

VOL I

# Educação:

*Saberes em  
Movimento,  
Saberes que  
Movimentam*

*Teresa Margarida Loureiro Cardoso*

*(organizadora)*

 EDITORA  
ARTEMIS  
2022

VOL I

# Educação:

*Saberes em  
Movimento,  
Saberes que  
Movimentam*

*Teresa Margarida Loureiro Cardoso*

*(organizadora)*

 EDITORA  
ARTEMIS  
2022



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). Direitos para esta edição cedidos à Editora Artemis pelos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento, desde que sejam atribuídos créditos aos autores, e sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

A responsabilidade pelo conteúdo dos artigos e seus dados, em sua forma, correção e confiabilidade é exclusiva dos autores. A Editora Artemis, em seu compromisso de manter e aperfeiçoar a qualidade e confiabilidade dos trabalhos que publica, conduz a avaliação cega pelos pares de todos manuscritos publicados, com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

<b>Editora Chefe</b>	Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Antonella Carvalho de Oliveira
<b>Editora Executiva</b>	M. <sup>a</sup> Viviane Carvalho Mocellin
<b>Direção de Arte</b>	M. <sup>a</sup> Bruna Bejarano
<b>Diagramação</b>	Elisangela Abreu
<b>Organizadora</b>	Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Teresa Margarida Loureiro Cardoso
<b>Imagem da Capa</b>	ggroup/123RF
<b>Bibliotecária</b>	Janaina Ramos – CRB-8/9166

#### Conselho Editorial

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ada Esther Portero Ricol, *Universidad Tecnológica de La Habana “José Antonio Echeverría”*, Cuba  
Prof. Dr. Adalberto de Paula Paranhos, Universidade Federal de Uberlândia  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Amanda Ramalho de Freitas Brito, Universidade Federal da Paraíba  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Clara Monteverde, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Júlia Viamonte, Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP), Portugal  
Prof. Dr. Ángel Mujica Sánchez, *Universidad Nacional del Altiplano*, Peru  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Angela Ester Mallmann Centenaro, Universidade do Estado de Mato Grosso  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Begoña Blandón González, *Universidad de Sevilla*, Espanha  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Carmen Pimentel, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Catarina Castro, Universidade Nova de Lisboa, Portugal  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cirila Cervera Delgado, *Universidad de Guanajuato*, México  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cláudia Padovesi Fonseca, Universidade de Brasília-DF  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cláudia Neves, Universidade Aberta de Portugal  
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos, Universidade Federal da Grande Dourados  
Prof. Dr. David García-Martul, *Universidad Rey Juan Carlos de Madrid*, Espanha  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Deuzimar Costa Serra, Universidade Estadual do Maranhão  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Dina Maria Martins Ferreira, Universidade Estadual do Ceará  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eduarda Maria Rocha Teles de Castro Coelho, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal  
Prof. Dr. Eduardo Eugênio Spers, Universidade de São Paulo  
Prof. Dr. Eloi Martins Senhoras, Universidade Federal de Roraima, Brasil



Prof.ª Dr.ª Elvira Laura Hernández Carballido, *Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo*, México  
Prof.ª Dr.ª Emilas Darlene Carmen Lebus, *Universidad Nacional del Nordeste/ Universidad Tecnológica Nacional*, Argentina  
Prof.ª Dr.ª Erla Mariela Morales Morgado, *Universidad de Salamanca*, Espanha  
Prof. Dr. Ernesto Cristina, *Universidad de la República*, Uruguay  
Prof. Dr. Ernesto Ramírez-Briones, *Universidad de Guadalajara*, México  
Prof. Dr. Gabriel Díaz Cobos, *Universitat de Barcelona*, Espanha  
Prof.ª Dr.ª Gabriela Gonçalves, Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP), Portugal  
Prof. Dr. Geoffroy Roger Pointer Malpass, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Brasil  
Prof.ª Dr.ª Gladys Esther Leoz, *Universidad Nacional de San Luis*, Argentina  
Prof.ª Dr.ª Glória Beatriz Álvarez, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina  
Prof. Dr. Gonçalo Poeta Fernandes, Instituto Politécnico da Guarda, Portugal  
Prof. Dr. Gustavo Adolfo Juarez, *Universidad Nacional de Catamarca*, Argentina  
Prof.ª Dr.ª Iara Lúcia Tescarollo Dias, Universidade São Francisco, Brasil  
Prof.ª Dr.ª Isabel del Rosario Chiyon Carrasco, *Universidad de Piura*, Peru  
Prof.ª Dr.ª Isabel Yohena, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina  
Prof. Dr. Ivan Amaro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil  
Prof. Dr. Iván Ramon Sánchez Soto, *Universidad del Bío-Bío*, Chile  
Prof.ª Dr.ª Ivânia Maria Carneiro Vieira, Universidade Federal do Amazonas, Brasil  
Prof. Me. Javier Antonio Albornoz, *University of Miami and Miami Dade College*, Estados Unidos  
Prof. Dr. Jesús Montero Martínez, *Universidad de Castilla - La Mancha*, Espanha  
Prof. Dr. João Manuel Pereira Ramalho Serrano, Universidade de Évora, Portugal  
Prof. Dr. Joaquim Júlio Almeida Júnior, UniFIMES - Centro Universitário de Mineiros, Brasil  
Prof. Dr. José Cortez Godínez, Universidad Autónoma de Baja California, México  
Prof. Dr. Juan Carlos Cancino Diaz, Instituto Politécnico Nacional, México  
Prof. Dr. Juan Carlos Mosquera Feijoo, *Universidad Politécnica de Madrid*, Espanha  
Prof. Dr. Juan Diego Parra Valencia, *Instituto Tecnológico Metropolitano de Medellín*, Colômbia  
Prof. Dr. Juan Manuel Sánchez-Yáñez, *Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo*, México  
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil  
Prof. Dr. Leinig Antonio Perazolli, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Brasil  
Prof.ª Dr.ª Lívia do Carmo, Universidade Federal de Goiás, Brasil  
Prof.ª Dr.ª Luciane Spanhol Bordignon, Universidade de Passo Fundo, Brasil  
Prof. Dr. Luis Fernando González Beltrán, Universidad Nacional Autónoma de México, México  
Prof. Dr. Luis Vicente Amador Muñoz, *Universidad Pablo de Olavide*, Espanha  
Prof.ª Dr.ª Macarena Esteban Ibáñez, *Universidad Pablo de Olavide*, Espanha  
Prof. Dr. Manuel Ramiro Rodríguez, *Universidad Santiago de Compostela*, Espanha  
Prof.ª Dr.ª Márcia de Souza Luz Freitas, Universidade Federal de Itajubá, Brasil  
Prof. Dr. Marcos Augusto de Lima Nobre, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Brasil  
Prof. Dr. Marcos Vinicius Meiado, Universidade Federal de Sergipe, Brasil  
Prof.ª Dr.ª Mar Garrido Román, *Universidad de Granada*, Espanha  
Prof.ª Dr.ª Margarida Márcia Fernandes Lima, Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil  
Prof.ª Dr.ª Maria Aparecida José de Oliveira, Universidade Federal da Bahia, Brasil  
Prof.ª Dr.ª Maria Carmen Pastor, *Universitat Jaume I*, Espanha  
Prof.ª Dr.ª Maria do Céu Caetano, Universidade Nova de Lisboa, Portugal  
Prof.ª Dr.ª Maria do Socorro Saraíva Pinheiro, Universidade Federal do Maranhão, Brasil  
Prof.ª Dr.ª Maria Lúcia Pato, Instituto Politécnico de Viseu, Portugal

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maritza González Moreno, *Universidad Tecnológica de La Habana*, Cuba  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Mauriceia Silva de Paula Vieira, Universidade Federal de Lavras, Brasil  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Odara Horta Boscolo, Universidade Federal Fluminense, Brasil  
Prof. Dr. Osbaldo Turpo-Gebera, *Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa*, Peru  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Patrícia Vasconcelos Almeida, Universidade Federal de Lavras, Brasil  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Paula Arcoverde Cavalcanti, Universidade do Estado da Bahia, Brasil  
Prof. Dr. Rodrigo Marques de Almeida Guerra, Universidade Federal do Pará, Brasil  
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares, Universidade Federal do Piauí, Brasil  
Prof. Dr. Sergio Bitencourt Araújo Barros, Universidade Federal do Piauí, Brasil  
Prof. Dr. Sérgio Luiz do Amaral Moretti, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Silvia Inés del Valle Navarro, *Universidad Nacional de Catamarca*, Argentina  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Solange Kazumi Sakata, Instituto de Pesquisas Energéticas e Nucleares. Universidade de São Paulo (USP), Brasil  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Teresa Cardoso, Universidade Aberta de Portugal  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Teresa Monteiro Seixas, Universidade do Porto, Portugal  
Prof. Dr. Valter Machado da Fonseca, Universidade Federal de Viçosa, Brasil  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vanessa Bordin Viera, Universidade Federal de Campina Grande, Brasil  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vera Lúcia Vasilévski dos Santos Araújo, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Brasil  
Prof. Dr. Wilson Noé Garcés Aguilar, *Corporación Universitaria Autónoma del Cauca*, Colômbia

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

E24 Educação: saberes em movimento, saberes que movimentam I / Organizadora Teresa Margarida Loureiro Cardoso. – Curitiba-PR: Artemis, 2022.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-87396-64-4

DOI 10.37572/EdArt\_270822644

1. Educação. 2. Ensino. 3. Aprendizagem. 4. Educação inclusiva. 5. Ensino universitário. I. Cardoso, Teresa Margarida Loureiro (Organizadora). II. Título.

CDD 370

**Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166**



## APRESENTAÇÃO

O primeiro volume da obra *Educação: Saberes em Movimento, Saberes que Movimentam*, publicado pela Editora Artemis, é inspirado na inclusão, perspetivada sob diferentes prismas, simultaneamente complementares, desde pontos de vista macro (e.g. “políticas públicas”), meso (e.g. “escola”) e micro (e.g. “aula”), porém com enfoque no ensino superior. De facto, nos textos que compõem os quinze capítulos deste livro, é possível encontrar o fio condutor do “Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4: Garantir o acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”<sup>1</sup>.

Em particular, e retomando o enfoque assinalado, na maioria dos estudos aqui apresentados, podemos ler contributos para “assegurar a igualdade de acesso de todos os homens e mulheres a educação técnica, profissional e superior de qualidade, [...], incluindo à universidade”<sup>1</sup>. Paralelamente, através deles podemos percorrer *Saberes em Movimento* para “eliminar as disparidades de género na educação e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência, povos indígenas e crianças em situação de vulnerabilidade”<sup>1</sup>. Por último, na trilha sugerida, podemos descobrir *Saberes que Movimentam* para “[c]onstruir e melhorar as infraestruturas escolares apropriadas [...] que proporcionem ambientes de aprendizagem seguros e não violentos, inclusivos e eficazes para todos”<sup>1</sup>.

Sintetizando, a *Educação* compreende a ação, nela nos envolvendo; que possamos, pois, implicar-nos com e nesses *Saberes em Movimento, Saberes que Movimentam*, nomeadamente rumo à inclusão.

Teresa Cardoso

-----  
<sup>1</sup> Disponível em: <https://unescoportugal.mne.gov.pt/temas/objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel/os-17-ods/objetivo-de-desenvolvimento-sustentavel-4-educacao-de-qualidade> Acesso em: 15 ago. 2022.

## SUMÁRIO

### **CAPÍTULO 1..... 1**

#### POLÍTICAS PÚBLICAS E A INCLUSÃO NA ESCOLA

Elisabete Alerico Gonçalves

Lauryenne Camille Santana

Paulo Vítor Teodoro

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_2708226441](https://doi.org/10.37572/EdArt_2708226441)

### **CAPÍTULO 2..... 13**

#### A IMPORTÂNCIA DOS RECURSOS DIDÁTICOS ADAPTADOS PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NAS AULAS DE CIÊNCIAS E QUÍMICA

Maria Verônica de Melo

Núbia Xavier da Silva

Oberdan José Teixeira Chaves

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_2708226442](https://doi.org/10.37572/EdArt_2708226442)

### **CAPÍTULO 3.....24**

#### MÚSICA, APOYO DIDÁCTICO PARA ESTIMULAR EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN EL AULA

Margarita Ortega González

Ma. Del Rosario Mendoza Nápoles

Juan Manuel Palacios Cortés

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_2708226443](https://doi.org/10.37572/EdArt_2708226443)

### **CAPÍTULO 4..... 31**

#### APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO RELACIONADO CON LA FORMACIÓN ACADÉMICA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Narcisa Cecilia Castro Chávez

Silvia Beatriz García Estupiñán

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_2708226444](https://doi.org/10.37572/EdArt_2708226444)

### **CAPÍTULO 5..... 44**

#### EVALUACIÓN DEL IMPACTO DE LA CONDUCTA DE ENTRADA EN EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO PARA UN CURSO DE ADMINISTRACIÓN DE OPERACIONES

Jorge Enrique Sierra Suárez

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_2708226445](https://doi.org/10.37572/EdArt_2708226445)

**CAPÍTULO 6.....57**

ANÁLISIS DEL PERFIL DEL ESTUDIANTE INGRESANTE A LA FACULTAD DE CIENCIAS NATURALES DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE TUCUMÁN EN RELACIÓN A LA ASIGNATURA QUÍMICA

María Laura Muruaga  
María Gabriela Muruaga  
Cristian Andrés Sleiman

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_2708226446](https://doi.org/10.37572/EdArt_2708226446)

**CAPÍTULO 7 ..... 68**

EVASÃO NO CURSO DE GRADUAÇÃO EM GASTRONOMIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO: CONTRIBUTOS WEBERIANOS PARA A COMPREENSÃO DO FENÓMENO

Ceci Figueiredo de Moura Santiago  
Werner Bessa Vieira

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_2708226447](https://doi.org/10.37572/EdArt_2708226447)

**CAPÍTULO 8.....82**

PODERÁ A GAMIFICAÇÃO SER EFICAZ NO COMBATE AO ABANDONO ESCOLAR NO ENSINO SUPERIOR?

Ana Júlia Viamonte  
Isabel Perdigão Figueiredo

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_2708226448](https://doi.org/10.37572/EdArt_2708226448)

**CAPÍTULO 9..... 96**

AVALIAÇÃO DE DIFICULDADES MATEMÁTICAS FUNDAMENTAIS EM NOVOS ESTUDANTES DE ENGENHARIA: CASO DE ESTUDO NO ISEP NO ANO LETIVO 2021/22

Gabriela Maria Araújo da Cruz Gonçalves  
Luís Adriano Preto Mendes Afonso  
Teresa Maria Lino de Araújo Ferro

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_2708226449](https://doi.org/10.37572/EdArt_2708226449)

**CAPÍTULO 10..... 103**

DIFICULTADES EN EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO VARIACIONAL EN ESTUDIANTES DE INGENIERÍA

Alejandro Manuel Ecos Espino

Joffré Huamán Núñez

Alejandro Rumaja Alvitez

Marco Antonio Latorre Vilca

Nilton César León Calvo

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_27082264410](https://doi.org/10.37572/EdArt_27082264410)

**CAPÍTULO 11..... 114**

ANÁLISIS DE ACCESO A LA EDUCACIÓN ANTE LA PANDEMIA DE COVID-19, EN LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CAMPECHE

Mayté Cadena González

María Alejandra Sarmiento Bojórquez

Juan Fernando Casanova Rosado

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_27082264411](https://doi.org/10.37572/EdArt_27082264411)

**CAPÍTULO 12 .....129**

UNA NUEVA NORMALIDAD, INVESTIGAR EN TIEMPOS DE PANDEMIA

Yasna Rubilar-González

Javier Cachón-Zagalaz

Manuel Castro-Sanchez

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_27082264412](https://doi.org/10.37572/EdArt_27082264412)

**CAPÍTULO 13 .....138**

TEACHING A CHEMISTRY COURSE IN THE BLENDED MODALITY

Luis Bello

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_27082264413](https://doi.org/10.37572/EdArt_27082264413)

**CAPÍTULO 14..... 146**

“O PENSAMENTO COMPUTACIONAL NO ECOSISTEMA DA ESCOLA DIGITAL E VIRTUAL”: REFLEXÃO A PARTIR DA WIKIPÉDIA

Luis Filipe de Amaral Costa

Teresa Margarida Loureiro Cardoso

Maria Filomena Pestana Martins Silva Coelho

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_27082264414](https://doi.org/10.37572/EdArt_27082264414)

**CAPÍTULO 15 .....159**

POSSIBILIDADES E CAMINHOS NA EDUCAÇÃO PRISIONAL

Carolina Cunha Seidel

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_27082264415](https://doi.org/10.37572/EdArt_27082264415)

**SOBRE A ORGANIZADORA ..... 168**

**ÍNDICE REMISSIVO ..... 169**

# CAPÍTULO 15

## POSSIBILIDADES E CAMINHOS NA EDUCAÇÃO PRISIONAL

Data de submissão: 21/06/2022

Data de aceite: 06/07/2022

**Carolina Cunha Seidel**

Universidade Federal de Santa Catarina

<http://lattes.cnpq.br/2968431168633851>

**RESUMO:** Este texto tem o intuito de elucidar os mecanismos de subjetivação desenvolvidos por sujeitos – presos –, alunos matriculados em salas de aula instaladas em penitenciárias brasileiras, vinculadas ao programa de Educação de Jovens e Adultos (EJA). De igual modo, busca compreender as engrenagens desta instituição no tocante à questão educacional durante o processo de encarceramento acompanhado da escolarização tardia. A partir da voz dos sujeitos em diálogo com os escritos de Foucault, Goffman, Masschelein e Simons, nos aproximamos das possibilidades fundadas por esses sujeitos no espaço escolar, a partir da construção coletiva e subversiva dos saberes e afetos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Prisional. Educação de Jovens e Adultos. Filosofia.

### POSSIBILITIES AND PATHS IN PRISON EDUCATION

**ABSTRACT:** This text aims to elucidate the mechanisms of subjectivation developed by

subjects – prisoners –, students enrolled in classrooms installed in Brazilian penitentiaries, linked to the Youth and Adult Education (EJA) program. Likewise, it seeks to understand the mechanisms of this institution regarding the educational issue during the incarceration process accompanied by late schooling. From the voice of the subjects in dialogue with the writings of Foucault, Goffman, Masschelein and Simons, we approach the possibilities founded by these subjects in the school space, from the collective and subversive construction of knowledge and affections.

**KEYWORDS:** Prison education. Youth and Adults Education. Philosophy.

Esta pesquisa faz parte de um caminho já iniciado, onde alguns cenários foram campo de investigação e reflexão sobre a questão da subjetividade, sempre buscando estabelecer, através da filosofia, significado e compreensão do contexto educacional em ambientes onde a escola se configurava de formas não convencionais.

Como principal referencial teórico de análise, temos Michael Foucault, por acreditar ser quem melhor e com mais profundidade lidou com tais conceitos, no caso tanto a constituição da subjetividade quanto a questão

da liberdade e suas formas de privação. E de fato a pesquisa foi capaz de trazer a tona diversas questões de fundamental importância quando pensamos num grupo crescente de adolescentes, que depois do período de internação retornará à comunidade, à escola, à família.

Neste momento, a escolha é voltar o olhar para adultos, presos, matriculados em salas de aula de EJA instaladas dentro de penitenciárias brasileiras e, a partir deste contato, deste olhar cuidadoso, sensível e disposto, entender melhor as questões que os tocam, os sensibilizam, os movem.

Qual o significado da escolarização para esses adultos? Como acontece a Educação de Jovens e Adultos – EJA? Quem são esses sujeitos? Como se veem? Como veem esse retomar de um momento que continha outros significados, outros sentidos? Quais os mecanismos de subjetivação desenvolvidos por esses sujeitos neste contexto específico? Quais seus desdobramentos?

Esse foi o percurso desenhado no desenvolvimento desta pesquisa: estar junto a uma sala de EJA neste contexto, acompanhando os alunos-presos, e juntamente com eles criar uma investigação coletiva dos meandros do próprio grupo, individual e coletivamente, discutindo conceitos filosóficos e assim descobrindo como se dão os processos citados.

Quando buscamos pesquisas sobre tal modalidade de ensino, encontramos estudos voltados à formação docente, sobre questões curriculares e estruturais, mas não vemos estudos voltados à pessoa que ali está como aluno. Portanto, aqui temos a intenção de nos aproximar dos mecanismos de subjetivação desenvolvidos por estes sujeitos a partir do olhar deles como aluno neste contexto específico.

A marca do presídio está na ausência. Ausência de perspectiva, ausência de vontade, planos e sonhos determinados por essa nova realidade. A educação prisional mantém uma estreita relação com o mundo do trabalho, é vista socialmente como uma das únicas formas de “recuperação” deste preso. Interessa-nos a reflexão sobre as possibilidades de encontrar um olhar emancipador voltado a essa educação e à compreensão de forma mais ampla de como ou porquê o sujeito que escolhe (ou não escolhe) voltar a ser aluno mesmo depois de um tanto de vida ter passado, quem são essas pessoas que mesmo sem incentivo ou projeto se dispõem a sentarem-se novamente em carteiras escolares e retomarem seus processos de escolarização, e como se veem esses sujeitos. Além disso, como os outros – em contexto familiar, educacional e comunitário - os enxergam também compõe a essência da pesquisa.

Na perspectiva foucaultiana, as relações se estabelecem por tensões, nas quais indivíduos assumem papéis determinados e determinantes. Faz-se necessário perceber, portanto, como atuam, quais são seus interesses e o que fundamenta suas práticas que

acontecem a partir do tecido de relações que vai sendo construído por e para cada um dos interessados, de que forma cada indivíduo “torna-se” sujeito.

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino, amparada por lei e voltada para pessoas que não tiveram acesso, por algum motivo, ao ensino regular na idade apropriada. O Estado tem o dever de garantir esse acesso de maneira ampla. Um de seus desdobramentos de tal modalidade são as salas de aula do sistema penitenciário.

Se retomarmos brevemente a história da EJA no contexto brasileiro, veremos que esta apresenta muitas variações ao longo do tempo, demonstrando estar estreitamente ligada às transformações sociais, econômicas e políticas que caracterizaram os diferentes momentos históricos do país.

Numa penitenciária, cada gesto, cada momento, cada ato, é vigiado, regulado, controlado. Ao entrarem no presídio, os homens trocam suas vontades, suas vidas, por uniformes. Uma rígida rotina os lembra todo o tempo do que estão vivendo e, aos poucos, incorporam a cultura carcerária.

A escola aparece então como uma forma de encurtamento daquela estadia, uma vez que cada dia de aula equivale a dois dias a menos de pena ou recompensas por bom comportamento, visando sempre a aquisição de benefícios através desta prática, ainda que esta seja apenas ocupar o tempo ocioso.

Segundo a SAP – Secretaria de Administração Penitenciária -, temos em nossos presídios a quarta maior população carcerária do mundo, distribuídos em mais de 900 unidades prisionais. A situação encontrada é precária, de superlotação, condições insalubres, além dos vários problemas internos que acontecem por causa da convivência entre os presos, como a violência.

Pensando nisso, qualquer pista de algo que possa indicar uma melhora, ou uma perspectiva de saída, é aceita sem muito questionamento. Não há tempo, espaço ou condição para qualquer reflexão.

A educação deve, a princípio, levar ao desenvolvimento da capacidade crítica e reflexiva, e é através destas habilidades que aprende-se a tomar decisões e fazer escolhas. Assim, ao contrário do que ainda acontece amplamente, a educação seria capaz de libertar ao invés de submeter, domesticar, e adaptar. Assim, o homem vai se transformando na medida em que muda sua realidade, se constrói na medida em que integra seu contexto e se compromete.

A prática da liberdade só se torna eficaz a partir da participação livre e crítica dos educandos. Liberdade e criticidade em tal contexto não parecem possíveis, e a educação, através destas salas de aula, de certa forma pode criar pequenos espaços de resistência e subjetivação.

Podemos considerar o cenário educacional de forma genérica como campo explícito de relações de poder, de estabelecimento de tensões, e sim, também de práticas de liberdade e criação.

Foucault demonstra os limites e possibilidades da liberdade justamente quando fala do poder:

Microfísica do poder significa tanto um deslocamento do espaço da análise quanto do nível em que esta se efetua. Dois aspectos intimamente ligados, na medida em que a consideração do poder em suas extremidades, a atenção de suas formas locais, a seus últimos lineamentos têm como correlato a investigação dos procedimentos técnicos de poder que realizam um controle detalhado, minucioso do corpo – gestos, atitudes, comportamentos, hábitos, discursos. (MACHADO, 2003, p. XII).

Para Foucault, o poder em seu exercício, mesmo nas instituições totais, nunca é o poder total, absoluto:

A partir do momento em que há uma relação de poder, há uma possibilidade de resistência. Jamais somos aprisionados pelo poder: podemos sempre modificar sua dominação em condições determinadas e segundo uma estratégia precisa (FOUCAULT, 2003, p. 241).

Nas obras do autor vemos o poder colocado, primeiramente, como relação.

É no espaço das relações cotidianas que o poder se manifesta, se concretiza. As leis regulamentam, mas são as práticas disciplinadoras que sustentam o poder. Não estamos negando as estruturas objetivas promotoras de poder, mas sim voltando o olhar para a esfera da subjetividade, que é onde, de fato, o poder se materializa. A questão do sujeito e seus mecanismos de subjetivação nos interessa especialmente. Dedicamos-nos a compreender o olhar do sujeito sobre esse processo e as práticas de poder e liberdade a partir da perspectiva foucaultiana.

Se a questão do sujeito permeou a obra de Foucault, foi, como ele próprio avaliou, para dar início ao projeto de “promover novas formas de subjetividade, através da recusa deste tipo de individualidade que nos foi imposto há vários séculos” (1995, p. 239). Nas palavras de Foucault:

[...] penso efetivamente que não há um sujeito soberano, fundador, uma forma universal de sujeito que poderíamos encontrar em todos os lugares. Sou muito cético e hostil em relação a essa concepção de sujeito. Penso, pelo contrário, que o sujeito se constitui através de práticas de sujeição ou, de maneira mais autônoma, através de práticas de liberação, de liberdade, como na Antiguidade – a partir, obviamente, de um certo número de regras, de estilos, de convenções que podemos encontrar no meio cultural. (FOUCAULT, 2004, p. 291)

Dizemos então que assim ocorre o processo de subjetivação, nesta constante relação de incitação entre relação de poder e resistência. Afirma então que a dinâmica

das práticas que podem ser entendidas como resistência diz respeito à ruptura com o estabelecido, levando à configuração de outras formas válidas de existência, outros modos de ser.

## EDUCAÇÃO PRISIONAL: SUBVERTENDO SENTIDOS

Um tempo e um lugar profanos, mas também coisas profanas, referem-se a algo que é desligado do uso habitual, não mais sagrado ou ocupado por um significado específico, e, portanto, algo no mundo que é, ao mesmo tempo, acessível a todos os sujeitos e a (re)apropriação de significado. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 39)

Assim é a escola na prisão. Um tempo e um lugar profanos, no sentido dado. Desligados do uso habitual, conformador, docilizador, reformador, ganha um significado muito próximo ao que os autores Masschelein e Simons (2013) propõem. O acontecimento na escola como ato, que coloca em movimento saberes e joga com sentidos, significados, significações, onde a escola “é, então, o pátio de recreio da sociedade, é o lugar onde o conhecimento e as práticas podem relaxar-se e ser ‘postos em liberdade’” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2011, p. 326), uma vez que é liberada de sua função útil.

Tal proposição parte do termo grego *skholé*, que significa “tempo livre, descanso, demora, estudo, discussão, leitura, escola, edifício escolar” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2011, p. 322). E retomamos a ideia de suspensão, que junto à de profanação, subverte a ideia de escola de aprendizagem e desenvolvimento intelectual por aquela que abriga a potência do espaço escolar emancipador, como tempo livre, democrático de fato, igualitário.

A escola se torna um tempo/espaço do *inter-esse* – do que é compartilhado entre nós, o mundo em si. Naquele momento, os alunos não são indivíduos com necessidades específicas que escolhem onde eles querem investir seu tempo e energia; eles são expostos ao mundo e convidados a se interessarem por ele; um momento em que a verdadeira *comunicação* é possível. Sem um mundo, não interesse nem atenção. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 52)

Suspensão de passos já dados, de um caminho percorrido, de um mundo utilitário onde as coisas já tem uma ordem material. A vida na cadeia é um “estado de suspensão”, como afirmaram os sujeitos da pesquisa, e Masschelein e Simons (2013) nos dizem que é justamente no estado de suspensão que reside a possibilidade de que algo se torne real para alguém, quando as coisas podem ser “destacadas dos usos privados e posições”.

Ao subverterem, reinventarem, profanarem a lógica esperada, de submissão e de utilidade, transformam o espaço escolar carcerário em espaço de discussão, partilha, comunhão, criação e inventividade, trazendo novos sentidos e significados aos sujeitos que ali estão.

[...] Consequentemente, a “experiência da escola”, como indicamos, é, em primeiro lugar, não uma experiência de “ter de”, mas sim de “ser capaz de”, talvez até mesmo de pura capacidade e, mais especificamente, de uma capacidade que está procurando por sua orientação ou destinação. De modo inverso, isso significa que a escola também implica em certa liberdade que pode ser comparada ao abandono: a condição de não ter um destino fixado e, por conseguinte, aberta para um novo destino. O tempo livre da escola pode, assim, ser descrito como tempo sem destinação. (MASSCHELEIN, SIMONS, 2013, p. 92).

Nesses momentos de troca, de encontro, os sujeitos presos ressignificam suas experiências, pois encontram escuta, portanto percebem suas próprias vozes, e também seus silêncios. No compartilhamento de seus tempos, percebem suas potências individuais e a força da potência coletiva.

Acontece ali um momento de dedicação a si e ao outro, onde se ativa o contato consigo a partir do contato autêntico e livre, sem pretensões ou finalidades dadas. Ao colocar o preso como monitor de ensino, essas experiências se complexificam, pois não há mais um sujeito externo, detentor do saber, portanto do poder, o especialista.

O monitor não tem aquele olhar prepotente do professor detentor de um saber inquestionável, especializado, formatado, que olha para a sala de aula e pensa “eu sei o que fazer aqui”, “eu sei o que eles não sabem”, “o que eu sei é o que eles precisam vir a saber”. Não conhece legislações, parâmetros curriculares nacionais, nem nunca estudaram tendências pedagógicas, didática ou metodologia.

Rompe-se com a lógica da escola transmissora de conhecimentos formais e necessários para o mundo do trabalho, da escola útil, hierarquizada e cria-se a escola questionadora, construtora do conhecimento e experiência; a escola liberta. Há uma relação horizontalizada, de com-partilhamento, troca, criou-se ali uma brecha, um espaço de fuga aos sujeitos assujeitados num sistema carcerário massificante e opressor.

A escola que se nos apresenta tem intencionalidades formativas que sobram, transbordam e se espalham, porém, tais intencionalidades transfiguram o pensamento, tentam a todo modo castrá-lo, submergi-lo, domesticá-lo, fechá-lo, concluí-lo. Em contrapartida, o que uma escola-casa-da-formação profana, ou suspensa se propõe a fazer, ou a pensar uma intencionalidade formativa que seja a própria abertura, o olhar desnudo para o conhecimento, a inconformidade. (SONEGO, 2016, p. 6)

A sala de aula se constitui, sem dúvida, num ponto de resistência em meio a focos de poder que atuam em todos os campos da vida do sujeito preso. Apesar do ambiente de tensão e controle, nem tudo é apenas manifestação de poder e a escola é espaço de liberdade, espaço de cuidado de si e produção de ações individuais e coletivas geradoras de realidades e saberes.

O espaço escolar não se refere a um local de passagem ou de transição (do passado para o presente), nem a um espaço de iniciação ou de socialização

(da família para a sociedade). Pelo contrário, devemos ver a escola como uma espécie de puro meio ou centro. A escola é um meio sem um fim e um veículo sem um destino determinado. [...] Esse tipo de “meio termo” não tem orientação nem destino, mas torna todas as orientações e direções possíveis. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 37).

A noção de liberdade que tratamos aqui, que acontece no espaço escolar da cadeia, é a liberdade do acolhimento do acontecimento, da profanação das ações, da suspensão das tarefas cotidianas e utilitárias, do tempo livre que integra a todos sem discriminação ou interrogatórios. Não existem métricas ou resultados a serem alcançados, as respostas corretas não preocupam a esses alunos, o que os move são os percursos, as buscas, as conversas, as experiências.

Essas noções de escola-criação, escola-potência, escola-possibilidade, que encontramos no cárcere, não dialogam com teorias pedagógicas convencionais. Qualquer perspectiva prescritivista ou compatimentadora não encontra espaço em seu interior.

Ao apostarem na condição essencial da escola, em sua função pública, colocando-a como um “bem comum”, os autores devolvem aos sujeitos as possibilidades potenciais desse espaço.

[...] a de que a escola oferece “tempo livre” e transforma o conhecimento e as habilidades em “bens comuns”, e, portanto, tem o potencial para dar a todos, independentemente de antecedentes, talento natural ou aptidão, o tempo e o espaço para sair de seu ambiente conhecido, para se superar e renovar (e, portanto, mudar de forma imprevisível) o mundo. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 10)

Esse espaço/tempo não econômico, não político, feito a partir de regras e dinâmicas próprias, acontece a partir da dissociação com a sociedade.

Porém, este espaço, localizado dentro do contexto carcerário, representa a suspensão da suspensão. O homem preso encontra-se dissociado da sociedade, colocado fora, ou dentro de um espaço regulado. Na sala de aula, cria-se portanto, um espaço-tempo outro, diferente daquele do lado de fora, mas diferente também daquele regulador, já apropriado e conhecido.

A função desta escola, “bem público”, “bem comum”, se potencializa, uma vez que cria novas possibilidades de ordem. As relações não podem ser produzidas, previstas e reguladas, este é o espaço/tempo livre dentro do espaço/tempo não-livre.

Domar a escola implica governar seu caráter democrático, público e renovador. Isso envolve a reapropriação ou reprivatização do tempo público, do espaço público e do “bem comum” possibilitados por ela. Talvez não devêssemos ler a história da escola como uma história de reformas e inovações, de progresso e modernização, mas como a história de repressão; uma série de estratégias e táticas para dispersá-la, reprimi-la, coagi-la, neutralizá-la ou controlá-la. (MASSCHELEIN E SIMONS, 2013, p. 18)

Se os sujeitos presos nos afirmam criar uma identidade outra, que constrói-se e dialoga com a cultura carcerária, distanciando-se de suas construções até então, esses mesmos sujeitos colocam-se à disposição da habitação do espaço/tempo da escola, encontrando em suas rachaduras espaços para libertarem-se.

Masschelein e Simons nos apontam que o tempo escolar é o tempo presente, que a escola é um eterno meio sem fim, onde não é o tempo linear, mas sim o próprio tempo presente que está posto. Neste tempo presente é preciso deixar o passado e não projetar o futuro. É preciso criar, com o tempo presente, um tempo em que esses homens se libertem de tais cargas, onde importa pouco de que cultura vieram, quais as relações que estabeleciam, tampouco as que pretendem estabelecer.

A atenção está voltada para o presente momento, para si e para o outro, para as relações possíveis, colocando os sentidos a disposição do que está apresentado para ser pensado, sentido, construído.

As relações com os elementos apresentados podem ser todas as que possam surgir. Não há um caminho previsto pois os objetos apresentados estão fora de seus usos habituais, de seus sentidos econômicos e regras sociais. O conhecimento construído pode seguir o caminho que quiser e, junto com pensamento e essência destes sujeitos, que se colocaram disponíveis, se libertam. Estão todos abertos para a (re)apropriação de significados.

A suspensão retira a carga social, política e econômica dos sujeitos e do conhecimento e, a partir de então, estão todos livres para outros significados, o espaço para criação está aberto.

Várias atividades são propostas no cotidiano destes homens, conforme descrito por eles. Atividades laboriais, que os colocam a serviço da instituição, em função das dinâmicas internas. Atividades esportivas, de modo coordenado e regulado, como ocupação do tempo ocioso, inseridas num esquema de recompensa semanal, apenas caso tudo aconteça como previsto. Existem também horários de descanso, onde podem assistir televisão, porém apenas novelas ou filmes, qualquer programa jornalístico está proibido, para que mensagens não possam ser passadas de um presídio a outro.

Apenas as atividades escolares são independentes de resultados ou tarefas, acontecem sistematicamente e tem garantido algum espaço nas rotinas diárias.

Esse momento, do tempo/espaço-livre, suspenso, do escolar, da troca, da partilha, estabelece com os sujeitos relação inversa às relações comumente encontradas em nossa sociedade. Vivemos num crescente desvalorização da escola, onde as taxas de evasão aumentam a cada dia, onde reformas governamentais retiram possibilidades e

operam no sentido de tornar as experiências escolares, em especial no Ensino Médio ou Supletivo (EJA), cada vez menos significativas e desejosas.

A educação na cadeia figura como um dos dez itens mais importantes nas listas de exigências para términos de rebeliões, por exemplo. Emblemático como em diversos momentos ouvimos sobre a importância da leitura, o quanto quem lê tem mais possibilidades do que quem não lê. Ao organizarem-se, violentamente ou não, para solicitar que seus direitos sejam atendidos, vemos que esses homens reconhecem as retiradas de direitos para além de suas liberdades e pedem o reestabelecimento de outros básicos, tais como saúde, a presença de grupos representantes dos direitos humanos, melhor alimentação, condição menos degradante e vexatória em seus rituais, atividades laborais e profissionalizantes e educação.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FOUCAULT, M. **O sujeito e o poder**. In: DREYFUS, RABINOW. Michel Foucault, uma trajetória filosófica. Rio de Janeiro: Forense, 1995.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2003.

FOUCAULT, M. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In: Ética, sexualidade e política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

MACHADO, Roberto. Por uma genealogia do poder. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2003.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

SONEGO, Edileia Pereira. **Os (não) saberes da casa da formação e a hospitalidade como abertura à skholé**. Artigo submetido e aceito no 8º CIFE – UERJ, 2016.

## SOBRE A ORGANIZADORA

**Teresa** Margarida Loureiro **Cardoso** é licenciada em Línguas e Literaturas Modernas, variante de Estudos Franceses e Ingleses, Ramo de Formação Educacional, pela Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra (2001). É Doutora em Didática pelo Departamento de Didática e Tecnologia Educativa (atual Departamento de Educação e Psicologia) da Universidade de Aveiro (2007). É Professora-Docente no Departamento de Educação e Ensino a Distância (anterior Departamento de Ciências da Educação) da Universidade Aberta, Portugal (desde 2007), lecionando em cursos de graduação e pós-graduação (Licenciatura em Educação, Mestrado em Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares, Mestrado em Pedagogia do E-learning, Doutoramento em Educação), e orientando-supervisionando dissertações de mestrado e teses de doutoramento. É investigadora-pesquisadora no LE@D, Laboratório de Educação a Distância e E-learning, cuja coordenação científica assumiu (2015-2018) e onde tem vindo a participar em projetos e outras iniciativas, nacionais e internacionais, sendo membro da direção editorial da RE@D, Revista Educação a Distância e Elearning. É ainda membro da SPCE, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, e membro fundador da respetiva Secção de Educação a Distância (SEAD-SPCE). Pertence ao Grupo de Missão “Competências Digitais, Qualificação e Empregabilidade” da APDSI, Associação para a Promoção e Desenvolvimento da Sociedade da Informação, é formadora creditada pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua do Ministério da Educação, autora e editora de publicações, e integra comissões científicas e editoriais.

<http://lattes.cnpq.br/0882869026352991>

<https://orcid.org/0000-0002-7918-2358>

## ÍNDICE REMISSIVO

### A

Açores (Portugal) 146

Aprendizaje significativo 24, 28, 29, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 42, 43, 44, 53, 54, 55, 125

Autoestima 28, 129, 130, 131, 134, 135, 136, 137

Avaliação de conhecimento 96, 101

### B

Blended Learning 118, 127, 138, 139, 145

### C

Chemistry Course 138, 142, 145

Ciências e Química 13, 14, 18, 20, 21

Conducta de entrada 44, 46, 48, 49, 51, 52, 53, 54

Conexión 36, 106, 114, 117, 123, 124, 125, 126, 127

COVID-19 94, 95, 114, 115, 116, 117, 125, 127, 129, 130, 136, 137

### D

Deficiência visual 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23

Dificuldades 28, 59, 61, 62, 65, 103, 104, 105, 106, 107, 109, 110, 111, 112, 113

### E

Educação 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 22, 68, 71, 72, 75, 77, 78, 80, 83, 85, 94, 95, 96, 146, 147, 148, 149, 151, 152, 154, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 163, 167

Educação de Jovens e Adultos 159, 160, 161

Educação Prisional 159, 160, 163

Educación a distancia 66, 114, 116, 117, 118, 120, 121, 125, 126, 127, 128

Educación Superior 31, 32, 33, 34, 35, 36, 38, 39, 41, 42, 43, 59, 70, 80, 81, 126, 127, 137

E-learning 56, 94, 114, 115, 118, 119, 123, 124, 126, 128

Elearning 146, 147, 148

Engenharia 82, 84, 88, 96, 97, 98, 151

Enseñanza 23, 30, 31, 32, 34, 38, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 51, 52, 53, 54, 55, 59, 61, 66, 67, 104, 105, 106, 113, 114, 115, 116, 118, 119, 123, 126, 130, 137

Ensino e aprendizagem 13, 14, 16, 20, 23

Ensino superior 6, 12, 13, 18, 69, 76, 77, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 97, 98, 101, 158  
Ensino Superior Público 69  
Estratégias pedagógicas 44, 53, 152  
Evaluación 38, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 52, 53, 54, 56, 66, 107, 115, 119, 121, 127, 129, 130, 132, 135, 137  
Evasão universitária 68, 69, 72, 77, 78, 79, 80  
Expectativas 8, 33, 47, 51, 57, 58, 59, 60, 61, 97  
Experiência 32, 37, 41, 42, 44, 46, 82, 83, 84, 85, 86, 88, 90, 91, 94, 95, 129, 130, 164

## F

Filosofia 159  
Formação Contínua de Professores 146, 149, 156  
Funciones 27, 28, 38, 103, 105, 107, 112, 113

## G

Gamificação 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 91, 93, 94, 95

## I

Identidad 129, 136  
Inclusão 1, 3, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 20, 21, 22, 76, 152  
Ingreso universitario 58

## M

Matemática 82, 84, 94, 96, 97, 98, 99, 101, 104, 105, 106, 113, 130, 151, 157  
Mercado de trabalho 68, 69, 76, 150  
Música 16, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30  
Música en el aula 24  
Música y apoyo didáctico 24  
Muticulturalidad 129

## O

Online Teaching 95, 138, 141

## P

Pensamento Computacional 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 154, 155, 156, 157, 158  
Pensamiento variacional 103, 104, 106, 113

Perfil 57, 58, 60, 64, 68, 70, 71, 75, 79, 80, 97, 147, 157

Políticas públicas 1, 22, 72, 80, 157

Proceso enseñanza aprendizaje 44, 52

## Q

Qualificação profissional 6, 68, 69, 72, 73

Química 13, 14, 15, 18, 19, 20, 21, 22, 57, 58, 59, 60, 61, 63, 64, 65, 66, 98, 138, 139

## R

Recursos didáticos adaptados 13, 14, 15, 18, 20, 21, 22

Rendimiento académico y música 24

## S

Sala de aula 1, 5, 8, 18, 21, 74, 84, 93, 138, 156, 164, 165

## T

Tecnologías móviles 119, 129

Teste diagnóstico 96, 97, 98, 99, 100, 101

## W

WEIWER® 146, 147, 148, 157

Wikipédia 145, 146, 147, 148, 149, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158