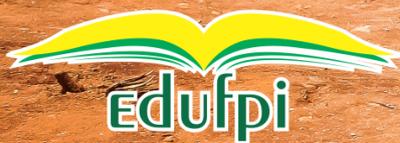


# EDUCAÇÃO E INTERAÇÕES SOCIAIS

ORGANIZADORES

Raimundo Batista dos Santos Junior

Maílson Rodrigues Oliveira



**Raimundo Batista dos Santos Junior  
Maílson Rodrigues Oliveira  
(Organizadores)**

# **Educação e interações sociais**



**Teresina, 2020**



UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO PIAUÍ

**Reitor**

José Arimatéia Dantas Lopes

**Vice-Reitora**

Nadir do Nascimento Nogueira

**Superintendente de Comunicação**

Jacqueline Lima Dourado

**Editor**

Ricardo Alaggio Ribeiro

**Editor Responsável**

Prof. Dr. Raimundo Batista dos Santos Junior

**Editor Assistente**

Prof. Ms. Maílson Rodrigues Oliveira

**Conselho Editorial EDUFPI**

Ricardo Alaggio Ribeiro (presidente)  
Acácio Salvador Veras e Silva  
Antonio Fonseca dos Santos Neto  
Wilson Seraine da Silva Filho  
Gustavo Fortes Said  
Teresinha de Jesus Mesquita Queiroz  
Viriato Campelo

**Comitê Científico do Sallthe**

Raimundo Batista dos Santos Junior (UFPI);  
Maílson Rodrigues Oliveira (UEMA),  
John dos Santos Freitas (IFMA);  
Ana Paula Ornellas Mauriel (UFF)  
João Batista Farias Junior (IFPI).

**Projeto editorial**

Raimundo Batista dos Santos Junior; Maílson  
Rodrigues Oliveira

**Coordenação de produção**

Raimundo Batista dos Santos Junior;  
Maílson Rodrigues Oliveira

**Capa**

Samuel Falcão, com interferências sobre a obra  
“Olhares”, 2015, do fotógrafo Noilton Pereira  
Oliveira.

**Editores**

José Anchiêta do Nascimento Lima

**Revisão textual**

Ilza Cardoso

**Foto**

Noilton Pereira



EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
Campus Ministro Petrônio Portela,  
Espaço Rosa dos Ventos, bairro  
Ininga, Teresina-Piauí - Brasil  
CEP 64049-550 • Tel. 55 (86) 3215 5688  
• Site: [www.ufpi.br/sobre-edufpi](http://www.ufpi.br/sobre-edufpi)  
E-mail: [editora@ufpi.edu.br](mailto:editora@ufpi.edu.br)

FICHA CATALOGRÁFICA  
Universidade Federal do Piauí  
Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco  
Serviço de Processamento Técnico

**E24** Educação e interações sociais / organização  
Raimundo Batista dos Santos Junior, Maílson  
Rodrigues Oliveira. Os organizadores — Teresina  
: EDUFPI, 2020 75 p.

E-book

ISBN: 978-65-5904-027-8

1. Educação – Estado. 2. Políticas educacionais –  
Brasil. 3. Sociedade. I. Santos Junior, Raimundo  
Batista dos. II. Oliveira, Maílson Rodrigues

CDD 370.1

# CONTEÚDO

Apresentação .....	vii
<i>Maílson Rodrigues de Oliveira</i> Mediação de conflito escolar .....	9
<i>Luiz Calaço Filho</i> Homeschooling .....	12
<i>Maílson Rodrigues Oliveira</i> Novo FUNDEB: a educação é a base de tudo .....	18
<i>Marcos Leonardo de Souza</i> Como se trabalhar o processo de alfabetização na educação infantil .....	24
<i>Ramon Pablos</i> A linguagem de programação no ensino regular .....	33
<i>Brena da Silva Canoeiro</i> Educação escolar indígena: tecendo resistências no diálogo entre-saberes ...	38
<i>Wilson Seraine da Silva Filho</i> Einstein e a Literatura de Cordel .....	47
<i>Antônio Erivan de Andrade Oliveira</i> Educação de jovens e adultos nas prisões .....	63

# APRESENTAÇÃO

Este livro, na forma de e-book, é composto por um conjunto de textos publicados no Portal Salthe, Portal voltado para a produção, sistematização e transmissão de conhecimentos educacionais, científicos, filosóficos e artístico-culturais. O Salthe visa, pois, a divulgar teorias, métodos e recursos tecnológicos que possam contribuir com a difusão de conhecimentos em diferentes áreas, apresentando-se como um canal para que professores, cientistas, alunos e artistas possam divulgar artigos, pontos de vista, peças literárias, artísticas e culturais etc.

O Portal Salthe apresenta-se como um canal de publicação rápida, em que criadores de conteúdo acadêmico possam interagir, levando-se em conta a dinâmica da internet para atingir vários perfis de leitores que estão à procura de informações para a realização de trabalhos acadêmicos, pesquisas, id est, diferentes demandas que podem ser solucionadas por um portal voltado para a divulgação de conhecimentos céleres (com qualidade) em diferentes áreas.

É preciso que outros canais, além das revistas acadêmicas, que são fundamentais para a divulgação da ciência, possam contribuir para aumentar a versatilidade e visibilidade da atividade de cientistas, de contistas, de artistas e diferentes produtores de conhecimento, por meio de um veículo dinâmico que possa conectar cada vez mais diferentes públicos. É certo que, com o advento da internet, todos os setores da vida social estão se reinventando ou se reconfigurando, e no âmbito acadêmico não poderia ser diferente; é preciso que novas iniciativas e tecnologias se apresentem como solução prestes, com qualidade para aproximar os produtores de conteúdo acadêmico e seu público.

No meio acadêmico, a internet tem permitido a produção de revistas online, e-books, salas de aula virtual, *webinars*, programas de estatísticas, de métodos qualitativos e quantitativos, plataformas de comunicação, entre outros. Nesses termos, o Portal Salthe é um ambiente virtual totalmente voltado para a comunidade acadêmica a partir da produção de lead (ou seja, de novos contatos), nesse caso, de conexão entre produtores e consumidores de produtos acadêmicos.

O e-book “Educação e interações sociais” é resultante de um conjunto de textos publicados no Portal Salthe. Sendo assim, é uma coletânea de produções analisadas pelo Conselho Editorial para serem publicadas na forma de livros. A obra é um processo de construção coletiva que une a colaboração de professores, técnicos e alunos de diferentes áreas do conhecimento que estão agora unidos em um mesmo documento.

## Apresentação

Os artigos do livro “Educação e interações sociais” discutem temas variados como: mediação de conflito escolar (Maílson Rodrigues Oliveira), homeschooling (Luiz Calaço Filho), Novo FUNDEB (Maílson Rodrigues Oliveira e João Victor dos Santos Andrade), processo de alfabetização na educação infantil (Marcos Leonardo de Souza), linguagem de Programação no ensino regular (Ramon Pablo), educação escolar indígena (Brena da Silva Canoeiro e Carmen Hannud Carballeda Adsuara), Einstein e a literatura de cordel (Wilson Seraine da Silva Filho e Renato P. dos Santos) e educação de Jovens e Adultos nas prisões (Antônio Erivan de Andrade Oliveira).

Obrigado e boa leitura!

Teresina, dezembro de 2020.

Prof. Dr. Raimundo Batista dos Santos Junior

Prof. Ms. Maílson Rodrigues Oliveira

# MEDIAÇÃO DE CONFLITO ESCOLAR: UMA FERRAMENTA PARA UMA CULTURA DE PAZ NAS ESCOLAS

*Maílson Rodrigues de Oliveira*

Mestre em Ciência Política pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), Professor da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA).

**A** escola é um universo formado por pessoas com distintas vivências, valores, percepções, talentos e habilidades. É povoada por alunos, professores, pedagogos, psicólogos, funcionários administrativos, faxineiros, porteiros etc., que fazem do contato diário um drama marcado por conflitos e emoções de diferentes matizes.

Esse desenho apresenta a escola como um *locus* em que o antagonismo de interesses estabelece relações interpessoais de conflito. Mas a existência desse fenômeno não impede que os atores criem sinergias capazes de gerar coesão e cooperação. O reconhecimento de oposição no interior da escola faz com que se intensifiquem os esforços, visando a gerar um ambiente de ajuda mútua, já que a atividade escolar requer relações de interdependência dos atores que a compõem. Assim, a construção de uma ordem cooperativa se apresenta como possível, mas requer esforços para conciliação de interesses e anseios opostos, nem sempre fácil de se instituir entre litigantes.

O problema é que, mesmo existindo uma tendência para a cooperação, os interesses e os choques conflitantes podem sair do controle, tornando-se um elemento disruptivo, dotado de capacidade para gerar obstáculos que impactem negativamente na formação e educação dos alunos. É nessa conjuntura que a mediação escolar apresenta-se como um recurso fundamental no processo de pacificação dos envolvidos nesse tipo contenda.

A mediação escolar é mais uma forma de mediação aplicada aos conflitos que aparecem nas escolas. Os diferentes tipos de conflitos que se manifestam nas instituições escolares podem ser entre professores, entre pais e/ou entre alunos. A abordagem desses conflitos através de técnicas de mediação gerará uma escola diferente (IUNGMAN, 1996, p. 2, tradução não oficial).

Por essa lógica, a mediação escolar é um método de resolução de conflitos em que um mediador isento (neutro) atua com o objetivo de firmar acordos que solucionem problemas capazes de gerar externalidades negativas, com poder de produzir severos custos para a instituição escolar.

A mediação escolar se apresenta, então, como um recurso que pode estimular uma cultura de paz dotada de capacidade para arrefecer questões de conflitos, principalmente entre alunos. Significa que professores, coordenadores escolares, diretores etc. não devem agir autoritariamente diante dos problemas que surgem, pois os conflitos escolares resultam de um processo de interação que institui relações entre indivíduos que trazem no seu histórico diferentes vivências, problemas familiares, de ordem emocional, psicológicos, de aprendizagem, entre outros.

A instituição de uma cultura de paz na escola deve ser desenvolvida levando-se em consideração a necessidade de se cultivar a confiança, a interação e a cooperação interpessoais e intergrupais. Por essa lógica, desenvolve-se a consciência da vantagem dos processos autocompositivos, em que as partes concordam em firmarem um acordo de paz e cooperação.

Pode-se afirmar que a mediação escolar pode estimular a institucionalização de valores calcados na experiência de justiça e igualdade, que desestimule a violência física, a depredação do patrimônio escolar e do *bullying*. Ou seja, ajuda a despertar um arquétipo de vivência que estimula o diálogo, a escuta, a tolerância, a solidariedade e, além disso, reconhece e comporta diferentes formas de vida, interesses, raças, origem, religião, seitas e estratificação de classes sociais.

O “aprender a conviver” liga-se às competências relacionais, ao aprender a viver com os outros. A escola deve ensinar o aluno a se relacionar melhor em seu meio, de forma participativa, solidária e cooperativa. Essa perspectiva transdisciplinar é um novo desafio para a escola do século XXI, pois o aprender a conviver significa habilitar-se para o respeito nas relações humanas, para a cooperação, para o exercício de uma boa comunicação e para o gerenciamento positivo dos conflitos. Aprender a conviver significa também aprender a ter uma maior consciência e responsabilidade social, desenvolvendo empatia, apreciação pela diversidade, respeito pelos outros e espírito de solidariedade.

Com base nesses pilares, a escola precisa ensinar a importância do diálogo e da paz, o que pressupõe preparar as crianças e os jovens para um conjunto de habilidades sociais necessárias ao desenvolvimento de uma personalidade equilibrada;

ao aprendizado de boas relações sociais e dos valores sociomorais; ao aprimoramento das relações interpessoais, sobretudo através de comunicação eficiente; à compreensão das diferenças interculturais e à cultura da não violência (CNMP, 1996, p 11-12).

Como defende Silvia Iungman (1996, p. 3), com a mediação escolar são criadas oportunidades para que os litigantes reconheçam que existem diferentes formas de se conceber o mundo, os valores e maneiras como essas visões são comunicadas. A mediação cria um momento para que se possa entender o outro. Medidas dessa natureza fazem com que as partes em um processo litigioso deixem de se verem como adversário para se tornarem parceiros.

Assim sendo, pode-se afirmar que o conflito muda de natureza, deixando de ser um processo vicioso para um processo virtuoso (IUNGMAN, 1996, p. 3). É nessa perspectiva que se pode falar na incorporação de uma cultura de paz na escola, associada a valores como democracia, justiça, equidade, direitos humanos. Num pedagogia que transmita valores universais dessa natureza a mediação escolar passa a ser um recurso fundamental no processo continuado de formação do homem, que passa a ter uma visão holística em que se considerem as diferentes formas de vida, valores, raças, aptidão e orientação sexual.

---

## Referências

---

CONSELHO NACIONAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO (CNMP). *Diálogos e mediação de conflitos nas escolas: guia prático para educadores*. Brasília: CNMP, 2014.

IUNGMAN, Silvia. *La mediación escolar*. Buenos Aires: Lugar Editorial, 1996. Disponível em: [http://www.terras.edu.ar/biblioteca/16/16TUT\\_Iungman\\_Unidad\\_3.pdf](http://www.terras.edu.ar/biblioteca/16/16TUT_Iungman_Unidad_3.pdf). Acesso: 25 mar. 2018.

# HOMESCHOOLING

*Luiz Calaço Filho*

Graduando em Ciência Política-UFPI.

**D**esde que o presidente Jair Bolsonaro assumiu o governo brasileiro em janeiro de 2019, é notório o desejo de implementar-se no Brasil uma série de mudanças no sistema de educação. É nessa conjuntura que se impõem, dentro do governo, as discussões sobre a instauração da *homeschooling*, ou seja, da educação domiciliar.

A Educação Domiciliar é uma prática em que os pais tomam para si a responsabilidade pela educação integral dos filhos. Desse modo, a formação letrada de crianças e adolescentes em idade escolar fica sob a orientação dos próprios pais ou de especialistas contratados por esses responsáveis.

De acordo com a Associação Nacional de Educação Domiciliar (ANED, 2017),

a Educação Domiciliar ocorre quando os pais assumem por completo o controle do processo global de educação dos filhos, ou seja, além do ensino de valores, hábitos, costumes e crenças, se responsabilizam também pelo chamado saber acadêmico que, normalmente, ficaria a cargo da escola. Trata-se, portanto, de uma modalidade de educação, na qual os principais direcionadores e responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem são os pais do educando (aluno).

No passado, esse modelo de educação foi praticado quando o Estado ainda não apresentava as condições infraestruturas para implantar um sistema educacional que garantisse a universalização do ensino. Nesse momento histórico, os preceptores se apresentavam como mentor, instrutor ou professor com a função de instruir formalmente os educandos (OLIVEIRA; PAIVA, 2016).

Embora o governo ainda não tenha publicado oficialmente a medida provisória que regula no Brasil a *homeschooling*, é possível apontar alguns elementos que podem dar embasamento às discussões em torno da legalização da educação domiciliar. Assim, a “Declaração Universal dos Direitos Humanos”, a “Convenção Americana dos Direitos Humanos” (Pacto de São José da Costa Rica), o “Projeto de lei do Senado nº 28, de 2018” e “Os princípios do Rio” podem ser apresentados como os institutos que norteiam a proposta de Educação Domiciliar Brasileira.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos e a Convenção Americana dos Direitos Humanos (Pacto de São José da Costa Rica) (SAITENFUS, 2004) são tratados internacionais ratificados pelo Brasil que, para os defensores da *homeschooling*, devem prevalecer diante das normas nacionais. Segundo o artigo 23 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, “Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos”. No Brasil, o Projeto de Lei do Senado Federal nº 28/2018, que visa a alterar o Decreto nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), defende que a educação domiciliar não caracteriza crime de abandono intelectual de crianças e jovens (BRASIL, 2018).

Amparados na Declaração Universal dos Direitos Humanos, “Os princípios do Rio” (2016) sustentam o direito de as famílias optarem pelo gênero de educação mais adequado a seus filhos como *conditio sine qua non* para o respeito à liberdade e à dignidade humana.

Assim, os defensores da *homeschooling* advogam que esse gênero de educação já se encontra, *a priori*, amparado na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. O Art. 205 afirma que a educação, além de direito de todos, é dever do Estado e da família, e o Art. 208, ao tratar da educação básica obrigatória, dispõe sobre o dever do Estado na garantia da educação infanto-juvenil. O art. 227 argumenta que

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Redação dada Pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010) (BRASIL, 1988).

Por outro lado, existem Leis infraconstitucionais instituídas após a Constituição de 1988 que tratam da situação da criança em idade escolar. Por essa lógica, a Lei nº 8.069, de julho de 1990 (o Estatuto da Criança e do Adolescente) e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB) validam os fundamentos da gratuidade, objetividade, responsabilidade do Estado em garantir o ensino fundamental como um direito subjetivo (ALEXANDRE, 2016).

Segundo os defensores da educação familiar nem a Constituição Federal e nem as Leis infraconstitucionais criam obstáculos de fato para que a *homeschooling* seja praticada no Brasil como um gênero de educação infanto-juvenil. Segundo a ANED, a Constituição faculta que o ensino seja ministrado segundo os princípios

da liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber livremente (art. 206, inciso II) (BRASIL, 2018).

É importante ressaltar ainda que existem posicionamentos contrários à *homeschooling*, no âmbito institucional. Por exemplo, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação aprovou, em 2000, o Parecer CEB/CNE 34/2000. Esse Parecer resultou da provocação do casal Sr. Carlos Alberto Carvalho Vilhena Coelho e da Sra. Márcia Marques de Oliveira de Vilhena Coelho, que pleitearam o direito de educar seus filhos em sua residência. O casal mantinha a prerrogativa de recorrer ao sistema formal de ensino somente quando da avaliação da aprendizagem, ficando todo o seguimento de instrução dos filhos sob a sua responsabilidade (BRASIL, 2000, p. 1).

O Parecer CEB/CNE 34/2000 que analisa a reivindicação do casal Vilhena Coelho indica que se assentou na Constituição Federal de 1988 e na LDB para examinar e decidir sobre a questão. Nesses termos, o Art. 227 da Constituição Federal garante que é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, o respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, protegendo-os da negligência, discriminação, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 2000, p. 3).

Por essa lógica, o Art. 227 da Constituição Federal aponta que a educação infanto-juvenil estaria assentada em uma tríade de institutos que compartilham responsabilidades de diferentes naturezas. Sendo assim, a família seria apenas uma das entidades parceiras do projeto educacional e, sozinha, não teria as condições de gerir a multiplicidade de aspectos que envolvem a educação de crianças e adolescentes (BRASIL, 2000, p. 3-4). Essa percepção de que a educação está amparada numa tríade é reforçada pelo Art. 205 da Constituição, ao notificar que a educação é direito e dever do Estado, da família e da sociedade (BRASIL, 2000, p. 4).

De acordo com o Parecer CEB/CNE 34/2000, o Art. 206 da Constituição, ao regulamentar os princípios do ensino, estabelece, no inciso I, a igualdade de condições de acesso e permanência na escola. O Art. 208 (inciso I) determina a gratuidade do ensino fundamental e notifica que é um direito público subjetivo (art. 208, § 1º).

Mas o art. 208 não fica só por aí. No § 2º lembra que o “não oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente”. E, no mesmo artigo, o § 3º acrescenta: “Compete ao Poder Público recensear os

educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola''. Verifica-se, assim, que a Constituição Federal aponta nitidamente para a obrigatoriedade da presença do aluno na escola, em especial na faixa de escolarização obrigatória (7 a 14 anos), instituindo para o Poder Público a obrigação de recensear, fazer a chamada escolar e zelar para que os pais se responsabilizem pela ``frequência à escola''. (BRASIL, 2000, p. 4).

Por essa lógica, o Parecer CEB/CNE 34/2000 certifica que a Constituição Federal exige a obrigatoriedade da presença do educando na escola, principalmente no estrato que vai de 7 a 14 anos, faixa de escolarização obrigatória. Por outro lado, exige-se, também, a frequência escolar, ou seja, que a chamada dos alunos ocorra e que o poder público faça o recenseamento dos discentes (BRASIL, 2000, p. 4).

De acordo com esse direcionamento, a educação de crianças e adolescentes deve ser a resultante da cooperação entre família, sociedade e Estado. Esses institutos sociais seriam coadjuvantes na formação integral dos estudantes, formando-os a partir de diferentes dimensões: moral, cognitiva, física, estética, social, política etc. Se isso for crível, por mais que a família apresente as condições formais para instruir e formar, suas crianças não teriam condições de suprir essas necessidades isoladamente. Isso porque a interação com os stakeholders que formam o ambiente escolar seria fundamental no processo de amadurecimento dos educandos e de sua adaptação ao mundo.

Assim, ao seguir a Constituição Federal de 1988 e a Lei nº 9.394/96 (LDBEN), lê-se no Parecer CEB/CNE 34/2000 (BRASIL, 2000):

Logo em seu art. 1º (Lei nº 9.394/96 ) define a educação como abrangente de ``processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais''. Para lembrar, logo no § 1º, que a ``Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias (todos os grifos meus)''.

Pelo Parecer CEB/CNE 34/2000, a criança e o adolescente precisam interagir com diferentes meios e situações. A vivência comunitária teria um papel fundamental na formação desses seres porque possibilita encontros, desencontros, a convivência com colegas da mesma idade e idades diferentes, com histórias de vida diversificadas. O contato com culturas, espaços e saberes diversos permitiria pontes para uma compreensão mais sofisticada da vida, da família, da comunidade etc.

Assim, os passeios, o convívio com os colegas, com os professores, funcionários e o entorno da escola podem ser entendidos como um currículo paralelo que a família isoladamente não poderia possibilitar ao educando. Por essa lógica, as atividades formais e informais, na sala de aula e extraclasse, permitiriam a troca de ideias e de novas aprendizagens que fortaleceriam a capacidade cognitiva, afetiva e comunitária dos educandos.

Sendo assim, o papel de educar não seria de exclusividade da família, mas de todos os atores, instituições e aparatos formais e informais que interferem na educação dos alunos, principalmente de crianças e adolescentes.

Isso não significa que não se reconheça o papel da família na educação infanto-juvenil. A essa instituição cabe acompanhar as responsabilidades atribuídas aos professores, participar ativamente do processo pedagógico, além de ensinar valores éticos, morais, de cidadania, complementar a escola, possibilitando um desenvolvimento integral do educando.

---

## Referências

---

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DOMICILIAR - ANED, 2017. Disponível em: <https://www.aned.org.br/educacao-domiciliar/ed-sobre/ed-conceito>. Acesso em: 22 ago. 2019.

BRASIL. Lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDB). Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2018. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/544283/lei\\_de\\_diretrizes\\_e\\_bases\\_2ed.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/544283/lei_de_diretrizes_e_bases_2ed.pdf). Acesso em: 02 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB 34/2000. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb34\\_00.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb34_00.pdf). Acesso em: 01 ago. 2019.

BRASIL. Senado Federal. Projeto de Lei do Senado Nº 28, de 2018. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=7629304&ts=1567545632843&disposition=inline>. Acesso em: 10 ago. 2019.

OLIVEIRA, João Guilherme da Silva Arruda; PAIVA, Fernando de Souza. Educação domiciliar no Brasil: reflexões e proposições. *Educação, Batatais*, v. 6, n. 1, p. 23-52, jan./jun. 2016.

ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU. Declaração Universal dos Direitos Humanos. UNIC, Rio: ago. 2009. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>. Acesso em: 16 set. 2019.

SEITENFUS, Ricardo (Org.). Legislação internacional. Barueri: Manole, 2004.

# NOVO FUNDEB: A EDUCAÇÃO É A BASE DE TUDO

*Maílson Rodrigues Oliveira*

Cientista Político, professor da Universidade Estadual do Maranhão-UEMA

*João Victor Dos Santos Andrade*

Graduando de Licenciatura em química pelo Instituto Federal do Piauí-IFPI

*O principal objetivo da educação é criar pessoas capazes de fazer coisas novas e não simplesmente repetir o que outras gerações fizeram.*

– Jean Piaget

**N**o dia 25 de agosto de 2020, o Plenário do Senado Federal aprovou, por unanimidade, o Novo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), com a promulgação da Emenda Constitucional 108/2020 (PEC15/2015, na Câmara e PEC26/2020, no Senado), tornando-o permanente e constitucional.

O Atual Fundeb expira no dia 31 de dezembro de 2020. Por essa razão os senadores optaram por não alterar o texto encaminhado pela Câmara dos Deputados para possibilitar que o Fundo seja regulamentado até o final de 2020. Se o Senado tivesse revisado o texto encaminhado pela Câmara seria necessário que os deputados reavaliassem a proposta encaminhada por aquela Casa legislativa acarretando atrasos no processo de aprovação.

Caso o Fundeb não tivesse sido aprovado em 2020 os governos estaduais e municipais teriam dificuldades para manter professores, escolas e equipes de apoio funcionando em 2021. Segundo o Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE), os principais resultados de uma descontinuidade do Fundeb nas regiões brasileiras expressariam:

- o Nordeste seria a região mais prejudicada, dado que quase 98% dos municípios perderiam investimentos em educação, o que afetaria 99% dos estudantes de

- educação básica em escolas municipais. Em números absolutos isso significa que 1.650 municípios e 7 milhões e 910 mil alunos nordestinos seriam afetados;
- no Norte, 93% dos municípios perderiam investimento, o que impactaria mais de 98% dos estudantes da rede municipal de ensino básico;
  - no Centro-Oeste, a educação municipal de 57% dos municípios seria atingida, prejudicando 90% dos estudantes;
  - no Sul, 50% dos municípios perderiam investimento, o que afetaria 88% dos estudantes de escolas municipais; e
  - o Sudeste também sofrerá expressiva perda de investimento, que impactará 56% dos municípios e atingirá mais de 90% das matrículas (DIEESE, 2020, p. 8).

Com a aprovação do Novo Fundeb, o “fantasma” da descontinuidade do financiamento da educação básica deixa de existir, isso porque, doravante, o Fundo torna-se permanente e previsto na Constituição Federal. Outras mudanças foram instituídas com o Novo Fundo, por exemplo, a participação do Governo Federal, que passa de 10% para 23% até 2026. Esse aumento será feito de forma progressiva: em 2021 será de 12%, em 2022 será de 15%, em 2023 de 17%, em 2024 de 19%, em 2025 de 21% e em 2026 de 23% (BRASIL, 2020).

Mas, o que é o Fundeb? É um composto contábil formado por 27 Fundos estaduais, que forja o compromisso dos entes federativos a assumirem o compromisso com o financiamento da educação básica no Brasil, com o fito de valorizar os profissionais da área de educação, a melhoria e universalização do ensino básico. Nesses termos, tem o propósito de redistribuir recursos para educação que vai da creche ao ensino médio dos estados, Distrito Federal e municípios. Os recursos vinculados ao Fundeb financiam desde a reforma de escolas até salários de professores (CNM, 2014).

A distribuição dos recursos do Fundeb leva em consideração os níveis de desenvolvimento econômico e social, id est, as regiões, estados e municípios mais pobres e em que o investimento no aluno é inferior ao valor mínimo fixado para cada ano serão os que estarão habilitados a receber as inversões do Fundo. As aplicações do Fundeb são realizadas a partir das matrículas efetivadas nas escolas públicas e conveniadas, de acordo com o último censo escolar realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) (BRASIL, 2009).

Não são somente os alunos da rede pública que estão aptos a receber recursos do Fundeb, mas, também, aqueles matriculados em “[...] instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, que oferecem educação infantil

(creches e pré-escolas) e educação especial, devidamente conveniadas com o poder público e cadastradas no Censo Escolar'' (CNM, 2014, p. 15). Nesses termos,

Na educação especial, são consideradas as matrículas na rede regular de ensino, em classes comuns ou em classes especiais de escolas regulares, e em escolas especiais ou especializadas.

Em relação às instituições conveniadas, para distribuição dos recursos do Fundeb, é admitido o cômputo das matrículas efetivadas em creches para crianças de até 3 anos; ``na educação do campo oferecida em instituições credenciadas que tenham como proposta pedagógica a formação por alternância''; e, até 31 de dezembro de 2016, das matrículas de crianças de 4 e 5 anos na pré-escola, conforme determina Lei 12.695/2012.

Como se percebe, o Fundeb institucionaliza um amplo compromisso dos entes federativos (União, estados e municípios) com alunos de escola pública, comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos visando à garantia e à qualidade do ensino público, por isso a importância da constitucionalização do Fundo, pois, assim, vai se garantir maior segurança jurídica e financeira para o financiamento de políticas públicas educacionais no país.

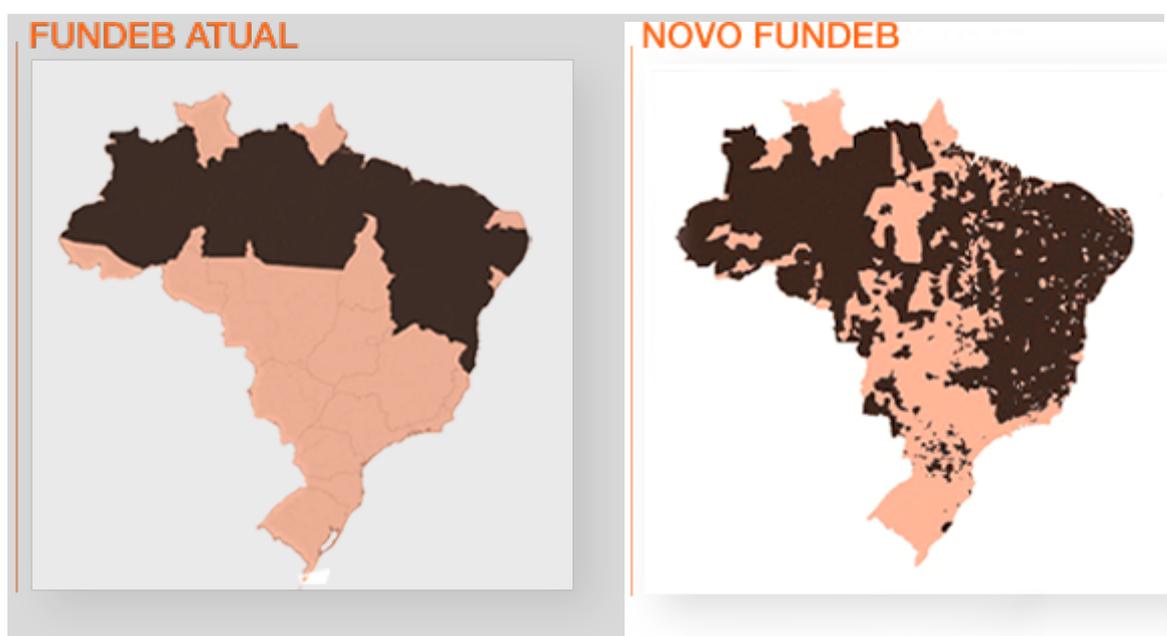
Mas é importante ater-se que os problemas educacionais são dinâmicos com potencial para ser alterado conforme a conjuntura política, problemas tributários, novas abordagens educacionais, teóricas e metodológicas, introdução de novas tecnologias, desenvolvimento econômico e social etc. Essa conjunção de variáveis pode trazer situações não previstas quando da aprovação do Fundeb, gerando a necessidade de que o mesmo seja avaliado e aprimorado regularmente. É nessa lógica que foi assegurado o prazo decenal de revisão e de melhoria periódica, com o propósito de se expurgar qualquer forma de rigidez.

A revisão periódica do Fundeb cria as condições legais para a adaptação progressiva do Fundo e a possibilidade de ajustes conforme as necessidades. Nesses termos, os agentes educacionais devem ter o compromisso em aprimorar a qualidade do ensino, colocando a educação como uma das principais prioridades do país. A qualidade do ensino público inclui, assim, adequação permanente dos conteúdos, de práticas metodológicas conforme as mudanças sociais. Daí a necessidade de revisão decenal.

Uma das inovações do Novo Fundeb se consubstancia no compromisso de financiar as escolas de baixa renda de uma maneira geral. É que atualmente municípios

pobres localizados em estados considerados ricos são elegíveis, por exemplo, escolas e alunos de municípios pobres do Rio de Janeiro, Sergipe ou Rio Grande do Sul ficam de fora dos recursos do Fundeb.

Com essa proposta, 46% dos municípios que se encontram em estágio de subfinanciamento educacional crítico passarão a contar com mais recursos, conforme detalhado [...]. Também apresentamos neste estudo possíveis fontes de recurso para essa ampliação que, num modelo mais redistributivo, se faz importante para evitar retrocessos no patamar atual de investimento dos estados e grandes municípios. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020).



#### NOVAS REGRAS PARA APORTE ADICIONAL DA UNIÃO

Sendo assim, o Novo Fundeb vai aprimorar a distribuição dos recursos para a educação pública, da creche ao fundamental, com efeito redistributivo para os estados e municípios mais pobres do país indistintamente, equilibrando as oportunidades educacionais entre todos os entes federativos. Segundo os cálculos da Câmara, as alterações imprimidas pelo Novo Fundeb vão aumentar cerca de R\$ 18 bilhões a mais de recursos na educação em 2026, quando se atingir o teto de 23% de aumento do Governo Federal. É importante ressaltar que esse dado está amparado nos números da economia brasileira do segundo semestre de 2020, não levando em consideração possíveis crescimentos da economia (IBL, 2020).

A ampliação dos recursos com o Novo Fundeb pode aumentar o déficit fiscal do Governo Federal. Mas é importante enfatizar que os haveres extras destinados ao Fundo não estão limitados “[...] pelo Teto de Gastos, que limita à inflação o crescimento das demais despesas do governo federal” (IBL, 2020).

Por fim, com a aprovação do Novo Fundeb é possível evidenciar uma redistribuição dos recursos para o ensino no Brasil e a meta mínima ideal em torno de R\$ 4,3 mil por ano por alunos, como é defendida pelo Todos pela Educação (MELLO, 2019) pode ser atingida, já que grande parte dos municípios e estados não possuem recursos suficientes para fornecer infraestrutura adequada para o ensino básico público brasileiro, impactando diretamente no desenvolvimento das crianças e adolescentes.

---

## Referências

---

BRASIL. FUNDEB. *Fundeb: manual de orientação*. Brasília: Fundeb, 2009.

BRASIL. Senado Federal. *Novo Fundeb será maior e terá caráter permanente*. Brasília: Senado Notícias, 2020. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2020/08/25/novo-fundeb-sera-maior-e-tera-carater-permanente>. Acesso em: 25 ago. 2020.

CNM. Confederação Nacional de Municípios. *Fundeb: o que os municípios precisam saber*. Brasília: CNM, 2014. Disponível em: [https://educacao.mppr.mp.br/arquivos/File/publicacoes/fundeb/fundeb\\_cnm\\_2014\\_2ed.pdf](https://educacao.mppr.mp.br/arquivos/File/publicacoes/fundeb/fundeb_cnm_2014_2ed.pdf). Acesso em: 4 ago. 2020.

DIEESE. *Impactos do fim do Fundeb no financiamento da rede de educação básica pública municipal*. São Paulo: DIEESE, fev. 2020. (Nota Técnica, 219). Disponível em: <https://www.dieese.org.br/notatecnica/2020/notaTec219Fundeb.html>. Acesso em: 22 jul. 2019.

IBL. Instituto Brasil Logística. *Proposta de emenda à constituição 15/15 (transforma em política permanente o fundo de desenvolvimento e valorização dos profissionais de educação/fundeb)*. Brasília: IBL, 2020.

MELLO, Daniel. Nova distribuição do Fundeb pode diminuir desigualdades na educação. In: AGÊNCIA Brasil. São Paulo, 02 jul. 2019. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2019-07/nova-distribuicao-do-fundeb-pode-diminuir-desigualdades-na-educacao>. Acesso em: 20 set. 2020.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Vitória da educação: Novo Fundeb maior e mais redistributivo é aprovado no Congresso. São Paulo? Todos pela Educação*, 25 ago. 2020. Disponível em: 21 ago. 2020.

# COMO SE TRABALHAR O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Este paper é uma versão autorizada do artigo original “Como trabalhar o processo de alfabetização na Educação Infantil”, publicado originalmente no site SóEscola.

Disponível em: <https://www.soescola.com/2018/01/como-trabalhar-o-processo-de-alfabetizacao-na-educacao-infantil.html>.

*Marcos Leonardo de Souza*

Mestre em Educação pela Faculdade Apogeu (DF) e em Teologia (FTN). Licenciado em Pedagogia, História e Música, com pós-graduação *lato sensu* em Psicopedagogia, Educação Infantil, Alfabetização e Letramento, Ludicidade, Educação Musical. [marcossoter@hotmail.com](mailto:marcossoter@hotmail.com).

---

## Introdução

---

A alfabetização é um processo que começa muito antes da entrada da criança na escola, onde é submetida a mecanismos formais de aprendizagem da leitura e da escrita (VYGOSTSKY, 2010).

Entende-se por **alfabetização** o processo pelo qual se adquire o domínio de um sistema linguístico e das habilidades de utilizá-lo para ler e escrever, ou seja, o domínio das ferramentas e o conjunto de técnicas necessárias para exercer a arte e a ciência da escrita e da leitura.

O letramento apareceu ao lado da alfabetização por se considerar o domínio mecânico da leitura e da escrita insuficiente na sociedade atual. Tornou-se primordial que a escola introduza tal conceito para os alunos nas práticas sociais de leitura e escrita, pois deixou de ser satisfatório em sua formação o desenvolvimento específico da habilidade de codificar e decodificar a escrita.

## Diferença entre Alfabetização e Letramento

---

Para que a escola adote e inclua a leitura e a escrita nas práticas sociais, é necessário mais do que apresentar para os alunos as letras e sua relação com os sons, as palavras e as frases. É preciso trabalhar com textos reais estimulando o ato de ler e de escrever nos diversos gêneros textuais para que as crianças aprendam a diferenciá-los e a perceber a funcionalidade de cada um, para que eles sirvam às diversas finalidades (para que lemos e escrevemos). Dessa forma, percebemos que alfabetizar e letrar são duas tarefas a ser desenvolvidas em simultâneo, uma completando a outra.

Para desenvolver hábitos de uma cultura letrada, é importante promover um ambiente alfabetizador. De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, “[...] um ambiente é alfabetizador quando promove um conjunto de situações de usos reais de leitura e escrita das quais as crianças têm oportunidade de participar” (BRASIL, 1998, p. 151). A seguir, algumas sugestões para a organização de um ambiente alfabetizador:

- Alfabeto num varal, perto dos alunos e na altura deles, no início do ano;
- Espaço para exposição de textos usados na leitura compartilhada, para que eles possam recuperá-los quando quiserem;
- Mural para exposição da produção dos alunos;
- Biblioteca de classe, com materiais diversos de leitura;
- Calendário com uma folha para cada mês que poderá ser preso a um cabide de saia (os alunos deverão receber uma folha de calendário similar para prender no caderno no começo de cada mês, para que façam a mesma marcação do calendário grande);
- Banco de palavras;
- Listagem com o primeiro nome de todos os alunos, organizados em ordem alfabética e tendo a letra inicial destacada em vermelho (usar letra maiúscula);
- Numerário (sequência numérica de 0 a 10 e numeral/ quantidade/ número) (SANTOS; SISSI; SOUSA; MOURA, 2018, p. 46).

## Como se trabalhar o processo de alfabetização na educação infantil

Priorizar o estímulo ao desenvolvimento cognitivo (Piaget) dos alunos é a tônica de um ambiente alfabetizador. Tudo que for absolutamente desafiador e possível de ser realizado propiciará um processo de ensino e aprendizagem muito mais harmonioso, por ser mais produtivo.

As crianças têm preferências por atividades diferentes e cada uma apresenta um ritmo próprio. O desenvolvimento das atividades psicomotoras, do relacionamento com os outros, da fala e de diversas outras formas de comunicação vão acontecendo em épocas relativamente distintas.

As crianças reagem de formas diferentes, por isso o ambiente alfabetizador precisa ser organizado e assimilar hábitos de trabalho que contribuam para a independência de cada uma delas. A sala de aula deve estar preparada de forma a despertar o interesse pela leitura, pela escrita e pelo manuseio do material didático.

Este é um material “vivo” na sala de aula, ou seja, está em constante ampliação e utilização; é uma escrita de referência para os alunos. Explore ao máximo o material.

---

## A Importância do Lúdico no Desenvolvimento da Linguagem

---

A evolução da leitura e da escrita está naturalmente ligada ao processo de evolução expressiva e criativa da criança, porém esse processo pode ser facilitado pelo educador por meio de atividades lúdicas, que servirão de apoio ao desenvolvimento da linguagem falada e ao processo de aquisição da linguagem escrita.

Jogar e brincar são atividades que, se bem orientadas, certamente contribuirão para o desenvolvimento da psicomotricidade no contexto do processo escolar.

O brincar ensina a criança a lidar com as emoções. Por meio da brincadeira, a criança equilibra as tensões provenientes de seu mundo cultural, construindo sua individualidade, sua marca pessoal e sua personalidade. Portanto, o educador deve facilitar a aprendizagem utilizando atividades lúdicas que criem um ambiente alfabetizador a fim de favorecer o processo de aquisição de autonomia na hora do aprendizado

As atividades lúdicas, quando bem direcionadas, trazem benefícios que proporcionam saúde física, mental, social e intelectual à criança, ao adolescente e até mesmo ao adulto.

## A Importância do Desenvolvimento da Linguagem Oral

---

A fala é o principal instrumento de comunicação das crianças com os professores e os colegas. Nesse sentido, é importante compreender que relação a linguagem oral tem com o desenvolvimento da leitura e da escrita.

Hoje, compreende-se que todos precisam saber se expressar e usar as linguagens em variadas situações comunicativas: conversas, entrevistas, seminários, ao telefone, entre tantas outras. Para desenvolver a comunicação oral desde cedo, é importante diversificar os assuntos tratados em sala de aula.

O grupo pode discutir uma peça de teatro, um filme, um fato recente ou até um texto científico. A importância do desenvolvimento da linguagem oral não se limita a questões ligadas aos relacionamentos sociais, como aprender a se comunicar, a expressar suas ideias, pensamentos e dúvidas. É fundamental também para o desenvolvimento cognitivo (Piaget), ligado ao aprendizado da escrita e da leitura.

Por meio de um trabalho de desenvolvimento da oralidade, as crianças aprendem a distinção entre linguagem oral e escrita (quando percebem que o que está sendo lido não é exatamente igual ao que está sendo contado), permitindo organizarem o pensamento e a linguagem, e ampliarem o vocabulário, aprendendo a explicar, justificar, opinar e argumentar para defender seus pontos de vista.

O trabalho com a linguagem oral é fundamental também como preparação para a produção de textos, pois, mesmo no momento em que as crianças não escrevem convencionalmente, elas podem produzir textos oralmente trabalhando a organização de ideias, a topicalização dos fatos, a coerência e a organização discursiva dos textos.

Dessa forma, percebe-se que o trabalho com a linguagem oral é pré-requisito fundamental, devendo estar presente em todas as aulas.

---

## O Desenvolvimento da Linguagem Escrita

---

A construção da escrita caracteriza-se por ser um processo que ocorre nas interações sociais vivenciadas pela criança, isto é, na interação com os adultos, a qual

## Como se trabalhar o processo de alfabetização na educação infantil

não somente vai dando sentido à escrita da própria criança como também contribui para que ela se torne “sujeito”.

Dessa forma, a alfabetização como prática social precisa lidar com textos reais e com as reais necessidades de leitura e escrita, para que as crianças percebam a função social de tal aprendizado e assim estabeleçam um diálogo com o mundo.

A aprendizagem do uso da escrita, na escola, torna-se um aprendizado a mais: ser capaz de assumir sua palavra na interação com interlocutores que reconhece e com quem deseja interagir para atingir objetivos e satisfazer desejos e necessidades de comunicação.

Portanto, é fundamental que, no processo de alfabetização, as crianças apreendam as funções sociais e as finalidades da leitura e da escrita, pois é preciso saber para que se aprenda a escrever e a ler. Só compreendendo e praticando esse exercício é que a alfabetização terá sentido.

---

### Que Tipo de Letras Deve Ser Usado na Alfabetização?

---

A proposta de alfabetização e letramento deve naturalmente adequar-se às exigências da realidade atual. Nessa realidade, a letra de imprensa (Conhecida como letra de Caixa alta) está presente em todos os momentos da vida de crianças e adultos: nos livros, na televisão, nas revistas, nos jornais, nas embalagens, nos rótulos, no teclado do computador. Sendo assim, fica claro o papel social fundamental da letra de imprensa na alfabetização.

Começar a alfabetização com letra de imprensa maiúscula é uma tentativa de respeitar a sequência do desenvolvimento visual e motor da criança. Esse tipo de letra, por ter um traçado mais simples, possibilita uma ampliação de tempo para pensar sobre a escrita dos diversos tipos de texto, das palavras e das letras que devem ser usadas para representar os sons.

É importante ressaltar algumas observações em relação às letras: a) **Letra de imprensa minúscula ou script** - É importante esclarecermos que essa letra é apenas para leitura, nunca para escrita. É importante que você esteja atento, pois, como algumas letras e também números apresentam formas semelhantes, diferenciando-se apenas pela posição espacial (b/d/, p/q/g/, 6/9, u/n), algumas crianças confundem o fonema correspondente na hora de ler (dola/bola); b) **Letra cursiva**

**maiúscula e minúscula** - A letra cursiva tem este nome porque seu traçado obedece a um curso, uma continuidade. É uma letra basicamente escolar, ou seja, usada predominantemente na escola. É importante que os alunos a conheçam para ler e, se possível, escrever. Mas algumas crianças não o conseguem, principalmente aquelas com Necessidades Educativas Especiais (NEEs). Pelo fato de ela não ser encontrada nos escritos diários (jornais, revistas, livros, outdoor, computador etc.), seu uso exclusivo em sala de aula dificulta a leitura geral dos alunos.

Mesmo assim, é importante que a criança aprenda o traçado correto desse tipo de letra e use a letra maiúscula com propriedade. Acima de tudo, seja qual for a letra usada, o essencial é que seja legível.

---

## Consciência Fonológica e seu Desenvolvimento

---

Para os desdobramentos da temática em análise, é importante compreender o que é consciência fonológica, como ela se desenvolve e qual é sua importância para a alfabetização.

A consciência fonológica pode ser definida como a habilidade de manipular a estrutura sonora das palavras, desde a substituição de determinado som até sua segmentação em unidades menores.

É uma capacidade cognitiva a ser desenvolvida, uma vez que contribui para o processo de aquisição da leitura e da escrita. Sua importância está ligada à compreensão do princípio alfabético e ao desenvolvimento de habilidades, como o reconhecimento de sílabas e fonemas numa palavra.

Diversas formas linguísticas com as quais uma criança tem contato contribuem para a formação de sua consciência fonológica, dentre as quais se destacam músicas, cantigas de roda, poesias, parlendas, jogos orais e a própria fala.

É de suma importância no desenvolvimento da consciência fonológica o trabalho com rima e aliterações. A rima é a identidade sonora que ocorre, geralmente, no final das palavras. Por exemplo, para rimar com **sapato**, a palavra deve terminar em **ato**; para rimar com **café**, a palavra precisa terminar somente em **é**. A equivalência deve ser sonora e não necessariamente gráfica, ou seja, as palavras **massa** e **caça** rimam, pois os sons com que terminam são iguais, independentemente da forma ortográfica.

## Instruções e Dicas

---

Para iniciar o processo de alfabetização na educação infantil, dez dicas, com suas instruções, podem ser destacadas:

- 1 — **Musicalização para bebês** — Faixa etária: a partir de 1 mês de idade — Esta é uma atividade essencial para os pequenos, ainda nos berçários. Cantar cantigas, músicas de acalento, colocar músicas gravadas em CD ou massagear o corpinho ao som de música relaxante;
- 2 — **Contação de histórias** — Faixa etária: 2 a 5 anos — Após a história, as crianças são convidadas a dramatizar os personagens da história, inventando novas falas, repetindo os diálogos que mais gostaram e modificando o seu final;
- 3 — **A letra é?** — Faixa etária: 2 a 5 anos — Com as crianças sentadas em círculo, a professora apanha de um saco surpresa objetos conhecidos dos pequenos. Lápis, escova de cabelo, boneca, bola, pipa... Os pequenos, tendo à frente letras emborrachadas, de plástico ou madeira, são provocadas a apontar a primeira letra que compõe o nome de tal objeto;
- 4 — **Quando falo isso, você lembra de?** — Faixa etária: 3 a 5 anos — O professor fala a palavra Futebol e uma criança fala: Bola. Daí a professora retoma: Bola lembra? Parquinho. E parquinho lembra? Areia e assim busca-se o desenvolvimento do raciocínio lógico e significação das palavras;
- 5 — **Bingo dos nomes** — Faixa etária: 3 a 5 anos — Os alunos recebem uma placa com seu nome, separado por letras. O professor retira do saco letras do alfabeto. Na medida em que as letras saem, os alunos são convidados a colocar tampinhas com as referidas letras em cima da placa com o seu nome;

- 6 — **Dominó dos nomes dos colegas** — Faixa etária: 2 a 5 anos — Feitos com caixas de leite e forrados com papel camurça, o dominó apresenta nomes e fotos dos colegas. Ao jogar, a criança aprende o nome dos colegas e também as letras que compõem seus nomes. Uma variação bem legal é trocar a foto por letras iniciais dos nomes dos colegas;
- 7 — **Como é que se escreve?** — Faixa etária: 4 a 5 anos — Após a contação de uma história, as crianças são provocadas a montar nomes dos personagens ou de objetos, buscando as letras em jornais e revistas. Em seguida, vão procurar no texto do livro de história uma frase onde esta palavra apareça e transcrevê-la para uma folha e ilustrá-la, buscando interpretar a escrita destacada;
- 8 — **O nome é?** — Faixa etária: 3 a 5 anos — As crianças saem, com o professor, nomeando partes significativas da escola e colando plaquinhas com os seus respectivos nomes para sua identificação. Depois, com pranchetas, são provocadas a reescrever os nomes que reconheceram: PORTA, JANELA, ARMÁRIO, dentre outros;
- 9 — **Festival de poesia** — Faixa etária: 3 a 5 anos — As crianças são convidadas a declamar pequenos poemas, selecionados pelo professor. Dessa forma, favorecemos a atenção, concentração e memória;
- 10 — **Sequência de quadrinhos** — Faixa etária: 2 a 5 anos — A professora disponibiliza uma sequência lógica e curta de quadrinhos (retirada de um gibi) e a criança refaz a cena, colocando-a em ordem sequencial crescente.

(SOUSA, 2017, p. 49–49)

Quando uma criança encontra uma sala de aula preparada de forma a despertar o interesse pela leitura, pela escrita e pelo manuseio do material didático, as chances de sucesso são maiores para todos. Brincar com linguagem falada e com processo de aquisição da linguagem escrita, oferecer jogos, trabalhar com músicas, poemas, quadrinhos, imagens, obras de arte e atividades lúdicas, quando bem orientadas, certamente contribuirão para que o desenvolvimento do processo da alfabetização seja bem-sucedido e alcance os objetivos desejados.

## Referências

---

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil. v. 3. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>. Acesso em: 12 maio 2018.

SANTOS, Dulcimar Carvalho dos; SISSI, Severina Alves de Almeida; SOUSA, Rosineide Magalhães de, MOURA, Ana Aparecida. Letramento e alfabetização na educação infantil das crianças quilombolas: um estudo exploratório na escola do Campo Maiadinha Comunidade Kalunga Vão do Moleque. *Facit Business and Technology Journal*, V. 5, N. 1, 2018, p. 30-56. Disponível em: <http://revistas.faculdadefacit.edu.br/index.php/JNT/article/view/264>. Acesso em: 10 set. 2019.

SOUZA, Marcos L. Alfabetizamento & letração. Joinville: Clube de Autores, 2017.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 2010.

# A LINGUAGEM DE PROGRAMAÇÃO NO ENSINO REGULAR

*Ramon Pablo*

Especialização em Engenharia de Software. Graduação em Sistemas de Informação

**N**as últimas décadas a informática tem aumentado sua relevância no setor privado e público. Isso quer dizer que a sua importância social vem se intensificando nesses setores. As novas tecnologias têm provocado grande impacto na vida social, pois a revolução tecnológica, assentada na informática e na microeletrônica, além de maximizar ganhos econômicos, tem influenciado novos estilos de vida.

Assim, é imprescindível que se adquira habilidades em informática, isto é, que as pessoas sejam versadas no domínio dos computadores e Tecnologia da Informação de *softwares* e aplicativos para que possam se preparar profissionalmente, melhorar seu desempenho acadêmico, ampliar seus contatos através de redes e participarem das diversas formas de conexões, que ligam as pessoas direta ou indiretamente a grupos de amigos, familiares ou a organizações públicas, privadas e do Terceiro Setor.

Isso quer dizer que contemporaneamente a informática e as novas tecnologias fazem parte do cotidiano das pessoas e quanto mais cedo tivermos contato e conhecimento sobre a computação, mais os indivíduos se sentirão incluídos e participativos socialmente. Nesses termos, a tecnologia é uma realidade na nossa vida e ela tem sua linguagem própria, a linguagem de programação.

Segundo Pereira (2013), a Lógica de Programação deveria andar junto com outras disciplinas do ensino básico, tais como Biologia, Química e Física. Nesse contexto, o ensino de programação para crianças poderia desenvolver o pensamento computacional e passos lógicos para a resolução automatizada de problemas (KAFAI; BURKE, 2013).

No meio em que vivemos é cada vez maior a necessidade de saber programar para que não sejamos apenas consumidores de tecnologias, mas sim que saibamos produzi-las, pois se acredita que a programação tem o potencial de ajudar no aprendizado das demais disciplinas.

A ideia não é ensinar uma linguagem de programação específica, como Java, C++, PHP ou qualquer outra, mas sim ensinar a lógica que é a mesma para todas as linguagens. Assim, se o aluno souber a lógica, ele terá grande facilidade de aprender a sintaxe da linguagem. Cabe destacar que nem todos os alunos se tornarão programadores; eles vão optar por outras áreas de conhecimento, porém com um diferencial: terão maior capacidade de pensar e com mais criatividade, pois o que a aprendizagem da lógica de programação faz é desenvolver várias habilidades que muitas vezes estão ocultas.

Assim, a linguagem de programação assume relevância no cotidiano, tornando-se necessário o seu ensino nas escolas, já que é imprescindível que as novas gerações tenham contato desde cedo com essa linguagem, que sejam alfabetizadas nesse conteúdo, para que adquiram habilidades intelectuais e práticas sobre a computação.

---

### Educação e Programação

---

Steve Jobs, em uma frase célebre, argumenta que “[...] Todos nesse país deveriam aprender a programar um computador, pois isso ensina a pensar” (NASCIMENTO, 2015, p. 12). Na mesma lógica, o ex-presidente dos Estados Unidos Barack Obama (YOUTUBE, 2013) argumenta: “[...] não apenas compre um novo videogame, desenvolva um. Não apenas faça o download de um aplicativo, ajude a desenvolvê-lo. Não apenas jogue no seu celular, programe”.

Como se percebe, Jobs e Obama chamam atenção para a importância da informática na vida dos americanos, centrados na urgência de se educar as crianças e jovens na linguagem de programação. Obama afirma, pois, que aprender programação é fundamental para a vida das pessoas e para o desenvolvimento econômico e social de um país. Diante disso, programar é tão importante quanto aprender a ler, escrever e fazer contas. É nesse sentido que muitos educadores defendem que o ensino de programação deve ser lecionado nas escolas.

---

### O lugar da linguagem de programação

---

Atualmente a linguagem de programação assumiu um lugar destacado nos processos de cognição, pois é um tipo de conhecimento transversal por cruzar os

diversos ramos do conhecimento e das atividades humanas. Em um artigo publicado no site Bencode, Dornelles (s/d) defende que, apesar de essa linguagem apresentar algumas peculiaridades e características centrais, ela é uma linguagem diversa e está em constante processo de desenvolvimento.<sup>1</sup>

Assim, a linguagem de programação pode se caracterizar como um conjunto de símbolos, regras sintáticas e semânticas usados para criar ou definir a função de um programa de computador. Dessa forma, uma linguagem de programação pode ser entendida como um método com padrões definidos que visa a expressar e passar informações para um computador.

---

### Linguagem de programação e os benefícios na aprendizagem

---

À medida que a tecnologia computacional e da informação estão presentes nos mais diversos setores sociais, a linguagem de programação vem sendo paulatinamente inserida na grade curricular de muitas escolas. Isso denota que o processo educativo deve se adequar às mudanças que estão ocorrendo no processo produtivo e no estilo de vida das pessoas, que passaram a ser fortemente influenciados pela Revolução Tecnológica.

É por essa lógica que estudiosos como Ocimara Balmant (2017) afirmam que o ensino de programação tem hoje importância análoga ao que teve o ensino de inglês no século XX, devendo ser essa linguagem a ser apreendida no século XXI. Segundo Balmant, a comparação é simples e fácil de ser compreendida devido ao espaço e ao “empoderamento tecnológico” que tem ocorrido neste século, resultado do espraiamento do uso de tecnologia em diversos setores da vida social. Dessa forma, os indivíduos precisam não apenas consumir tecnologia mas entender como essa funciona.

Existem aqueles que defendem, inclusive, que o ensino de programação é mais importante que o de Inglês. Tim Cook, CEO da Apple, por exemplo, assevera que a linguagem de programação permite que as pessoas ampliem seus recursos de comunicação, tornando mais vasta a rede de *network*. É importante ressaltar que Cook não está argumentando que as pessoas não devem aprender idiomas, mas

---

<sup>1</sup> As informações sobre a diversidade de linguagem de programação foram adquiridas pelo site Bencode. Para mais informações, consultar Dornelles (2017).

que a linguagem computacional possibilita aos indivíduos se comunicarem com mais 7 bilhões de pessoas (AGRELA, 2017).

Por essa lógica, o ensino de programação tem poder para ser um forte aliado no processo de ensino-aprendizagem de crianças, adolescentes, jovens e adultos. Segundo Fernanda Kalena (2014), a linguagem de programação está ganhando espaço na vida das pessoas por possuir uma estreita relação com a presença da tecnologia em várias indústrias, empresas de mídia, saúde, agronegócio etc. Dessa forma, é importante que crianças, adolescentes, jovens e adultos entendam pelo menos o básico sobre linguagem de programação, pois essa ferramenta vem modificando o modo de vida da sociedade e os principais setores do mercado.

É importante ressaltar que o ensino de programação não se restringe a formar profissionais para o mercado ou “criar gênios da computação”, mas a desenvolver habilidades que permitam o desenvolvimento integral das pessoas, permitindo e ampliando seu acesso a tecnologias, à informação, à comunicação, à pesquisa, à transmissão e recepção de mensagens etc.

Para além das questões eminentemente técnicas, a programação ajuda o educando a desenvolver raciocínio lógico, que impacta diretamente no aprendizado de outras disciplinas, estimula o trabalho em equipe e incentiva a criatividade do aluno. Por outro lado, o ensino de programação pode ser uma ferramenta fundamental no combate à evasão escolar.

Programar torna o ensino mais atrativo, já que o faz mais dinâmico. No processo de programação o educando é levado a raciocinar, a descrever, corrigir e solucionar problemas. Tudo isso permite ao discente questionar conteúdos e metodologias arraigados no ensino formal. Assim, pode-se concluir que o ensino de programação é um recurso auxiliar no desenvolvimento educacional.

---

## Referências

---

AGRELA, Lucas. Programar é mais importante do que falar inglês, diz CEO da Apple. *Revista Exame*, 14 out. 2017. Disponível em: <https://exame.abril.com.br/tecnologia/programar-e-mais-importante-do-que-falar-ingles-diz-ceo-da-apple/>. Acesso em: 24 abr. 2018.

BALMANT, Ocimara. Programação é o inglês do século XXI. *Estadão*, 27 out. 2017. Disponível em: <http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,programacao-e-o-ingles-do-seculo-xxi,70002064295>. Acesso em: 24 abr. 2018.

DORNELLES, Nemora. As 15 principais linguagens de programação do mundo! *Becode*, 13 fev. 2017. Disponível em: <https://becode.com.br/principais-linguagens-de-programacao/>. Acesso em: 24 abr. 2018.

KAFAI, Yasmin; BURKE, Quinn. *Computer Programming Goes Back to School*. *Education Week*, 5 set. 2013. Disponível em: [https://www.edweek.org/ew/articles/2013/09/01/kappan\\_kafai.html](https://www.edweek.org/ew/articles/2013/09/01/kappan_kafai.html). Acesso em: 24 abr. 2018.

KALENA, Fernanda. A programação é a linguagem do século 21. *Porvir*. 7 mar. 2014. Disponível em: <http://porvir.org/a-programacao-e-linguagem-seculo-21/>. Acesso em: 24 out. 2018.

NASCIMENTO, Cledison da Silva. *Introdução ao ensino de Lógica de Programação para crianças do Ensino Fundamental com a ferramenta Scratch*. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Informática) - Universidade Federal de Roraima, UFRR, Rorainópolis, 2015.

PEREIRA, Leonardo. Escolas defendem ensino de programação a crianças e adolescentes. *Olhar Digital*, 06/06/2013. Disponível em: <https://olhardigital.uol.com.br/noticias/escolas-defendem-ensino-de-programacao-a-criancas-e-adolescentes/35075>. Acesso em: 3 maio 2018.

YOUTUBE. *President Obama asks America to learn computer science*. Publicado em 8 de dez de 2013 pela Code.org. (1 min 17 s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6XvmhE1J9PY>. Acesso em: 2 abr. 2018.

# EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: TECENDO RESISTÊNCIAS NO DIÁLOGO ENTRE-SABERES

*Brena da Silva Canoeiro*

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Tocantins, campus Palmas.

*Carmen Hannud Carballada Adsuara*

É graduada em Psicologia pela Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP, campus de Bauru, mestre em Ciências Sociais pela Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, campus de Araraquara, e docente da Faculdade Católica Dom Orione, de Araguaína – TO.

*Quando se usa o termo educação, logo vem em mente um conjunto de ideias, métodos, conceitos, recursos, ou seja, diferentes formas de ensinar e de aprender.*

– Antonio Samuru Xerente

---

## Questões Históricas para uma Política Pública de Educação Escolar Indígena

---

A educação escolar indígena configura uma política pública de educação diferenciada a partir da qual são garantidas diretrizes próprias, de acordo com a perspectiva de cada povo, conforme constam no Plano Nacional de Educação, conferindo ao Estado a responsabilidade pelas condições objetivas da escola, ao passo que cabe à comunidade a autonomia de gestá-la e recriá-la enquanto espaço de ensino, mas também de vida em comunidade: “[...] tendo conquistado sua parte no direito universal à educação escolar [...], conquistam também o direito de que a escola respeite sua cultura, língua e processos próprios de ensino e aprendizado” (COHN, 2005, p. 486).

A lógica dos territórios prevalece na organização local da escola enquanto instituição não indígena incorporada pelo universo simbólico de dada cultura e história. Contudo, nem sempre a escola indígena constituiu um espaço para a autonomia e autodeterminação dos povos; pelo contrário, conforme explicitado por Cohn (2005, p. 486), desde as primeiras missões jesuíticas no século XVI, a educação não indígena foi utilizada como instrumento de dominação colonial imperialista: “A educação escolar indígena tem uma longa história, tão longa quanto é o contato entre índios e europeus [...] na maior parte dessa longa história, aos índios eram oferecidos serviços educacionais para mudar o que são e para serem integrados à sociedade que os envolvem”.

A escola sempre foi e sempre será um elemento exógeno no contexto dos territórios e culturas. Dessa forma, a educação escolar indígena, qualitativamente distinta da educação indígena tradicional, até hoje se trata de um desafio de entrelaçamento de modos de ser, saber e fazer para a tessitura de resistências a partir do fortalecimento das coletividades: como tornar a escola indígena e a educação escolar indígena um espaço das resistências para as resistências? E ainda, “[...] por que, no limite, construir escolas indígenas e para os índios?” (COHN, 2005, p. 487) Por que e como defender essa tese enquanto um direito dos povos para sua autodeterminação?

---

## O Desafio Epistêmico na Educação Escolar Indígena

---

Ora, de acordo com Dussel apud Grosfoguel (2016), a episteme ocidental moderna está fundada sob os quatro grandes genocídios da história da humanidade – mouros, mulheres, indígenas e povos negros africanos –, marcando o conhecimento ocidental como um *modus operandi* para dominação e conquista. Tal lógica permite assim, que, por meio do suposto distanciamento entre sujeito do conhecimento e objeto de estudo, uma série de relações de opressão sejam formuladas e concretizadas por meio da instituição do saber dominante.

Segundo Berenchein Netto (2012), é a partir da inserção das missões e das expedições bandeirantes que se iniciam mudanças nos comportamentos indígenas a ponto de produzir suicídios e autodestruição em massa. Os germes da educação escolar, dessa forma, passam notadamente a ser registrados pelos próprios colonizadores a partir de seus impactos, computados nos indicativos de óbito por morte voluntária junto aos números incontáveis de extermínio genocida. Na escola, por

sua vez, essa condição para a estruturação do conhecimento não é diferente, sendo esse o espaço inicial de apropriação primordial da episteme do genocídio na organização da sociedade, desenhando hierarquias sociais.

Sendo assim, reconhecido o caráter histórico da escola enquanto instituição de poder na qualidade de aparelho ideológico do imperialismo, bem como o conteúdo epistemicida das próprias metodologias do conhecimento ali transmitido, quais os impactos de sua presença nos territórios, por um lado, e quais as possibilidades de subversão a partir dela mesma, por outro? Para responder a essas perguntas se faz importante desvelar as concepções de educação, desenvolvimento e aprendizagem, como também de infância, que podem estar engendradas nos saberes e fazeres locais transmitidos e vivenciados nesse espaço, sabendo que tais formas de conceber estão invisibilizadas pelo processo de epistemicídio praticado pela ciência hegemônica.

Na forma ocidental de fazer escola, esta é vista como espaço necessário ao desenvolvimento humano, sendo o acesso à educação escolar um direito democraticamente conquistado e garantido, reconhecido seu caráter fundamental para a manutenção da sociedade. Dessa forma, o não acesso, bem como a evasão escolar são reconhecidos como prejuízos sociais, negligência e desigualdade. Não queremos dizer aqui que o não acesso à educação escolar por indígenas seja tolerável do ponto de vista da democracia, mas, outrossim, utilizar tal reflexão como caminho metodológico para que a nossa própria relação com a instituição escolar seja desnaturalizada, isto é, faz-se necessário reconhecer seu caráter histórico e social proveniente da relação com a catequese “civilizatória” das missões jesuíticas.

Para os evangelizadores, levar os ensinamentos bíblicos para os “índios” – como passaram a ser chamados os diferentes povos que aqui já habitavam – era uma forma de torná-los humanos, dar-lhes humanidade. É notável, nesse sentido, que o espaço destinado ao estudo da Bíblia, quais sejam os primeiros germes da escolarização, estavam necessariamente arraigados a uma dada concepção de desenvolvimento de humanidade.

A apropriação de valores cristãos relativos ao casamento, à vestimenta, às práticas religiosas propriamente ditas e mesmo à alimentação era para os jesuítas condição sem a qual não havia possibilidade humana disponível. Viver fora de tais preceitos significava estar destinado ao pecado e ao inferno, o que, para eles, justificava o ato de catequisar.

Logicamente que a relação não é tão linear quanto parece; uma gama de relações políticas globais começava a ser traçada a partir da inserção do império português na América – comércio de especiarias, tráfico negreiro, acordos e tratados entre monarquias e entre essas e a Igreja, produção de conhecimento por meio da literatura da época, entre tantas outras trocas que foram possíveis no choque entre culturas. Com efeito, faz-se adequado problematizar até que ponto a cultura cristã justifica relações de dominação entre povos, designando humanidades inferiores e modos de vida a serem exterminados com o objetivo da salvação.

Vale registrar, a propósito disso, que é essa visão da inferioridade dos povos e culturas “nativas” que, muitas vezes, ainda consta nos livros de história utilizados em escolas indígenas e não indígenas, marcando um caráter colonizador na educação escolar e tornando fundamental que a política pública preveja que os próprios indígenas elaborem o material didático de seu povo – algo que pode ser, de certa forma, “barganhado” por meio da inserção dessas populações no ensino superior por meio de cotas e vestibular diferenciado.

Pois bem, não só tal concepção sobre o outro deve ser foco de atenção nos processos de subversão autônoma das escolas indígenas, mas também a própria concepção do desenvolvimento da humanidade. Ou melhor, de acordo com Tim Ingold (2000), a noção de desenvolvimento encontra-se ancorada na visão linear de tempo vinculada à cosmovisão ocidental. É a noção da esteira dos processos de produção, e o indivíduo é mais um objeto que naturalmente “evolui” – ou, caso contrário, é deficiente. Para ele, quem estudou etnografias de povos caçadores coletores e cunhou uma nova proposta para a epistemologia científica ocidental, as concepções indígenas pressupõem uma outra relação com o tempo e, portanto, com os próprios processos de existência que chamamos de desenvolvimento. Dessa forma, ao invés de compreender a passagem do corpo durante a vida pela ótica linear, passamos a reconhecê-la no movimento dos espirais, um entendimento circular do mundo, das pessoas, dos encontros e desencontros e do próprio território. É sobre isso que nos chama atenção a antropóloga Clarice Cohn (2013, p. 227) em seu trabalho sobre antropologia das infâncias:

[...] a experiência da infância (e seu valor) é diversa para cada sociedade indígena. Por isso não podemos confundir suas concepções de infância com as nossas. Nem umas com as outras. Por isso, a cada vez que nos dedicarmos a estudar com e sobre as crianças indígenas, temos que nos debruçar primeiro sobre como as crianças, e a infância, são pensadas nestes lugares. Não podemos pressupor uma criança e

uma infância universais, mas talvez não possamos também pressupor uma noção de infância, particular, mas sempre válida.

Há de se pontuar, portanto, uma necessidade gnosiológica de inversão terminológica, mas também epistêmica, a fim de possibilitar um salto qualitativo na compreensão da diversidade ontológica acerca da figura “criança”, qual seja, ao invés de conceber “crianças indígenas”, reconhecer a historicidade das “indígenas crianças” (CARVALHO, 2014): a criança só o é a partir de uma concepção e de um conceito próprio à determinada cosmovisão.

Foi isto o que fiz quando pesquisei os Xikrin. Buscando entender o que para eles é uma criança – sua concepção de infância –, logo aprendi que ela estava ligada a uma concepção também de sentidos e percepção – e, portanto de aprendizagem e de possibilidades de conhecer e apreender o mundo – e de corporalidade e fabricação dos corpos (COHN, 2013, p. 225).

Ora, pensar infâncias e criação de corpos e pessoas é problematizar paradigmas de desenvolvimento. Para Ingold (2000), vale reiterar, a palavra “desenvolvimento” é equivocada. De acordo com o autor, é mais adequado falar em envolvimento. Cabe aqui adentrar, por ora, nas divergências entre a educação indígena (tradicional) e a educação escolar indígena, portanto, a primeira, originária e intuitiva – não sistemática, sem fragmentação entre um sujeito e um objeto –, e a segunda, um desafiador entrelaçamento entre “conteúdos” e “formas”. Na educação tradicional, o “desenvolvimento”, a criação de pessoas, se dá na vida comunitária:

[...] meus focos de pesquisa passaram a ser a corporalidade, o modo como se tratam olhos e ouvidos para aprender a ver, ouvir e aprender, a ornamentação corporal, a alimentação, os remédios; a mobilidade, a circulação, o movimento destes pequenos corpos. Foi então que percebi que tudo aquilo que se faz para as crianças faz seus corpos, assim como os brinquedos que elas fazem são parte de um todo mais amplo que, constituindo corpos e corporalidades, constitui estas pessoas (COHN, 2013, p. 225).

O saber produzido de forma compartilhada entre a comunidade envolve crianças e adultos nos mesmos espaços, a partir de diferentes formas de conceber a construção de saberes e práticas (FERREIRA, 2014), compreendendo como anciãos e anciãs aprenderam de seus antepassados e ensinaram e/ou ensinam aos mais jovens (XERENTE, 2016). Isso possibilita maior autonomia das crianças em comparação com a cultura não indígena, pois a “aprendizagem” – como chamamos –

está fundamentada na experimentação. Saber caçar, plantar, estabelecer uma relação sensorial com o território são conhecimentos importantes para a vida como adulto. Nesse sentido, vale dizer, o território também ensina, e o que é considerado gente é diverso, e a mata, os rios, lagos e mares, as pedras e os caracóis, todos têm um papel vital e entrelaçado, essencial à existência comunitária das crianças e dos adultos, marcando o cotidiano, os saberes e fazeres compartilhados.

[...] a educação indígena aconteceu no cotidiano de nossos povos, num processo permanente de inserção da criança no seio da comunidade. Este sentido de pertencimento facilita a integração de seus cidadãos e o meio ambiente, criando uma compreensão holística que interfere no modo do operar cotidiano das inter-relações entre os seres. É, portanto, uma visão baseada na certeza de que tudo interfere no todo e, como tal, pode afetar a harmonia e o sentido da própria existência. (MUNDURUKU, 2012, p. 194).

É interessante lembrar aqui do caso dos Krenak de Minas Gerais, povo impactado pela ditadura civil militar (CRP SP, 2016). Mediante tal fato, o Ministério Público Federal de Minas Gerais ajuizou uma ação civil pública para a reparação das violações de direito contra os Krenak. A referida ação do MPF traz como três episódios principais “a criação da Guarda Rural Indígena (GRIN), o deslocamento forçado para a fazenda Guarani (Carmésia – MG) e a instalação de um presídio chamado de Reformatório Krenak” (CRP SP, 2016). Os Krenak foram expulsos de seu território ancestral, mas, passados alguns anos de tal mudança, receberam um aviso do rio por meio de sonho no qual eram convocados a retornar. Iniciou-se aí um caminho de deslocamento e, junto a isso, uma luta pela demarcação. Atualmente, os Krenak vivem em seu território, em Minas Gerais, que abarca aquele mesmo rio. Na porta da escola indígena, uma placa diz: “o rio mandou voltar”<sup>2</sup>.

É notável, no caso Krenak, o fato de que a educação escolar indígena tornou-se ao longo do tempo um projeto dos povos indígenas, que compartilham do pensamento de que a partir da apropriação de alguns dos conhecimentos ocidentais podem efetivamente ampliar a cidadania e defender seus direitos e interesses, mas

---

<sup>2</sup> Relato do pós-doutorando Bruno Simões Gonçalves durante o curso de Psicologia Latino-Americana, em 2018, na cidade de São Paulo, no Instituto La Matrioshka. Bruno foi responsável pelo parecer psicossocial coletivo para comprovar a gravidade dos impactos sofridos pelos Krenak, relativo à ação civil pública ajuizada pelo Ministério Público Federal de Minas Gerais para que o Estado brasileiro reconheça e repare as graves violações de direitos humanos cometidas contra o povo indígena Krenak durante o período da Ditadura Militar (CRP SP, 2016).

que podem também utilizar tal espaço “à sua maneira” – trazendo suas narrativas, cores, formas e resistência. A educação escolar indígena torna-se, ao longo do tempo, portanto, uma possibilidade de enfrentamento e subversão, um caminho para ocupar espaços e se defender de forma cada vez mais autônoma:

[...] é necessário aprender nosso modo de contar a história, para melhor debater seu papel nela e na sociedade contemporânea; e é necessário ter uma educação fundamental e média de qualidade, para poder formar seus próprios advogados, pedagogos, antropólogos... Assim, munem-se para o embate com a sociedade mais ampla, na busca de conquista de um lugar e de um papel justo no mundo contemporâneo. É, portanto, uma briga pela autonomia e pela conquista da cidadania plena (COHN, 2005, p. 488).

---

## Considerações Finais

---

Para Bruno Kaingang, a educação escolar indígena poder ser bem-vinda se conseguir promover um diálogo entre os conhecimentos indígenas e não indígenas, mas, para ele, o aspecto comunitário e as referências locais nunca podem ser perdidas de vista. Que o entrelaçamento é histórico e se faz necessário já parece estar evidente. Mas, reconhecido o desafio, como então dar margem a essa reconfiguração da escola enquanto espaço das resistências para as resistências? Vejamos o que o autor nos diz:

Observo ainda que persiste um distanciamento entre o saber da escola como instituição, com toda sua carga ocidental, e o saber indígena. Este, por sua vez, é construído de forma conjunta e harmoniosa entre seus membros nos diversos espaços e tempo vivenciados ao longo de sua história. [...] Então, penso ser necessário que os professores indígenas possuam autonomia político-administrativo-pedagógica, num processo que envolve a proposta curricular, a organização da escola, a formação do professor e mais, a participação efetiva da comunidade em todos os processos (FERREIRA, 2014, p. 84).

Apenas a partir do protagonismo indígena junto às instituições escolares em seus territórios é que a cultura histórica poderá inspirar os processos próprios de aprendizagem e seus meios de transmissão em diálogo com a ancestralidade, sendo seu

objetivo último para os projetos futuros dos povos indígenas. Como nos fala Xerente (2016, p. 36), “[...] os acadêmicos indígenas estão estudando para termos acesso a novos conhecimentos e lutarem por uma melhoria e efetivação das Políticas Públicas Indígenas” e a universidade deve ser parceira. Vale dizer, por último, que apenas com uma transformação qualitativa da realidade social a efetiva garantia de direitos será possível.

---

## Referências

---

BERENCHTEIN NETTO, Nilson. Educação, saberes psicológicos e morte voluntária: fundamentos para a compreensão de si no Brasil Colonial. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUCSP, São Paulo, 2012.

COHN, Clarice. Educação escolar indígena: para uma discussão de cultura, criança e cidadania ativa. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 485-515, jul./dez. 2005.

COHN, Clarice. Concepções de infância e infâncias: um estado da arte da antropologia da criança no Brasil. *Civitas*, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 221-244, maio-ago. 2013.

CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO. Parecer psicossocial comprova gravidade de violações e embasa ação civil pública de reparação ao povo indígena Krenak. 15/03/2016. Disponível em: <http://www.crpsp.org/site/fique-de-olho-interna.php?noticia=1177&titulo=Parecer%20psicossocial%20comprova%20gravidade%20de%20viola%20e%20embasa%20a%20a%20civil%20p%20ablica%20de%20repara%20ao%20povo%20indigena%20Krenak>. Acesso em: 15 jun. 18.

FERREIRA, Bruno. Educação Kaingang: processos próprios de aprendizagem e educação escolar. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, Faculdade de Educação, 2014.

GROSGOUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. *Revista Sociedade e Estado*, Brasília, v. 31, n. 1, p. 25-49, Apr. 2016.

INGOLD, Tim. *The perception of the environment: essays in livelihood, dwelling and skill*. London: Routledge, 2000.

MUNDURUKU, Daniel. *O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)*. São Paulo: Paulinas, 2012. (Coleção Educação em Foco. Série História, Educação e Cultura).

XERENTE, Antonio Samuru. *Educação tradicional e educação escolar indígena atual dos Akwẽ-Xerente*. In: MACHADO, Márcia. *Culturas e histórias dos povos indígenas: formação, direitos e o conhecimento antropológico*. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2016.

# EINSTEIN E A LITERATURA DE CORDEL

*Wilson Seraine da Silva Filho*

Licenciado em Física, Mestrando em Ensino de Ciências e Matemática, Universidade Luterana do Brasil. Canoas, RS. **wilsonseraine@hotmail.com**

*Renato P. dos Santos*

Doutor em Física, Professor Adjunto do PPGEICIM/ULBRA. Canoas, RS. **renato@fisica-interessante.com**

---

## Introdução

---

Albert Einstein é, sem sombra de dúvidas, um dos homens mais biografados e estudados do mundo, em todos os tempos. Quiçá se o mesmo não seja o mais biografado e o mais estudado. Não precisamos de uma pesquisa direcionada para fazermos tal afirmação; basta ver os milhares de livros espalhados pelos quatro cantos do planeta, que contam sua vida, seus amores, seus feitos, para a população leiga em geral, quase hercúleos. Livros sobre os seus ditos e até mesmo livros sobre suas cartas, o colocaram na cozinha e até mesmo em histórias em quadrinhos. Einstein virou lenda em vida. Uma infinidade de (hi)estórias contadas sobre o cientista levantam até suspeitas sobre suas veracidades. Verdade ou não estão aí os livros sobre esse cientista que se imortalizou, por ser entendido por poucos.

Até mesmo os maiores cientistas do planeta escreveram sobre essa figura ímpar do mundo moderno, entre eles está o maior físico russo, Lev Landau, e o controvertido cientista americano Richard Feynman, ambos vencedores do Nobel. Aqui, no Brasil, temos uma bela obra do astrônomo Ronaldo Rogério de Freitas Mourão, do professor Amoroso Costa, entre outros. Muitos desses livros, escritos por cientistas, tentam explicar, de maneira simples e entendível, a teoria que revolucionou o mundo científico – A teoria da Relatividade.

Neste trabalho, pesquisamos uma forma não convencional de se tratar a Física em especial as Teorias de Einstein - a Literatura de Cordel. Uma forma bem peculiar, no Nordeste brasileiro, de se escrever sobre os cangaceiros, os beatos e padres milagreiros, o amor entre belas donzelas e seus príncipes, a seca que sempre assolou

o sertão, os políticos enroladores, biografia de grandes vultos da história brasileira, enfim temáticas assaz vastas sobre matérias sociais, políticas, ambientais, religiosas, folclóricas e os costumes do povo.

Analizamos dois textos versificados, que têm como tema Einstein, sua vida e suas teorias. O primeiro a ser analisado é o texto "O Ano Mundial da Física e o Papel de Sobral na Teoria da Relatividade", do poeta Eugenio Dantas de Medeiros; o segundo, "Einstein, Vida, Obra e Pensamentos", do Presidente da Academia Brasileira de Literatura de Cordel, poeta Gonçalo Ferreira da Silva. Antes de analisarmos os cordéis quanto ao seu conteúdo ontológico ou não, fizemos um pequeno capítulo introdutório, sobre a origem do cordel e um pouco das formas e variações dessa literatura.

Estes textos, por serem rimados e metrificados, são muito mais fáceis de memorizar do que os textos prosaicos. Uma pessoa sem treino algum é capaz de lembrar e cantarolar dezenas de músicas, devido à harmonia e à rima. Quem é que não se lembra de algum versinho de infância, tipo "Batatinha quando nasce...", ou alguns versos que estudantes usam para memorizar alguma equação, como: "Minha terra tem palmeira onde canta o sabiá, senoA cossenoB, senoB cossenoA". Neste caso, misturaram a poesia "Canção do Exílio" de Gonçalves Dias, com o seno da soma. Portanto, os textos apresentados se tornam uma boa ferramenta introdutória no ensino de ciências, no tocante a Einstein, para alunos do Ensino Fundamental e Médio. Obviamente tais não serão os textos principais, mas auxiliares, como dinamizadores do processo ensino aprendizagem.

---

## O CORDEL

---

"Folheto", "livrinho de feira", "livro de histórias matutas", "romance", "folhinhas", "livrinhos", "livrozinho ou livrinho véio", "livro de história antiga", "livro de poesias matutas", "foiето antigo", "folheto de história de matuto", "poesias matutas", "histórias de João Grilo", "leitura e literatura de cordel", história de João Martins de Athayde" ou simplesmente "livro". Essas foram algumas denominações que os leitores, leitoras, ouvintes e vendedores que entrevistei utilizaram para designar o que os estudos acadêmicos brasileiros sobre o tema renomearam e difundiram por todo o País, como literatura de cordel. (GALVÃO, 2006, p.26 e 27).

Esse singular meio de comunicação de massa, surgido na Península Ibérica e trazido para o Nordeste do Brasil pelo colonizador europeu, floresceu aqui, segundo os pesquisadores mais autorizados, em fins do século XIX, através dos pioneiros Hugolino do Sabugi, Silvino Pirauá de Lima e Leandro Gomes de Barros, este último responsável pela sua projeção comercial nas primeiras décadas do século XX. Durante muito tempo, foi o único veículo de comunicação de que dispunham as populações rurais, antes do surgimento do rádio. O nome Literatura de Cordel vem de Portugal, onde os folhetos eram expostos pendurados em barbantes (cordões ou cordéis). No Nordeste brasileiro, o termo cordel gerou alguma polêmica quando passou a ser utilizado, mas hoje é largamente aceito. (VIANA, 2006, p.30)

Merece fazermos uma referência especial a Leandro Gomes de Barros (1865-1918), ao qual é atribuído o início da impressão sistemática das histórias rimadas em folhetos. O primeiro deles, localizado, foi impresso em 1893, momento em que se multiplicavam as tipografias em todo o País. Leandro teria, pois, começado a escrever folhetos em 1889 e imprimi-los em 1893. A partir de 1909, já estabelecido no Recife, Leandro passou a viver exclusivamente da produção e venda dos folhetos, tornando-se ao mesmo tempo, editor e proprietário. (GALVÃO, 2006, p. 32 e 33).

Leandro não foi só um dos primeiros poetas a imprimir seus versos no Brasil. Também foi o mais famoso. Algumas de suas obras continuam sendo vendidas até hoje. Não se sabe exatamente quantos poemas ele escreveu, mas há cerca de 200 catalogados. Aos poucos, os pesquisadores estão descobrindo mais folhetos desse autor. É que antigamente não se cuidava dos direitos autorais como hoje e, quando Leandro morreu, sua viúva vendeu os folhetos do marido para um outro grande poeta, João Martins de Athayde, que continuou a publicação com seu próprio nome. Na época, o que mais importava era o nome do editor, responsável pela distribuição e venda dos folhetos. O nome do autor, geralmente, vinha no fim em forma de acróstico. Vejamos a última estrofe de "O cachorro dos mortos" do qual foram vendidos mais de um milhão de exemplares:

L – eitor, não levantei falso,  
 E – screvi o que se deu,  
 A – quele grande sucesso  
 N – a Bahia aconteceu  
 D – a forma que o velho cão  
 R – olou morto sobre o chão,  
 O – nde o seu senhor morreu.

(LUYTEN, 1992, p.52,53)

Existem diversas modalidades na literatura de cordel, quanto à forma de organização das rimas nas estrofes, a citar: parcela ou verso de quatro sílabas, verso de cinco sílabas, estrofes de quatro versos de sete sílabas, sextilhas, septilhas, oito pés de quadrão ou oitavas, décimas, martelo agalado, galope à beira-mar, meio-quadrão, entre outros (VIANA, 2006, p.43). Nos cordéis estudados, dois são em sextilhas (seis versos) e um é setilha ou septilha (sete versos).

**Sextilha.** Sextilha é uma estrofe de seis versos, geralmente dispostas da seguinte maneira, em nosso cordel tradicional: são rimados entre si os versos pares, ou seja: o segundo com o quarto e com o sexto, enquanto que o primeiro, o terceiro e o quinto são livres. A organização é a seguinte: AB/CB/DB, podendo ser ainda adotado o esquema XA/XA/XA. Na Sextilha, o verso subsequente depende do seu antecessor (verso ímpar). (VIANA, 2006, p.35).

**Septilha.** São estrofes de sete versos. A distribuição de rima obedece ao sistema ABCBDDDB com os versos 2º, 4º e 7º rimando iguais, 5º e 6º em versos monorrimos e os demais (1º e 3º) livres. (RIBEIRO, 2006, p.209).

Vale ressaltar que ambas as modalidades sextilha e septilha, são estrofes que possuem sete sílabas em todos os versos. A contagem da divisão silábica é feita levando em consideração as sílabas poéticas e não as gramaticais.

A contagem das sílabas métricas de um verso tem características distintas. Três regras devem ser observadas.

**Primeira:** Toda sílaba final átona terminada em vogal e a inicial da palavra seguinte começada também por vogal, forma uma única sílaba.

Ex.: Grande amigo, divide-se: Gran-dea-migo

**Segunda:** Se a vogal da sílaba final for tônica não ocorre elisão, ou seja, a junção das sílabas.

Ex.: José Américo, divide-se: Jô-sé-A-mérico

**Terceira:** Na última palavra do verso não se contam as sílabas seguintes à tônica.

Ex.: Melancólico, divide-se: Me-lan-cólico (MENDES, 2004, p.27)

. CORDEL I

O ANO MUNDIAL DA FÍSICA E O PAPEL DE SOBRAL NA TEORIA DA RELATIVIDADE

Eugênio Dantas de Medeiros

Inspiração é que eu quero  
Neste solene momento  
Que celebra o centenário  
De um grandioso evento  
A da relatividade  
Teoria que em verdade  
Foi grande acontecimento.

II  
Ano mundial da física  
Dois mil e cinco será  
E toda comunidade  
Que produz ciência está  
Festejando a teoria  
Que abalou o mundo um dia  
Negá-la quem ousará?

III  
Esta comemoração  
Tem como fim principal  
Mostrar a força da física  
Para este mundo atual  
O que ela propicia  
No campo da teoria,  
No campo experimental.

IV  
No século vinte Einstein

Foi o maior cientista  
Pois a face da ciência  
Com o seu ponto de vista  
Certamente ele mudou  
Até Newton ele arruinou  
Na tese relativista.

V  
Ele nasceu lá em Ulm  
Cidade da Alemanha  
Nação cujo poderio  
No mundo ninguém estranha  
Tem filósofos, artistas,  
Curiosos, cientistas  
Que a humanidade ganha.

IV  
Na cidade de Munique  
Seus estudos começou  
Depois foi para a Itália  
Onde também estudou  
Não era aluno exemplar  
Chegou a aulas faltar  
Mas mesmo assim se formou.

VII  
Não sabia estar parado  
Caminhava, pedalava,

Possuía um violino  
 O que muito bem tocava  
 Gostava de livrarias  
 E pra completar seus dias  
 Alguns museus visitava.

VIII

Gostava de matemática  
 Também de filosofia  
 Por ser muito curioso  
 Muitas perguntas fazia  
 Vivia imaginando  
 E assim fundamentando  
 A futura teoria.

IX

Da luz na velocidade  
 Como será viajar?  
 E como um raio da luz  
 Nesta esfera contemplar?  
 Essas perguntas fazia  
 Porém ninguém respondia  
 Para ele se conformar.

X

Os professores diziam:  
 Einstein estuda mal  
 É um aluno de pouca  
 Agilidade mental  
 Ele é insociável  
 De conduta reprovável  
 No campo colegial.

XI

O que eles queriam  
 Era Einstein escutar  
 Ele era inteligente  
 Gostava de perguntar

E sem saber responder  
 O que podiam fazer  
 Era dele debochar.

XII

Einstein foi uma vítima  
 Do sistema opressor  
 Da educação alemã  
 Que na base do terror  
 Impunha u'a disciplina  
 De só valer quem ensina  
 Usando todo rigor.

XIII

Reunia-se com amigos  
 Pra ciências discutir  
 Também a filosofia  
 Costumava refletir  
 Em vez de conversas fúteis  
 Ou de assuntos inúteis  
 Que não fazem progredir.

XIV

E do seu tempo viveu  
 As grandes contradições  
 Lutou muito contra a guerra  
 Pela paz entre as nações  
 E por que era judeu  
 Igual aos outros sofreu  
 Várias discriminações.

XV

Foi grande observador  
 Dos astros, do tempo e tudo  
 Era muito curioso  
 Embora fosse sisudo.  
 Seu tempo foi empregando,  
 Escrevendo, pesquisando

E dedicando ao estudo.

XVI

E foi assim que Einstein  
Criou sua teoria:  
A da relatividade  
Com muita sabedoria  
Foi expondo os teoremas  
E resolvendo os problemas  
Que sua tese trazia.

XVII

Escreveu muitos artigos  
Com muita tenacidade  
Falando do movimento  
Também da velocidade,  
Pois em torno deste tema  
É que girava o esquema  
Desta relatividade.

XVIII

Tudo está em movimento  
No espaço sideral  
A várias velocidades  
Nenhuma à outra é igual,  
Pois são todas relativas.  
Nas idéias criativas  
Ele foi original.

XIX

A direção de um corpo  
Em movimento depende  
De onde a gente observa.  
Pra onde é que ele tende?  
O seu tamanho também  
Fica além, ou fica aquém  
Daquilo que a gente entende.

XX

A percepção que nós temos  
Do universo em geral  
Também nem sempre é verdade  
Ou a verdade total.  
Com a relatividade  
Dizer o que é verdade  
Pode ser erro fatal.

XXI

Se um corpo se movimenta  
Em alta velocidade  
Ele parece menor.  
Se nossa capacidade  
Visual permitir ver  
Nós iremos perceber  
Que Isto é realidade.

XXII

O tempo, que é o tempo?  
Que nos diz qual o momento?  
Se é futuro ou passado,  
Presente o deslocamento,  
O que faz a distinção  
Ou sua alteração  
É questão de movimento.

XXIII

Se mais veloz que a luz  
A gente pudesse andar  
Logo o nosso passado  
A gente iria alcançar  
E os fatos do futuro  
De modo certo e seguro  
Iria presenciar.

XXIV

E por que os corpos caem?

O que dizia a ciência?  
São puxados para baixo  
Parecia coerência.  
Einstein então responde  
Os corpos caem para onde  
Não encontram resistência.

XXV

Se o corpo tem muita massa,  
Seja mole seja dura,  
Cria próximo de si  
Uma longa curvatura,  
Digamos mais explicado,  
Cria um buraco a seu lado  
Que ninguém sabe a altura.

XXVI

E tudo que estiver  
Dessa massa aproximado  
Como a terra, por exemplo,  
Tem seu mover-se atrelado  
Em torno desta ladeira  
Porque esta é a maneira  
Mais fácil de ser guiado.

XXVII

Movimento me linha reta  
Não há, diz a teoria,  
Ao passar pela ladeira  
O raio da luz se desvia.  
Isso será comprovado  
Por quem tiver observado  
Eclipse durante o dia.

XXVIII

Esta nova teoria  
Fez Einstein afamado  
Pelas universidades

Ele era convidado  
Pra teoria explicar  
Também para trabalhar  
E deu conta do recado.

XXIX

Dizia: ao lado da sogra  
Ou em uma chapa quente  
Passe você meia hora  
Veja como é diferente  
Se esse tempo passar  
Agarrado a namorar  
Passa que você nem sente!

XXX

Esta nova teoria  
Devia ser comprovada.  
Sabem onde aconteceu?  
Numa terra abençoada,  
Foi no ano dezenove  
Toda Sobral se comove  
Vendo a tese demonstrada.

XXXI

Pra ver o sol o eclipse  
Os cientistas vieram  
Da Europa, da América  
E todos atentos eram.  
Comprovada a teoria  
Foi imensa a alegria  
Que todos eles tiveram.

XXXII

Se Sobral no Ceará  
Foi quem teve esta glória  
De ver essa teoria  
Comprovada pra história,  
Do fato fenomenal

---

## ANÁLISE CORDEL I

---

Este primeiro cordel se apresenta no formato de septilha, com 32 (trinta e duas) estrofes. O texto começa com uma rápida passagem pelo nascimento do cientista, lembrando também que 2005 é o ano mundial da Física. Como citado nos dois cordéis, a lenda da “burrice” de Einstein quando ainda jovem. Parece-nos que, para os leigos, esta é a parte mais interessante da vida de Einstein. Funciona como se indagassem: como uma pessoa tão limitada intelectualmente passou a ser um dos maiores gênios de todos os tempos?

Vale ressaltar a estrofe IV, onde o autor afirma que Einstein arruinou Newton; “No século vinte Einstein/ Foi o maior cientista/ Pois a face da ciência/ Com seu ponto de vista/ Certamente ele mudou/ Até Newton ele arruinou/ Na tese relativista.”. Esta estrofe leva a uma boa discussão histórica sobre o tema Einstein × Newton, em que o professor pode abordar que as teorias Newton, em sua maioria, não são mais do que caso particular da teoria da relatividade. A estrofe IX destaca os primeiros questionamentos de Einstein quanto à natureza da luz; “Da luz na velocidade/ Como será viajar?/ E como um raio da luz/ Nesta esfera contemplar?/...” Até a estrofe XVI o cordel fala basicamente da suposta falta de interesse de Einstein pelos estudos e até cita (estrofe X) a pouca agilidade mental do cientista; “Os professores diziam: /Einstein estuda mal/É um aluno de pouca/Agilidade mental/Ele é insociável/No campo Colegial.”.

A estrofe XVIII trata da velocidade relativa; “...A várias velocidades/Nenhuma à outra é igual,/Pois são todas relativas./Nas idéias criativas/Ele foi original.”. Na estrofe XIX o autor trata do movimento como dependente do observador; “A direção de um corpo/Em movimento depende/De onde a gente observa...”. Na estrofe seguinte cita, de maneira tímida, a negação de uma máxima do senso comum, que é ligada diretamente à teoria da relatividade, afirmativa de que “tudo é relativo”, esta atribuída a Einstein pelos leigos no assunto. Nas estrofes XXI e XXII, trata claramente da contração do espaço; “Se um corpo se movimenta/Em alta velocidade/Ele parece menor...” e da dilatação do tempo de uma maneira um tanto confusa; “O tempo, que é o tempo?/ que nos diz qual o momento?/Se é futuro ou passado,/Presente o deslocamento,/O que faz a distinção/Ou sua alteração/É questão de movimento.” Esta confusão entre futuro, passado e presente

está bastante arraigada no senso comum, com as famosas viagens no tempo, tratadas em livros, filmes, desenhos.. O autor, na estrofe seguinte, volta ao mesmo tema, viagem pelo tempo: “Se mais veloz que a luz/A gente pudesse andar/Logo o nosso passado/A gente iria alcançar/E os fatos futuros/De modo certo e seguro/Iria presenciar.” Tema este que geraria uma discussão em sala de aula, onde o professor deve mostrar que a Teoria da Relatividade Restrita não se reporta a viagens no tempo.

Na estrofe XXIV, o autor coloca novamente a teoria de Einstein contra a de Newton ao afirmar que os corpos caem não porque são puxados para baixo como disse Newton, mas porque caem para onde não encontram resistência; “E por que os corpos caem?/ O que dizia a ciência?/ São puxados para baixo/ Parecia coerência/ Einstein então responde/ Os corpos caem para onde/ Não encontram resistência.”. A partir dessa estrofe, começa a discutir a Teoria da relatividade Geral. Na estrofe XXIV fala sobre a deformação do espaço tempo; “Se um corpo tem muita massa,/Seja mole seja dura,/Cria próximo de si/Uma longa curvatura,/Digamos mais explicado,/Cria um buraco a seu lado/Que ninguém sabe a altura.”. Na estrofe XXVII o texto faz menção a trajetória não linear da luz, não quando passa por um corpo de grande massa mas quando passa por uma suposta ladeira; “Movimento em linha reta/Não há, diz a teoria,/Ao passar pela ladeira/O raio de Luz se desvia./Isso será comprovado/Por quem tiver observado/Eclipse durante o dia.”. O autor poderia, nesta estrofe, ter colocado qualquer termo mais apropriado do que ladeira, haja vista que esta palavra se encontra no final do terceiro verso, que, na regra da septilha, como citado antes, é um verso livre. Perto de finalizar o cordel, o autor, na estrofe XXIX, mostra um pouco do senso comum da relatividade, pois fala que, dependendo do que se está fazendo, o tempo pode passar mais rápido ou mais depressa; “Dizia: ao lado da sogra/Ou em uma chapa quente/Passa você meia hora/Veja como é diferente/Se esse tempo passar/Agarrado a namorar/Passa que você nem sente!”.

As três últimas estrofes foram de exaltação à cidade de Sobral, o que era esperado já que o autor é membro da Academia de Cordelistas do Crato. O autor mostra, com orgulho, na estrofe XXX, que Sobral foi abençoada por ter sido onde a tese de Einstein foi demonstrada; “Esta nova teoria/Devia ser comprovada./ Sabem onde aconteceu?/ Numa terra abençoada,/ Foi no ano dezenove/ Toda Sobral se comove/ Vendo a tese demonstrada.”.

. CORDEL II  
EINSTEIN VIDA, OBRA E PENSAMENTOS  
Gonçalo Ferreira da Silva

I Os textos gonçalianos cuidadosamente são escritos numa linguagem de fácil compreensão para todas as camadas da nossa população.	Dia quatorze de março na Alemanha nascia em mil oitocentos e setenta e nove, e seria o maior gênio que o século dezenove nos trazia.
II Nosso trabalho, entretanto, possui outros requisitos, a elegância dos versos tão magistralmente escritos que podem ser aplaudidos nos salões mais eruditos.	VI O pai, senhor Hermann Einstein e a mãe, senhora Pauline quando Albert cresceu disseram, há quem opine que ele é grande mistério, que Einstein ninguém define.
III Disse um dia o pai de Einstein: — Não sei mais o que fazer uma vez que este menino não quer aprender a ler, eu sei que ele tenta muito mas não consegue aprender.	VII Pertencendo a uma linha de pensamento que vinha de Pitágoras a Copérnico e Galileu que já tinha como sucessor Isaac e Einstein na mesma linha.
IV Não sabia o pai daquele prodigioso menino, já premiado ao nascer por um gene peregrino que o tornaria um gênio de pensamento divino.	VIII Do trio formado por esses notáveis valores Galileu abriu caminho para seus dois sucessores e Einstein teria um brilho maior que seus precursores.
V	IX Dotado de inteligência

antes dele nunca vista,  
como seguidor de Gandhi  
foi humano pacifista  
e como sucessor de Isaac  
Newton grande cientista.

X

Com a Teoria dos Quanta  
e da Relatividade  
Albert Einstein ganhou  
tamanha celebridade  
que é tido como o gênio  
maior da humanidade.

XI

Autor da Cosmologia  
como também fundador da  
Geometrodinâmica  
e um grande construtor  
das mecânicas Estatísticas  
de científico valor.

XII

Foi do Campo Unificado  
da Teoria pioneiro.  
A ciência viu em Einstein  
o cientista primeiro  
que revolucionou  
com talento o mundo inteiro.

XIII

Foi comparado a Isaac  
Newton com grande frequência  
por haver reconstruído  
com soberba inteligência  
a física de ponta a ponta  
iluminando a ciência.

XIV

Mas pela revolução  
que ele estabeleceu  
no humano pensamento  
com honestidade eu  
acho que melhor seria  
compará-lo a Galileu.

XV

Mas deixando o cientista  
passemos ao pensador  
Einstein se sobressaiu  
como pacificador  
vencendo perseguições  
sem ódio, mágoa ou rancor.

XVI

Sua glória permanece  
pois sabia muito bem  
que na vida tudo passa  
assim é que o homem tem  
que levar a sua vida  
sem ter ódio de ninguém.

XVII

Criou ele o universo  
tal como o imaginou  
cilíndrico e não esférico,  
se a teoria não provou  
a própria comunidade  
científica o aprovou.

XVIII

Disse Einstein em momento  
de doce contemplação:  
Gandhi alcançou na Terra  
tão divina perfeição  
que foi um ser conduzido

para a cristificação.

XIX

Nele havia a simbiose  
Criatura-Criador,  
Deus e Gandhi são o mesmo  
um é obra o outro autor  
pois falam perfeitamente  
a linguagem do amor.

XX

E Einstein, precisamente,  
pelo reconhecimento  
de ter o nome Mahatma  
como divino instrumento  
será, como iniciado,  
eterno em meu pensamento.

XXI

Entendo que o mecanismo  
do descobrimento não  
é lógico e inteligente  
é uma iluminação  
subitânea de profundo  
silêncio e meditação.

XXII

Ao despertar desse êxtase  
aí a inteligência  
conduz ao campo da análise  
confirmando a experiência  
pela intuição que tem  
todo homem de ciência.

XXIII

A leitura é valiosa  
só para nos ilustrar  
mas depois de certa idade

é necessário lembrar  
que quem ler muito adquire  
a preguiça de pensar.

XXIV

É o homem erudito  
apenas descobridor  
dos fatos que já existem,  
e o sábio é criador  
de inexistentes valores  
e aí está seu valor.

XXV

O dinheiro é simplesmente  
um bem muito passageiro,  
não conseguimos pensar  
como fato verdadeiro  
Moisés, Jesus ou Gandhi  
com um saco de dinheiro.

XXVI

A mente avança até o ponto  
onde consegue chegar  
mas alcança dimensão  
impossível de explicar  
pois não entende a altura  
que conseguiu alcançar.

XXVII

Sem real convicção  
da soberana existência  
da harmonia do universo  
e a perfeita coerência  
nos diz a razão que não  
poderia haver ciência.

XXVIII

Em mil novecentos e

cinquenta e cinco morria  
deixando à humanidade  
um legado de valia  
e do Campo Unificado  
incompleta a teoria.

XXIX

Dia dezoito de abril  
é lembrado todo ano  
por haver marcado a ida  
de Einstein para outro plano

o ser mais iluminado  
que deu gênero humano.

XXX

Quando Einstein morreu  
a ciência oficial  
perdia, seguramente,  
o vulto mais genial  
e o maior cientista  
da geração atual.

---

## ANÁLISE CORDEL II

---

Neste segundo cordel analisado, o poeta Gonçalves invoca mais a questão humana e histórica do cientista do que a parte científica propriamente dita. Concentra-se na no pensamento de Einstein e não nas suas teorias. Gonçalves usa a sextilha como métrica, dividindo seu texto em 30 (trinta) estrofes.

O texto começa com as duas primeiras estrofes fazendo uma auto-exaltação, nada humilde, citando que seus versos são magistralmente escritos e que podem ser aplaudidos nos salões mais eruditos. Na estrofe seguinte, como no cordel analisado anteriormente, faz alusão a Einstein como um aluno que não quer ler e que não consegue aprender; Disse um dia o pai de Einstein/ -Não sei mais o que fazer/ uma vez que este menino/ não quer aprender a ler,/ eu sei que ele tenta muito/ mas não consegue aprender.

Nas estrofes XII, XIII e XIX, cita Einstein como seguidor do pensamento de Pitágoras, Copérnico e Galileu e Ele como sucessor de Newton; Dotado de inteligência/ antes dele nunca vista,/ como seguidor de Gandhi/ foi humano pacifista/ e como sucessor de Isaac/ Newton grande cientista. (estrofe XIX). Vê-se nesta estrofe uma qualidade bastante viva na história de Einstein e na memória das pessoas, a sua busca pela paz, qualidade esta que deve ser um dos seus grandes marcos, levando-o a popularidade nunca alcançada por um cientista.

As estrofes X, XI e XII citam Einstein como o criador da Teoria dos Quânticos, da Relatividade, da Cosmologia, da Geometrodinâmica. Continua afirmando que Ele também foi um dos construtores da Mecânica Estatística e o pioneiro na teoria do

Campo Unificado, fazendo assim apologia a sua grande genialidade; “...Albert Einstein ganhou/ tamanha celebridade/ que é tido como gênio/ maior da humanidade.” (estrofe X).

Interessante ressaltar que, depois de enaltecer Einstein e compara-lo a Newton (estrofe XII); “Foi comparado a Isaac/ Newton com grande frequência...” ou como na estrofe IX; “...e como sucessor de Isaac/ Newton grande cientista.”, o poeta, na estrofe XIV, deixa de compara-lo com Newton e passa a compara-lo com Galileu, dando a entender que o segundo teve importância maior que o primeiro; “Mas pela revolução/ que ele estabeleceu/ no humano pensamento/ com honestidade eu/ acho que melhor seria/ compara-lo a Galileu.”

Da estrofe XV até a estrofe XX, o autor coloca Einstein na posição de pensador e pacifista; “Mas deixando o cientista/ passemos ao pensador/ Einstein se sobressaiu/ como pacificador/ vencendo perseguições/ sem ter ódio, mágoa ou rancor.” Nas estrofes XVIII, XIX e XX o poeta faz bastante alusão a Gandhi, chegando mesmo a dizer que Einstein o comparou a Cristo; “Disse Einstein em momento/ de doce contemplação:/ Gandhi alcançou a Terra/ tão divina perfeição/ que foi um ser conduzido/ para a cristificação.” (estrofe XVIII).

Nas estrofes XXI e XXII, o texto afirma que o pensamento do homem não é lógico e sim “iluminação”; “Entendendo que o mecanismo/ do descobrimento não/ é lógico e inteligente/ é uma iluminação/ subitânea de profundo/ silêncio e meditação.” (estrofe XXI). Ou então que a inteligência parte da intuição (estrofe XXII); “...pela intuição que tem/ todo o homem de ciência.” Na estrofe XXIII o autor menospreza até o ato de ler; “...é necessário lembrar/ que quem ler muito adquire/ a preguiça de pensar.” Nas estrofes seguintes, até a XXVII, não há nenhuma referência a Einstein ou sua obra, fala basicamente de valores humanos. As últimas três estrofes do cordel simplesmente falam da morte de Einstein, e mais uma vez enaltecendo-o; “Quando Einstein morreu/ a ciência oficial/ perdia, seguramente,/ o vulto mais genial/ e o maior cientista/ da geração atual.”

---

## Considerações Finais

---

Não queremos mostrar com este trabalho que podemos estudar a teoria da Relatividade usando como recurso único o cordel, seria muita ingenuidade da nossa parte admitir tal. O texto em cordel é um auxiliar no processo ensino aprendizagem, de um modo em geral, seja para qualquer disciplina ou assunto, um texto

versificado facilita bastante a memorização por parte do alunado. Esses dois textos analisados têm de nossa parte esta finalidade de dinamizador e facilitador da aprendizagem. Sabemos que em ambos tem erros, afinal são escritos por leigos no assunto, o que também seria um bom norte para as discussões em sala de aula.

Usando o cordel em sala de aula, não somente de maneira recreativa, estaríamos valorizando parte assas significativa da nossa cultura. Esta literatura que é pouca consumida pelos jovens brasileiros, sobretudo no sul, onde a escassez de corde-listas é bem maior que no nordeste, tem de ser valorizada e utilizada, sobretudo em sala de aula, como realmente texto auxiliar cognitivo. Temos de parar de olhar para o cordel com olhos somente de ludicidade e recreação, o cordel é uma fonte muito rica de conhecimento, e como já falamos, este conhecimento se torna bem mais fácil de absorção devido a sua métrica e rima. Temos, portanto, como professores, de colocar o cordel em seu devido lugar a sala de aula.

---

## Referências

---

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Cordel: leitores e ouvintes. Belo Horizonte: Autêntica. 2006.

LUYTEN, Joseph M. O que é literatura popular. 5 ed. São Paulo: brasiliense. 1992.

MENDES; Joaquim Sobrinho (Joames). Como fazer versos. Teresina. Tergraph; 2004.

RIBEIRO, Pedro Mendes. Nos Caminhos do Repente. 2. ed. – Teresina: Alínea, 2006

VIANA, Arievaldo Lima. Acorda Cordel na Sala de Aula. Fortaleza: Tupynanquim Editora / Queima Bucha. 2006.

# EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NAS PRISÕES: PROCESSO DE RECONHECIMENTO DE DIREITOS, RECONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES E RESSOCIALIZAÇÃO DE DETENTOS NO SISTEMA PRISIONAL PROVISÓRIO

*Antônio Erivan de Andrade Oliveira*

Graduado em Serviço Social pela Faculdade Adelar Rosado – FAR, especialista em Docência dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, das Populações do Campo e Carcerária, na modalidade Educação de Jovens e Adultos – EJA pela Universidade Federal do Piauí – UFPI, especialista em Gestão de Políticas Públicas de Gênero e Raça – UFPI, Especialista em Gestão Pública Municipal – UESPI, atualmente Assistente Social no Centro Educacional Masculino – CEM, em Teresina - PI.

**A** Educação de Jovens e Adultos pode ser uma ferramenta fundamental no processo de ressocialização e promoção da cidadania no sistema de prisão provisória.

A educação constitui-se como um direito de todos os cidadãos. Segundo a Constituição Federal de 1988 e a Declaração Universal dos Direitos Humanos esse direito prevalece mesmo quando o ser humano encontra-se em privação de liberdade. A privação de liberdade ou prisão caracteriza-se como uma ação punitiva aplicada àqueles que infringiram alguma lei, mas esta não pode, por sua vez, impedir que seja exercido o direito a educar-se, bem como não pode impedir o exercício de outros direitos garantidos à pessoa presa (BRASIL, 1988).

Quando tratamos de prisões provisórias, casas de custódias ou casas de detenção, como o próprio nome diz, definem-se aqui as instituições que têm por objetivo manter presas “provisoriamente” aquelas pessoas que oferecem algum risco às investigações, à sociedade, até que sejam julgadas pelo crime que cometeram para

que assim possam ser postas em liberdade ou conduzidas às penitenciárias, que são entidades de cunho permanente de encarceramento.

Logo, analisa-se a importância que a Educação de Jovens e Adultos tem no processo de detenção das pessoas no sistema provisório, caracterizando pontos norteadores da educação no sistema prisional, dificuldades e desafios de sua implantação, uma vez que se constitui como iniciativa inovadora, já que é aplicada apenas no sistema permanente de pena.

Assim, aborda-se o funcionamento da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no sistema prisional provisório, já que esta é aplicada em outras unidades penais e como essa modalidade vem a fortalecer o processo de aceitação da pessoa presa no meio social, tentando amenizar, dessa forma, o estigma que essas pessoas carregam em toda a sua caminhada após saírem da prisão, seja ela provisória ou não, mas que está sendo tratada em seu caráter provisório neste trabalho.

O debate acerca da EJA no sistema prisional provisório ainda está na sua fase inicial, mas com vistas a grandes mudanças, principalmente no repensar daqueles que, por muito tempo, achavam que criminoso não era passível de ressocialização, mostrando que novas abordagens e políticas adequadas podem contribuir para a construção de uma nova realidade.

---

## Sistema Prisional Provisório: conceito e realidade

---

Entende-se por cadeia pública provisória o estabelecimento que, seguindo as regras mínimas da ONU (Organização das Nações Unidas) e o princípio da separação estabelecido pela LEP (Lei de Execução Penal) Nº 7.210/84, em seu artigo 84, preconiza a separação dos presos preventivamente dos que já estão cumprindo pena, sendo os recolhidos provisoriamente aqueles que: a) são autuados em flagrante; b) são presos preventivos; c) são pronunciados para julgamento perante o Tribunal do Júri; e d) são condenados que poderão ter sua sentença recorrida. O sistema prisional provisório é necessário, uma vez que mantém sob sua custódia aqueles detentos que se encontram à disposição da justiça durante as investigações ou ação penal, e não para o cumprimento de pena permanente, que ainda não fora definida.

A separação de presos, entre provisórios e sentenciados, decorre principalmente do fato de se evitar possíveis influências negativas que esses possam ter em relação ao outro. Cabe ressaltar que o custodiado provisório possui os mesmos direitos e

deveres do preso irrecorrível, salvo as situações que não cabe a esse custodiado. A Lei de Execuções Penais aplica-se ao preso provisório também, mas não o obrigando ao trabalho, uma vez que esse trabalho deverá ser executado no interior do estabelecimento penal.

As cadeias públicas são destinadas apenas aos indivíduos que aguardam julgamento, mas nelas misturam-se indiciados, denunciados e condenados pelos mais diversos crimes, das diversas gravidades. No entanto, essas cadeias não possuem estruturas que ofereçam o mínimo de dignidade a esses presos, violando qualquer lei de direitos humanos e nossa Carta Magna, e é possível verificar que, infelizmente, essa prática é mais do que rotineira nas grandes cidades e que nosso estado não foge dessa realidade (BOTELHO, 2007, p. 1).

O estabelecimento penal tem, dentre suas funções, a privação da liberdade de quem infringiu alguma lei, de ressocializar, de oferecer condições para que essa pessoa não venha a reincidir no crime ou sofrer os efeitos negativos do encarceramento inadequado pela falta de perspectiva criada principalmente no ambiente prisional.

Desse modo, ao vivenciar a realidade carcerária, a pessoa passará a compartilhar do dia a dia daquela nova realidade e se adequar, criando uma nova ambiência, com uma cultura específica, onde são formadas regras de comportamentos que devem ser seguidas por todos, inclusive por aqueles que acabaram de ser inseridos nessa realidade.

Assim, Botelho (2007) afirma que ocorre um processo de apropriação, em que qualquer pessoa que ali adentre terá, necessariamente, que se aculturar, em consequência dos períodos que ficará recluso, como forma de criar até mesmo mecanismos de defesa para com aqueles que possivelmente possuem influência na sociedade carcerária sobre os demais, como apoderamento.

---

## Educação e Sistema Prisional

---

Um aspecto importante a ser considerado quando tratamos da educação dentro do sistema prisional são as possibilidades e impossibilidades que se relacionam à escola na prisão, bem como os tipos de relações existentes no cárcere, relações que surgiram nos mais diversos segmentos, mas que condiziam com a realidade carcerária.

A educação aplicada ao sistema prisional necessita adequar-se à realidade dos detentos, que por sua vez possuem particularidades próprias do regime em que se encontram, devendo essa educação servir como instrumento de (re)construção da realidade, configurando uma condição de cidadania e ampliação de possibilidades de participação na realidade fora da prisão.

A escola, dentro do ambiente prisional, é vista como um espaço de respeito, de relações que ultrapassam a lógica das grades, onde os presos são reconhecidos pelo nome, pelo professor, configurando-se como espaço onde somente coisas positivas podem ser discutidas. No entanto, observa-se que nem sempre essa lógica é seguida, pois a escola prisional, diferentemente das outras, sofre o processo de adequação ao meio em que está inserida. Mas não se pode negar que a valorização ocorre, sim, e ressalta-se que, em muitas situações de conflitos, o espaço escolar é preservado por esses presos (PENNA, 2011).

É pertinente ressaltar que o sistema prisional constitui-se em um espaço onde as relações estabelecidas ali estão exacerbadas, violentas e que se situam distantes da sociedade, isoladas, entregues ao próprio destino e sorte. Via de regra as ações de opressão ocorrem sem a necessidade de se mascarar, haja vista pertencerem a um mundo marginalizado, fugindo aos olhos da sociedade.

Nas unidades prisionais provisórias, os presos passam a maior parte do tempo ociosos, sem perspectivas, marcados pelo medo e sentimento de impotência perante aquela situação degradante e, mais ainda, com a incerteza do dia seguinte para poder usufruir.

A Educação de Jovens e Adultos trará, em um primeiro momento, perspectivas futuras de sua vida em sociedade, mas, durante esse processo, é importante expor que os benefícios do sistema educacional nas penitenciárias provisórias devem ser algo que reconstrua a identidade do indivíduo enquanto preso.

---

### A Educação de Jovens e Adultos no sistema prisional

---

Antes de explicitarmos a educação de jovens e adultos nas prisões, bem como sua aplicabilidade, é necessário que entendamos esse processo de educação e em que contexto ele foi inicialmente implementado.

A ideia de uma pedagogia voltada para a educação de jovens e adultos foi desenvolvida por Paulo Freire na década de 60, sendo aplicada pela primeira vez

na cidade Angicos-RN (SILVA; SAMPAIO, 2015, p. 927), logo expandindo-se a outros campos e é compreendida, segundo o autor, como o processo de alfabetização em que o educador contextualiza a aula através das vivências do estudante, favorecendo uma relação de troca entre ambos. Entende-se como uma construção contínua de saberes, em que o educador educa e ao mesmo tempo é educado, e vice-versa, atribuindo uma característica mais humana àquele conteúdo estudado, ao assunto contextualizado.

A metodologia criada por Paulo Freire busca romper com a pedagogia tradicional, focada principalmente na formação ética e intelectual dos educandos. Freire defende uma pedagogia engajada em que no processo de alfabetização o aluno analisa e discute o meio social e político em que vive, com vistas a transformá-lo.

Podemos dizer que a educação de jovens e adultos instituída no sistema prisional avoca os ensinamentos de Paulo Freire, pois a EJA visa a estimular nos detentos a compreensão da realidade, de sua contextualização, com vistas a estabelecer uma reflexão sobre o mundo do crime, levando-os a repensar novas formas de vida em sociedade, ou seja, procura inculcar um novo processo de socialização.

É importante entender que a EJA também se apresenta como objeto de articulação, envolvendo diversos grupos sociais, como escola, família e sociedade, e não somente como políticas aplicadas pelo Estado e que apenas essa parcela tem responsabilidade sobre essa modalidade de ensino.

A educação, enquanto instrumento de formação da cidadania, é um direito a ser garantido a todas as pessoas, incluindo aquelas presas no sistema prisional brasileiro. Tendo em vista que a educação constitui-se direito universal, garantido também à pessoa em privação de liberdade, entende-se que atualmente deve ser garantida e aplicada, como parte do processo de ressocialização, nas semanas iniciais da detenção, tomando como pressuposto as condições em que se encontram as unidades penais, especificamente no estado do Piauí.

Introduzidos na cela, os presos são iniciados em um processo transformador da índole e do caráter e são contaminados pela cultura institucionalizada existente, isto é, a cultura da prisão. Isso decorre, basicamente, da mistura de presos primários e não primários, condenados e provisórios. E, ainda, os profissionais que atuam no Sistema Penitenciário estão qualificados apenas para tarefas de segurança e não à reinserção social do preso (BOTELHO, 2007, p. 01).

O sistema prisional (cultura, regime, coletividade e sociedade) estrutura um modo de possíveis mudanças (mutações), segundo as normas e maneiras como se

veem e se relacionam as diferentes formas de o preso viver na coletividade carcerária, à margem da sociedade.

O sistema prisional é rotulado constantemente de comunidade “sem cultura” e “dessocializada”. Nesse caso, os apenados não estariam preparados para a vida em sociedade. Isso mostra que a educação, por sua vez, pode trazer resultados significativos na transformação da realidade em que esses detentos se encontram, abrindo novos caminhos na construção de uma nova identidade fora da realidade carcerária. Essas mudanças ocorreram através de um novo pensar das ações criminosas no cotidiano desses presos, que resultados foram obtidos e como esses resultados poderão influenciar nas suas relações sociais com família, igreja, escola, empresa, sociedade etc. Mas é pertinente destacarmos que os grupos sociais aqui citados possuem um papel importante na reconstrução da identidade do detento, pois sem o apoio desses grupos o trabalho educacional realizado na prisão não surtirá o efeito desejado, fazendo-o reincidir.

Além disso, é necessário reconhecer que é um cidadão com direitos que precisam ser garantidos, para que possa ser um cidadão além das grades e que não precise carregar, em sua caminhada, esse estigma que tanto exclui e nada ressocializa. É disso que trataremos no item a seguir.

---

### A educação como ferramenta de reconhecimento de direitos, reconstrução de identidades e ressocialização de detentos provisórios

---

Inicialmente, é necessário entender que a identidade não pode ser compreendida somente como um conjunto de características de cada indivíduo, que este carrega por toda a sua vida e o define como uma pessoa individualizada, assim como as relações desse ser com o meio social (BRAGA, 2008). Ainda seguindo a explicitação da autora, a construção da identidade é um processo dinâmico e social e não somente um processo estático. A identidade atualmente é entendida como uma composição que todo indivíduo faz de si mesmo e de suas relações sociais, representações, se atualizando a cada nova experiência interacional desse indivíduo com o meio social.

Sendo a prisão uma instituição disciplinar, os indivíduos a ela submetidos passam por uma espécie de “ajustamento”, ou seja, a construção de uma nova identidade, com sujeitos daquele novo meio e grupo social.

A identidade se constitui nos mais diversos papéis da vida civil, no tocante à administração e à representação dessas atribuições. Quando a pessoa está presa, essa representação é limitada, uma vez que as possibilidades de manifestação acabam aderindo ao regime imposto e à própria situação de privação.

Por conseguinte, quando abordamos a reconstrução da identidade como um dos elementos que compõem o objeto deste estudo, referimo-nos à ideia de que esses indivíduos, através da educação de jovens e adultos, terão a possibilidade de construir novos caminhos após o período de encarceramento, e a educação tem papel fundamental nessa reconstrução, não somente oferecendo o conhecimento didático, mas o conhecimento social, abrindo a reflexão sobre os danos e as oportunidades que surgirão.

É cabível que os elementos que constituem o objetivo deste estudo não possam se separar, uma vez que o reconhecimento de direitos, a reconstrução da identidade e a ressocialização são a peça-chave para que formemos pessoas com mais consciência de seus atos e para que assim não possam reincidir no crime, bem como transmitir às gerações futuras ensinamentos que não irão condizer com a realidade que se busca para um futuro melhor e sem crime.

---

## Educação no Sistema Prisional uma responsabilidade compartilhada

---

Com o presente artigo, procurou-se abordar a Educação de Jovens e Adultos no sistema prisional, enfocando a sua importância no processo de reconhecimento de direitos, reconstrução da identidade e na ressocialização do preso, especificamente o provisório.

A Constituição Federal de 1988, bem como a Declaração Universal dos direitos Humanos, garantem que todas as pessoas tenham direito a educação, inclusive aquelas que se encontram em privação de liberdade. Procurou-se enfatizar também que muitas vezes esses direitos não são garantidos à pessoa presa ou, quando são oferecidos, isto acontece de maneira ineficaz e acaba por não formar, ressocializar o preso.

É plausível ressaltar que a situação das prisões hoje não é um problema somente do Estado, mas da família, da escola, da igreja etc., haja vista o fato de aquele preso ter pertencido a uma sociedade que muitas vezes o excluiu. E é preciso considerar

que antes de se pensar em educação nas prisões é necessário que se repense a educação fora das grades, com políticas públicas nas escolas que desenvolvam habilidades dos alunos que mais tarde sejam úteis para uma qualidade de vida melhor dessas pessoas, contribuindo para que não caiam ou recaiam no mundo do crime.

A Educação de Jovens e Adultos nas prisões não deve ser encarada apenas como uma obrigação de ofertar educação, mas deve assumir um caráter de direitos, assim como assumir a sua característica pedagógica, que é de fazer pensar, repensar e transformar o meio social.

Cabe aos diferentes setores da sociedade perceber que, enquanto a população carcerária for tratada como uma população marginalizada, não se adotando novos comportamentos para que a pessoa presa possa reconstruir sua vida em sociedade, tendo o direito ao emprego, à educação e principalmente ao respeito, todo o trabalho educacional realizado dentro das prisões terá sido em vão e esse preso retornará ao crime.

---

## Referências

---

ASSIS, Catia. EJA: uma retrospectiva histórica e política. Salvador, 24 ago. 2007. Disponível em: <http://www.recantodasletras.com.br/artigos/621366>. Acesso em: 4 jan. 2013.

BOTELHO, Jeferson. Estabelecimento prisional provisório. Teófilo Otoni, 2007. Disponível em: <http://www.jefersonbotelho.com.br/2007/03/27/estabelecimento-prisional-provisorio>. Acesso em: 22 out. 2012.

BRAGA, Ana Gabriela Mendes. A identidade do preso e as leis do cárcere. Dissertação (Mestrado em Direito Penal) – Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, 2008. Disponível em: [www.teses.usp.br/teses/disponiveis/2/2136/tde-26112008-073857](http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/2/2136/tde-26112008-073857). Acesso em: 22 out. 2012.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf). Acesso em: 20 fev. 2017.

BRASIL. Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984. Institui a Lei de Execução Penal. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/l7210.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l7210.htm). Acesso em: 20 fev. 2017.

DECLARAÇÃO Universal dos Direitos Humanos. Disponível em: <http://www.oas.org/dil/port/declaraçãouniversaldosdireitoshumanos.pdf>. Acesso em: 22 out. 2012.

FORQUIN, Jean Claude. Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Tradução de Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira. Relações sociais e espaço escolar na prisão: limites e possibilidades da ação educativa no interior de uma penitenciária. São Carlos: EduFSCar, 2011.

SILVA, Francisco Canindé da; SAMPAIO, Marisa Narcizo. Cinquentenário das “40 horas de Angicos”: memória presente na educação de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 20 n. 63, out.-dez., 2015, p. 925-947.

THOMPSON, Augusto. A questão penitenciária. Petrópolis: Vozes, 1976.