 85, 87, 91, 92, 123, 126, 129, 130, 132, 133, 134, 136, 137, 149, 190, 201, 230, 232, 250, 259, 260, 272, 274, 279, 281

Educação de surdos 151, 152, 154, 156, 157, 158

Educação infantil 25, 41, 43, 45, 53, 54, 56, 60, 61, 62, 133, 134, 155, 158, 161, 168, 169, 171, 174, 175, 177, 179, 266

Educação Matemática 201, 202, 205, 206, 207, 244, 248, 249, 259, 281

Educação não formal 27, 28, 31, 32, 33, 98

Educação virtual 233

Ensino 12, 14, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 27, 28, 30, 31, 32, 33, 35, 38, 39, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 49, 50, 51, 52, 53, 69, 70, 71, 76, 78, 82, 83, 91, 95, 98, 102, 107, 108, 109, 110, 115, 116, 121, 124, 125, 126, 127, 128, 131, 132, 133, 135, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 168, 169, 172, 173, 174, 175, 190, 194, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 208, 209, 210, 213, 214, 215, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 265, 266, 267, 276, 277, 279, 281

Ensino fundamental 21, 22, 30, 31, 41, 45, 46, 47, 53, 133, 135, 155, 158, 208, 209, 210, 224, 226, 227, 229, 230, 232, 245, 246, 249, 250, 257, 266

Ensino remoto 199, 226, 227, 228, 232

Escuta pedagógica 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 105, 106, 107, 109, 110

F

Fazer docente 98, 168, 169, 172, 174, 179

Formação cidadã 51, 129, 130, 135, 136

Formação continuada 60, 96, 97, 167, 172, 173, 174, 175, 177, 178, 190, 204, 249, 250, 252, 254, 255, 258, 259, 260, 279

Formação de professores 100, 103, 106, 111, 112, 116, 117, 120, 121, 157, 158, 160, 179, 180, 191, 199, 205, 260, 281

Formação em serviço 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 102, 103, 104, 105, 106, 110

Funções de apoio 274

G

Gêneros do jornal 208, 214, 224

GeoGebra 204, 243, 244, 245, 246, 248

Gestão do conhecimento 44, 63, 64, 65, 72, 74, 75, 274

Gestão escolar 63, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 74, 75, 76, 90, 175, 280, 281

Grounded theory 249, 250, 261

H

História da educação 129, 152, 156, 157, 167, 205, 207

I

Inspetor escolar 274, 277, 278

Intervenção didática 208, 218, 219, 223

L

Legislação educacional 12, 21, 229

Lúdico 255, 262, 264, 267, 268, 269

M

Migração contemporânea 27, 28, 29, 37

N

Neoliberalismo 1, 2, 8, 40, 53, 87, 103, 110, 138, 139, 140, 141, 142, 145, 147, 148, 149

O

Objetivos 5, 18, 20, 21, 31, 33, 35, 43, 47, 50, 64, 66, 67, 71, 72, 96, 117, 123, 125, 126, 127, 140, 143, 144, 146, 147, 151, 154, 155, 161, 164, 176, 177, 179, 233, 235, 241, 243, 244, 255, 256, 257, 265, 275, 276

Objeto matemático 243, 244

P

PIBID 123, 124, 125, 126, 127, 128, 281

Política educacional 20, 26, 53, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 136, 137, 145, 161, 165

Políticas públicas 12, 23, 27, 28, 30, 31, 33, 35, 38, 39, 40, 42, 45, 48, 53, 83, 85, 86, 87, 88, 91, 92, 93, 94, 102, 104, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 146, 151, 152, 153, 154, 158, 160, 161, 164, 165, 166, 169, 199, 233, 236

Prática docente 38, 39, 48, 49, 50, 58, 108, 124, 171, 178, 226, 227, 231

Práticas educativas 27, 31, 35, 78, 230

Projetos 13, 16, 21, 22, 23, 24, 31, 69, 77, 78, 79, 80, 98, 110, 133, 144, 145, 147, 148, 201, 202, 205, 237, 238, 239

Public education 82, 83, 152, 169

R

Refletir 10, 16, 77, 78, 96, 98, 103, 112, 118, 120, 128, 154, 208, 213, 227, 231, 249, 252, 253, 254

Relatos 34, 79, 108, 110, 123, 175, 209, 252, 258

S

Síndrome comportamentalista 1, 2, 3, 4, 10

T

Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) 169, 201, 202, 205

Teoria positivista-funcionalista 181

Trabalho pedagógico 55, 56, 226, 228, 229, 231, 253, 255, 260, 262, 264

Transposição didática 123, 126

U

Universidade 12, 17, 18, 25, 27, 28, 37, 75, 77, 78, 82, 93, 94, 95, 98, 100, 106, 112, 121, 129, 145, 151, 152, 154, 155, 162, 164, 165, 167, 178, 179, 187, 189, 190, 191, 192, 198, 199, 200, 201, 207, 209, 224, 226, 234, 248, 249, 266, 273, 274, 281



Educação:

Avaliação e políticas públicas no
Brasil e na América Latina



Educação:

Avaliação e políticas públicas no
Brasil e na América Latina