

PERIÓDICO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO



**R**evista da Faculdade de Educação

Vol. **19**  
Nº 1 ano 11  
jan./jun. 2013



UNEMAT  
EDITORORA

ISSN 1679-4273 - Publicação Impressa  
ISSN 2178-7476 - Publicação Eletrônica

<http://www2.unemat.br/revistafaed/>

## Universidade do Estado de Mato Grosso - Unemat Editora

---

### Conselho Editorial

Presidente  
Membros

Agnaldo Rodrigues da Silva  
Marco Antonio Camilo Carvalho  
Célia Alves de Souza  
Eliane Ignotti  
Heloisa Salles Gentil  
Fabrício Schwanz da Silva  
Geovane Paulo Sornberger  
Aroldo José Abreu Pinto  
Márcia Helena Vargas Manfrinato  
Luiz Juliano Valério Geron  
Adriano Aparecido Silva  
Dionei José da Silva

*Editor:* Agnaldo Rodrigues da Silva  
*Revisão:* Elair de Carvalho  
*Diagramação:* José Roberto Mercado  
*Criação de Capa:* Guilherme Angerames R. Vargas  
*Capa final:* José Roberto Mercado

Copyright © 2013 / Unemat Editora  
Impresso no Brasil - 2013

### CIP - CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

---

**M961** Revista da Faculdade de Educação - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso/UNEMAT. Coordenação: Ilma Ferreira Machado. Vol. 19, Ano 11, n.1 (jan./jun. 2013)-Cáceres-MT: Unemat Editora.

Semestral  
175p.

ISSN 1679-4273 - Publicação Impressa  
ISSN 2178-7476 - Publicação Eletrônica

CDU – 37 (05)

---

Ficha catalográfica elaborada pelo bibliotecário Luiz Kenji Umeno Alencar - CRB1 2037.

**UNEMAT**  
Universidade do Estado de Mato Grosso  
- UNEMAT Editora -



UNEMAT EDITORA

Av. Tancredo Neves, 1095 - Cavallhada - Cáceres - MT - Brasil - 78200000  
Fone/Fax 65 3221 0077 - [www.unemat.br/editora](http://www.unemat.br/editora) - [editora@unemat.br](mailto:editora@unemat.br)

---

Todos os Direitos Reservados. É proibida a reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio. A violação dos direitos de autor (Lei nº 5610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

ISSN 1679-4273 - Publicação Impressa  
ISSN 2178-7476 - Publicação Eletrônica



**Indexada em:**

LATINDEX - Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal - [www.latindex.unam.mx](http://www.latindex.unam.mx)

DRJI - Directory of Research Journals Indexing - <http://www.drji.org>

Diadorim - Diretório de Políticas de Acesso Aberto das Revistas Científicas Brasileiras - <http://diadorim.ibict.br>

Solicita-se permuta / Exchange is requested

## Revista da Faculdade de Educação

### Endereço

Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT  
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEduc  
Cidade Universitária (Bloco II)  
Cáceres/MT - Brasil CEP: 78.200-000  
Fone: + 55 (65) 3223-0728  
E-mail: revistafaed@unemat.br

### Editora Responsável

Dra. Maria do Horto Salles Tiellet - UNEMAT, Cáceres/  
MT, Brasil

### Conselho Editorial Executivo – *Executive Editorial board*

Dra. Elizeth Gonzaga dos Santos Lima - UNEMAT,  
Cáceres/MT, Brasil.

Dra. Heloisa Salles Gentil - UNEMAT, Cáceres/MT,  
Brasil.

Dra. Ilma Ferreira Machado - UNEMAT, Cáceres/MT.  
Brasil.

Dr. Irton Milanese - UNEMAT, Cáceres/MT, Brasil.

Dra. Maria Izete de Oliveira - UNEMAT, Cáceres/MT,  
Brasil.

Dra. Marilda de Oliveira Costa - UNEMAT, Cáceres/  
MT, Brasil.

### Conselho Científico - *Scientific Council*

Dra. Ana Canen - UFRJ, Rio de Janeiro/RJ, Brasil.

Dr. Antônio Sampaio da Nóvoa - Universidade de  
Lisboa, Lisboa/Portugal.

Dra. Berenice Corsetti - UNISINOS, São Leopoldo/  
RS, Brasil.

Dra. Celi NelzaZulke Taffarel - UFBA, Salvador/Bahia,  
Brasil.

Dra. Claudia Mosquera Rosero-Labbé - Universidad  
Nacional de Colombia, Bogotá/Colômbia.

Dr. Danilo Romeu Streck - UNISINOS, São Leopoldo/  
RS, Brasil.

Dr. Elizeu Clementino de Souza - UNEB, Salvador/  
BA, Brasil.

Dra. Filomena Maria de Arruda Monteiro - UFMT,  
Cuiabá/MT, Brasil.

Dr. Jackson Ronie Sá da Silva - UEMA, São Luís/MA,  
Brasil.

Dr. José Carlos Libâneo -UCG, Goiânia/GO, Brasil.

Dr. Lindomal dos Santos Ferreira - UFPA, Altamira/  
PA. Brasil.

Dr. Luiz Carlos de Freitas - UNICAMP, Campinas/SP,  
Brasil.

Dra. Mariluce Bittar - UCDB, Campo Grande/MS,  
Brasil.

Dra. Melania Moroz - PUC/SP, São Paulo/SP, Brasil.

Dra. Olga Vasquez del Pilar Cruz - Universidad  
Nacional de Colombia, Bogotá/Colômbia.

Dra. Rosane Maria Kreuzburg Molina - UNISINOS,  
São Leopoldo/RS, Brasil.

Dr. Rui Eduardo Trindade Fernandes - Universidade  
do Porto, Porto/Portugal.

Dra. Vera Maria N. de Souza Placco - PUC/SP, São  
Paulo/SP, Brasil.

### Missão e Escopo

A Revista da Faculdade de Educação (Universidade do Estado de Mato Grosso) tem como principal objetivo servir de veículo para a divulgação do conhecimento proveniente de pesquisas e estudos relacionados ao campo da educação. O periódico reúne artigos de diferentes aportes teóricos em sintonia com os debates que ocorrem no meio acadêmico nacional e internacional. A revista é de periodicidade semestral e conta com duas versões, uma impressa (ISSN: 1679-4273) e outra eletrônica (ISSN 2178-7476).

# SUMÁRIO

|  |            |
|--|------------|
| <b>EDITORIAL .....</b>   | <b>09</b>  |
| <b>ARTIGOS</b>   |            |
| <b>A APLICAÇÃO DAS VERBAS DA EDUCAÇÃO: CONTROLE ESTATAL OU SOCIAL? .....</b>   | <b>15</b>  |
| Nicholas Davies  |            |
| <b>POLÍTICAS E PRÁTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR: UM DIÁLOGO NECESSÁRIO .....</b>   | <b>33</b>  |
| Cristina Angélica Aquino de Carvalho Mascaro   |            |
| <b>CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO E SOCIEDADE DE ROUSSEAU A PAULO FREIRE:<br/>A ELABORAÇÃO DOS PRINCÍPIOS DE CONVIVÊNCIA .....</b>   | <b>57</b>  |
| Lílian Dilli Gonçalves   |            |
| <b>“MENSAGEIRA DE RELAÇÕES”: A PROFESSORA PRIMÁRIA COMO<br/>INTELECTUAL DA CIDADE .....</b>  | <b>71</b>  |
| Wiara Rosa Rios Alcântara  |            |
| <b>A FORMAÇÃO PARA O TRABALHO NO ÂMBITO DA FAMÍLIA CAMPONESA E<br/>DA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO RURAL .....</b>   | <b>93</b>  |
| Renilton Cruz  |            |
| <b>A TRAJETÓRIA DO PSICODRAMA PEDAGÓGICO EM CAMPINAS – SP .....</b>  | <b>111</b> |
| Roseli Coutinho dos Santos Nunes<br>Valério José Arantes   |            |
| <b>REFLEXÕES SOBRE A UTILIZAÇÃO DA BRINQUEDOTECA NA EDUCAÇÃO<br/>INFANTIL: UM ESTUDO DE CASO NO NORTE DE MATO GROSSO .....</b>   | <b>129</b> |
| Egeslaine de Nez<br>Janete Aparecida Nicastro Moreira  |            |
| <b>APONTAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS SOBRE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO<br/>EM JORNALISMO: A EXPERIENCIA DE IMPLEMENTAÇÃO DA POLITICA DE ESTAGIO DO<br/>CURSO DE COMUNICAÇÃO SOCIAL - JORNALISMO DA UNEMAT .....</b> | <b>147</b> |
| Antonio Carlos Sardinha<br>Edileusa Gimenes Moralis<br>Marli Barboza da Silva  |            |
| <b>NORMAS DA REVISTA PARA APRESENTAÇÃO DE PRODUÇÕES CIENTÍFICAS .....</b>  | <b>173</b> |



# CONTENTS

|  |            |
|--|------------|
| <b>EDITOR'S LETTER .....</b>   | <b>09</b>  |
| <b>ARTICLES/PAPERS</b>   |            |
| <b>THE USE OF EDUCATION FUNDS: STATE OR SOCIAL CONTROL? .....</b>  | <b>15</b>  |
| Nicholas Davies  |            |
| <b>POLICIES AND PRACTICES OF SCHOOL INCLUSION: A NECESSARY DIALOGUE .....</b>  | <b>33</b>  |
| Cristina Angélica Aquino de Carvalho Mascaro   |            |
| <b>CONCEPTIONS OF EDUCATION AND SOCIETY FROM ROUSSEAU TO PAULO FREIRE: THE ELABORATION OF COEXISTENCE PRINCIPLES .....</b>   | <b>57</b>  |
| Lílian Dilli Gonçalves   |            |
| <b>"MESSENGER OF RELATIONS": THE ELEMENTARY TEACHER AS INTELECTUAL OF THE CITY .....</b>   | <b>71</b>  |
| Wiara Rosa Rios Alcântara  |            |
| <b>TRAINING FOR WORK WITHIN THE PEASANT FAMILY AND RURAL HIGH SCHOOL .....</b>   | <b>93</b>  |
| Renilton Cruz  |            |
| <b>THE TRAJECTORY OF EDUCATIONAL PSYCHODRAMA IN CAMPINAS-SP .....</b>  | <b>111</b> |
| Roseli Coutinho dos Santos Nunes   |            |
| Valério José Arantes   |            |
| <b>REFLECTIONS ON THE USE OF THE EARLY CHILDHOOD EDUCATION TOY: A CASE STUDY IN NORTHERN ROUGH MATO GROSSO .....</b>   | <b>129</b> |
| Egeslaine de Nez   |            |
| Janete Aparecida Nicastro Moreira  |            |
| <b>THEORETICAL AND METHODOLOGICAL NOTES ON SUPERVISED INTERNSHIP IN JOURNALISM: THE IMPLEMENTATION EXPERIENCE OF INTERNSHIP POLICY IN THE SOCIAL COMMUNICATION / JOURNALISM COURSE AT UNEMAT .....</b> | <b>147</b> |
| Antonio Carlos Sardinha  |            |
| Edileusa Gimenes Moralis   |            |
| Marli Barboza da Silva   |            |
| <b>STANDARDS FOR PRESENTATION OF PAPERS .....</b>  | <b>173</b> |



## EDITORIAL EDITOR'S LETTER

O compromisso e a satisfação com a realização da pesquisa não se esgota com a coleta e análise de dados. Interessa, sobretudo, ao pesquisador socializar o resultado de seu trabalho, como mecanismo importante na efetivação da função social da produção do conhecimento.

Os questionamentos e indagações apontadas pelas pesquisas suscitam novos olhares para as problemáticas educacionais, ajudando a compor/recompor quadro de análise na perspectiva de superação das antinomias enfrentadas no contexto educacional, que passa pela necessidade de entender melhor a política de financiamento da educação, bem como as políticas de ensino articuladas à inclusão social/educação especial, educação infantil e formação profissional na universidade e no ensino médio, a exemplo do enfoque dado pelos autores nos artigos apresentados nesse número da Revista.

O artigo de **Nicholas Davies** traz uma inquietante discussão sobre o controle da aplicação das verbas da educação; aponta a existência de omissões e equívocos por parte da Secretaria do Tesouro Nacional e dos Tribunais de Contas, que acarretam perdas e reduções das verbas destinadas à educação. As conclusões indicam incongruências no controle exercido pelo Estado e, ao mesmo tempo, fragilidades do controle social para este fim.

**Cristina Angélica Aquino de Carvalho Mascaro**, aborda a questão da inclusão em educação, analisando a polissemia conceitual que envolve essa discussão e o processo de consolidação da educação especial nesse contexto. A autora procura estabelecer conexões entre políticas educacionais e prática pedagógica no sentido de uma compreensão mais abrangente, que permita identificar os desafios e avanços nesse campo de atuação educacional.

Quais os limites entre autoridade e autoritarismo e quais as possibilidades de se estabelecer, coletivamente, normas de convivência em um contexto universitário? São questões dessa natureza que norteiam o artigo de **Lílian Dilli Gonçalves**, elaborado a partir de uma experiência realizada no Rio Grande do Sul, e baseado no pensamento de Rousseau, Durkheim, Makarenko e Paulo Freire.

**Wiara Rosa Rios Alcântara**, para além do carácter pedagógico da função docente, preocupou-se em analisar se a professora 'primária' pode constituir-se em um agente intelectual e de que forma isso seria possível. Para tanto, estudou a trajetória da professora Botyra Camorim, que atuou na educação paulista na primeira metade do século XX.

O autor **Renilton Cruz** traz uma discussão sobre a formação para o trabalho no contexto camponês e do ensino médio, procurando evidenciar a relação existente entre família e escola na concretização desse intento, bem como as dificuldades e contradições que permeiam esse processo, de modo particular, no estado do Pará. As expectativas de melhoria de qualidade de vida externadas pelas famílias camponesas não têm encontrado efetivo respaldo no projeto político da escola.

O artigo de **Roseli Coutinho dos Santos Nunes** e **Valério José Arantes**, pautando-se na teoria psicodramática de Jacob Levy Moreno, analisa o processo de implantação e desenvolvimento do Psicodrama Pedagógico na cidade de Campinas, São Paulo. Ao mesmo tempo em que sistematizam e registram esse processo de constituição do psicodrama nessa localidade, apresentam as possibilidades do psicodrama pedagógico como metodologia de ensino aprendizagem.

**Egeslaine de Nez** e **Janete Aparecida Nicastro Moreira** apresentam o resultado de um estudo de caso realizado com professoras de escolas municipais, no norte de Mato Grosso, no tocante ao uso da brinquedoteca na formação das crianças pequenas, na educação infantil. A pesquisa aponta o valor da brinquedoteca para *o desenvolvimento psíquico-social da criança, por estimular a criatividade e favorecer a formação emocional, física e intelectual, sem deixar, porém, de questionar se estaria havendo umacapacitação profissional adequada ao conceito de brinquedoteca, face à constatação de resistência dos professores em dinamizar e renovar o trabalho pedagógico.*

**Antonio Carlos Sardinha**, **Edileusa Gimenes Moralis** e **Marli Barboza da Silva** analisam o estágio supervisionado no curso de Jornalismo em um campus da Universidade do estado de Mato Grosso, destacando as dimensões teórico-metodológicas que envolvem esse espaço de formação, bem como os desafios conceituais e didáticos na prática pedagógica da supervisão no estágio.

A publicização das contribuições de todos esses autores é motivo de muita alegria para a Revista da FAED, pelos motivos já explicitados o início desse editorial e, também, pela perspectiva de incorporação em amplos

espaços de estudos, pesquisa e prática pedagógica existentes em nosso país e mesmo fora dele, de modo a provocar outros debates e a abrir 'fendas' para a transformação no campo educacional e social.

Ilma Ferreira Machado  
Editora da Revista da FAED/UNEMAT  
Cáceres-MT, jun. de 2013.



**ARTIGOS**  
**ARTICLES/PAPERS**



## A APLICAÇÃO DAS VERBAS DA EDUCAÇÃO: CONTROLE ESTATAL OU SOCIAL?<sup>1</sup>

### THE USE OF EDUCATION FUNDS: STATE OR SOCIAL CONTROL?

Nicholas Davies<sup>2</sup>

**RESUMO:** Este artigo objetiva discutir o controle da aplicação das verbas da educação, tomando como referência os manuais da Secretaria do Tesouro Nacional (STN) de 2001 a 2008, para a contabilização da receita e despesa em educação e também os procedimentos adotados por alguns Tribunais de Contas (TCs) de Estados e municípios em suas resoluções e relatórios de contas estaduais e municipais. Utilizando análise documental, constata uma série de omissões, inconsistências e equívocos dos manuais da STN e dos procedimentos e resoluções dos TCs, que resultam em diminuição dos recursos legalmente devidos em educação. Conclui que o controle estatal das verbas da educação deixa bastante a desejar e aponta a fragilidade do controle social para este fim.

**PALAVRAS-CHAVE:** financiamento da educação, controle social, Tribunais de Contas, educação.

**ABSTRACT:** This article aims at examining the control of the use of education funds focussing the manuals issued by the Brazilian Federal Treasury (STN) between 2001 and 2008 for reckoning revenue and expenditure on education and also the procedures adopted by some State and Municipal Audit Offices in their resolutions and reports of State and municipal (local government) accounts. Using a documentary analysis, the article finds a number of omissions, inconsistencies and mistakes in the STN manuals and procedures and resolutions of Audit Offices, which result in a loss of funds legally due to education. The concludes that the State control of education funds leaves much to be desired and points to the fragility of social control for such purpose.

**KEYWORDS:** education funding, social control, Audit Offices and education.

#### Introdução

Este texto pretende discutir o controle da aplicação das verbas da educação, tomando como referência os manuais da Secretaria do Tesouro Nacional (STN) de 2001 a 2008, para a contabilização da receita e despesa em educação e também os procedimentos adotados por alguns Tribunais de Contas (TCs) de Estados e municípios em suas resoluções e relatórios de contas

---

<sup>1</sup> Texto publicado originalmente no livro *Federalismo e políticas educacionais na efetivação do direito à educação no Brasil* em 2011, organizado por Goveia, Pinto e Corbucci e editado pelo IPEA.

<sup>2</sup> Doutor em Sociologia. Professor da Faculdade de Educação da UFF. E-mail: Nicholas@pq.cnpq.br

---

Rev. Fac. Educ. (Univ. do Estado de Mato Grosso), vol. 19, ano 11, n.1, p. 15-31, jan./jun. 2013.

estaduais e municipais. Inicialmente, faço breves considerações sobre o controle estatal ou social e, em seguida, aponto alguns aspectos dos manuais da STN e, por fim, dos procedimentos dos TCs.

A análise do controle estatal ou social sobre as verbas da educação ou de qualquer outra área requer uma discussão preliminar sobre a natureza do Estado, que, ao contrário do do que muitos pensam e também da autoimagem que o Estado veicula, não é neutro, nem está a serviço da sociedade, do bem comum, da coletividade. Numa sociedade desigual, e não apenas na capitalista, o Estado tende a refletir, em maior ou menor grau, os interesses das classes dominantes e também da burocracia estatal, que, da mesma forma que as diversas frações das classes dominantes, procura se beneficiar da riqueza social da qual se apropria o Estado por meio de todo tipo de taxação. É verdade que o Estado não é só isso, pois reflete também, se bem que em grau menor (quase sempre bem menor) e de modo variável em função da correlação de forças sociais, os interesses das classes trabalhadoras ou subalternas ou grupos ou categorias oprimidos. Em síntese, embora as instituições estatais reflitam principalmente os interesses das classes dominantes e da burocracia estatal - sobretudo do segmento da burocracia mais necessário para a manutenção e o aprofundamento da sociedade desigual (o Judiciário, o Legislativo, a Polícia, as Forças Armadas) - também atendem aos interesses das classes e grupos explorados e oprimidos, em função da capacidade destes últimos em obrigar o Estado a transferir a eles parte da riqueza social por meio de serviços públicos.

Com relação ao controle “social”, é comum o erro de idealizá-lo, atribuindo-lhe supostas virtudes de uma abstrata sociedade civil ou imaginando-o dissociado do controle estatal, como se o Estado não representasse também o social. Ora, conforme visto acima, o Estado representa, de maneira direta ou indireta, a “sociedade” e por isso o controle estatal também é um tipo de controle social, sendo um equívoco presumir uma dicotomia entre ambos. Todo controle estatal é também controle social, mesmo que não atenda aos interesses do conjunto (o que seria uma abstração) da população ou principalmente aos interesses das classes ou grupos explorados e oprimidos.

Por outro lado, é frequente restringir o significado de “controle social” ao realizado por uma abstrata sociedade civil ou mesmo por setores progressistas dela sobre as ações estatais, na suposição ou expectativa de que os problemas de tais ações estatais (o privatismo, por exemplo) seriam sanados - ou pelo menos significativamente atenuados - por tal “controle

social". Ora, fazer essa relação direta é um equívoco muito simplório, pelo simples fato de os problemas de uma sociedade desigual se refletirem não só no Estado, mas também na chamada sociedade civil. Por isso, este "controle social", para ter eficácia, não pode ser reduzido à mera presença de "representantes" da sociedade civil em conselhos para controlar as ações estatais; precisaria ser mais qualificado, pois ele, por si só, não garante muita coisa, muito menos a democratização do Estado ou a sua desprivatização, pelo menos de maneira significativa. A qualificação exige não só a participação individual ou de grupos "progressistas" em instâncias estatais (os conselhos do Fundef ou Fundeb, por exemplo), mas também - e sobretudo - a construção de um projeto de uma nova sociedade e Estado que aponte para a superação das desigualdades sociais e do poder.

A necessidade de um novo tipo de controle social, associado à construção de um novo projeto de sociedade e Estado, é evidenciado pela pouca confiabilidade do controle estatal (STN e Tribunais de Contas, por exemplo) sobre a aplicação das verbas da educação, conforme veremos adiante. Vale lembrar que essa pouca confiabilidade não resulta necessariamente ou apenas de incompetência técnica de tais órgãos (ainda que esses problemas também existam), podendo e devendo ser interpretada como mais um dos mecanismos pelos quais as várias instâncias estatais subtraem recursos legalmente vinculados à área "social" (nesse caso, a educacional), para favorecer setores do capital, políticos ou os próprios setores da burocracia estatal mais poderosos e funcionais à ordem burguesa (o Judiciário, os órgãos de repressão ou de manutenção da "ordem", etc.). Não é casual que o congelamento ou redução dos gastos "sociais" propostos ou implementados pelo neoliberalismo não tenham atingido tais setores, ou, se os atingiu, não foi de modo tão decisivo quanto nos setores "sociais".

### **Os procedimentos dos manuais da STN para a contabilização de receita e despesa em educação**

Analisei os manuais 1 (de 2001) a 8 (de 2008) para a elaboração dos Relatórios Resumidos de Execução Orçamentária (RREOs) de todos os governos e que supostamente deveriam servir também de orientação para os TCs estaduais e municipais e constatei que eles, embora contivessem elementos valiosos, apresentavam omissões, inconsistências e equívocos que obviamente resultaram em prejuízos para o financiamento da educação.

Inicialmente, cabe ressaltar que a qualidade dos manuais variou bastante, desde o primeiro, em 2001, até o de 2008, com um crescente grau

de detalhamento e precisão. O primeiro e o segundo, por exemplo, só continham uma tabela para as três esferas de governo (federal, estadual e municipal). Foi só a partir do terceiro (de 2003) que se passou a reservar uma tabela para cada esfera. Uma indicação do crescente grau de detalhamento é a diferença entre a tabela de receita e despesa de manutenção e desenvolvimento do ensino (MDE) do manual 1 (BRASIL, STN, 2001) e a do manual 8 (BRASIL, STN, 2008). Enquanto a do manual 1 não chegava a 27 itens, a do manual 8 alcançava, no caso do Estado, 56 itens e vários subitens.

Entre os vários pontos positivos dos manuais, um é a identificação das receitas específicas totalmente vinculadas à educação (convênios, salário-educação, operações de crédito, ganho e complementação com Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) ou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) e rendimentos financeiros com estas receitas) e das despesas por elas financiadas. Tal identificação evita a confusão entre as despesas financiáveis com base no percentual mínimo de impostos e as despesas pagas por recursos específicos, adicionais ao percentual mínimo.

Infelizmente, esta separação não foi idêntica nos manuais. Enquanto o manual 1 só discriminava a receita com o Fundef (que incluía o ganho, caso existente) e a receita e despesa do salário-educação, o 2 (BRASIL, STN, 2002) passou a incluir também operações de crédito e outras receitas. Os manuais 3 em diante, por sua vez, ampliaram a discriminação das receitas, incluindo a complementação do Fundef (não prevista nos manuais 1 e 2) e convênios de educação. Contraditoriamente, nem o 3, nem o 4 incluíram tais operações de crédito, no caso de receitas de União, que só passaram a constar do manual 5 (BRASIL, STN, 2005).

Outro ponto positivo dessa forma de apresentação reside no fato de se basearem nas despesas pagas ou nas liquidadas, porém não pagas, e não nos empenhos do exercício (canceláveis em exercícios posteriores), o que evita a distorção provocada apenas pelo critério de empenhos para contabilização dos dispêndios vinculados do exercício (o percentual mínimo dos impostos mais as receitas adicionais ao mínimo). Para essa contabilização, os manuais preveem considerar apenas as despesas liquidadas, além das pagas, e, no caso das empenhadas, só se elas tiverem sido inscritas em restos a pagar. Caso contrário, tais despesas empenhadas deveriam ser canceladas do montante contabilizado no mínimo.

Entretanto, os manuais apresentam várias omissões, inconsistências e equívocos, das quais apresento uma seleção a seguir.

Um exemplo de omissão consta nas tabelas dos manuais 1 e 2, que não mencionam as multas e juros de mora de impostos atrasados, a dívida ativa dos impostos (DAI) e as multas e juros de mora da DAI, embora as instruções de preenchimento dos manuais mandassem incluí-las.

Outra omissão (no manual 1) foram as operações de crédito e outras receitas integralmente vinculadas à educação (fora do percentual mínimo dos impostos); porém, elas foram incluídas em todos os manuais posteriores, na parte referente a Estados, DF e Municípios, com exceção da União, cujas operações de crédito só foram contabilizadas a partir do manual 5 (BRASIL, STN, 2005).

A complementação federal para o Fundef, por sua vez, não foi contabilizada nas edições 1 e 2, sendo registrada somente a partir da edição 3 (BRASIL, STN, 2003a). Já o rendimento financeiro com o Fundef nunca foi computado por nenhuma edição (1 a 6), embora previsto na Lei 9.424 (BRASIL, 1996a). Essa omissão só veio a ser corrigida na edição 7 (BRASIL, STN, 2007), que determinou o registro do rendimento com o Fundeb.

Tampouco foi registrado, em nenhum dos manuais 1 a 7, o rendimento financeiro com as receitas integralmente vinculadas à educação. O manual 8 (BRASIL, STN, 2008) corrigiu essa omissão, no caso da receita de Estados, DF e Municípios, ao incluir o rendimento com os recursos do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação) e de convênios, no entanto, não com operações de crédito e outras receitas.

Outra omissão, pelo menos nos manuais 1 a 6, foi não esclarecer se os inativos poderiam ser pagos com os recursos da educação, ainda que contraditoriamente o manual 1 (BRASIL, STN, 2001) já excluiu os inativos do percentual mínimo vinculado à saúde. Por que não se fez o mesmo com os inativos da educação? A primeira vez que a STN excluiu os inativos da educação foi com o manual 7 (BRASIL, STN, 2007), argumentando que os recursos da educação não podem ser destinados aos inativos, porque estes recebem proventos ou pensões (art. 37, XI da Constituição Federal), não remuneração, reservada apenas aos que estão na ativa.

Além de omissões, os manuais apresentaram inconsistências ou pelo menos pouca clareza na definição da receita líquida de impostos, pelo menos em âmbito federal, para o cálculo dos 18% vinculados à MDE. Enquanto o manual 1 (BRASIL, STN, 2001, p. 104) informou que o percentual mínimo tem como base os impostos e *transferências* (art. 212 da CF), a p. 107 do mesmo

manual (tabela 11) registrou que a referência são os impostos e transferências *constitucionais e legais* (grifo meu). É verdade que essa inconsistência tem origem na própria legislação, pois o art. 212 da CF só menciona transferências, não fazendo distinção entre as constitucionais, as legais e as voluntárias. A LDB (BRASIL, 1996b), por sua vez, acrescentou “constitucionais” a “transferências”, o que é problemático, pois uma lei não pode alterar uma Constituição. Se o acréscimo de “constitucionais” nos manuais esclareceu que as transferências seriam as de impostos, o de “legais” complicou a contabilização, porque nem todas as transferências legais da União para Estados, DF e municípios devem ser deduzidas para o cômputo da receita líquida de impostos da União para o cálculo dos 18%.

Essa falta de clareza (ou muita esperteza?) teria, segundo o TCU (BRASIL, TCU, 2002, 2005), levado a STN a um cálculo equivocado, pelo menos nas contas de 2001 e 2004, ao deduzir uma série de transferências legais (*royalties* do petróleo, salário-educação, CIDE) que, não sendo constitucionais, não poderiam ser deduzidas para o cômputo da receita líquida de impostos. Em outras palavras, para o Tribunal de Contas da União (TCU), as únicas transferências federais que poderiam ser deduzidas seriam o Fundo de Participação dos Estados (FPE), o Fundo de Participação dos Municípios (FPM), o IPI-exportação, a compensação financeira da Lei Complementar 87/96, o Imposto Territorial Rural (ITR) e o IOF-ouro, ao passo que, para a STN, as transferências incluíram também os *royalties* do petróleo, o salário-educação e a CIDE. O efeito desse procedimento equivocado da STN foi que, nas contas de 2001 (BRASIL, TCU, 2002), a receita líquida foi considerada R\$ 27,6 bilhões, e não o montante correto: R\$ 36,1 bilhões. A consequência foi que os 18% foram calculados sobre os R\$ 27,6 bilhões pela STN, quando o mais adequado seria R\$ 36,1 bilhões, segundo o TCU.

Um equívoco de todos os manuais foi presumir que MDE seja sinônimo da função orçamentária Educação, um equívoco cometido por virtualmente todos os TCs. Ora, a MDE é definida pelos artigos 70 e 71 da LDB (praticamente não citados nos manuais 1 a 6), enquanto a despesa na função Educação é definida pela Lei 4.320 (BRASIL, 1964), a lei do orçamento público. Para demarcar bem essa distinção, podemos dizer que toda despesa em MDE é classificada na função Educação, contudo, nem toda despesa na função Educação se enquadra em MDE. A merenda é um bom exemplo. É classificada na função Educação, porém, não é definida como MDE, segundo o art. 71 da LDB.

As instruções sobre o salário-educação (SE) contêm vários equívocos em todos os manuais. Um foi informar que, na tabela da receita da União, deve-se registrar o valor distribuído pelo FNDE, quando o certo seria a cota federal (até o final de 2003) e a cota federal mais os 10% retidos pelo FNDE (desde 2004), uma vez que o valor distribuído pelo FNDE eram as cotas estaduais (até o final de 2003) e as cotas estaduais e municipais (desde 2004). Em outras palavras, o valor certo era a receita líquida do governo federal com o SE, ou seja, a receita que ficava com o governo após as transferências das cotas estaduais e municipais.

Outros equívocos se repetem em várias edições. Um foi estipular, desde a edição 3 (BRASIL, STN, 2003) até a 6 (BRASIL, STN, 2006), que os Estados deveriam repassar aos municípios no mínimo 50% da cota estadual, quando a Lei Federal 9.766 (BRASIL, 1998) determinou que esse seria apenas um dos critérios, que deveria se basear no número de matrículas no ensino fundamental, dependendo de regulamentação por lei estadual (o que não aconteceu em muitos Estados), ou seja, os governos estaduais não eram obrigados a repassar no mínimo 50% do SE para as prefeituras.

Esse equívoco foi mais grave nas edições 4 a 6, porque desconheceu o novo critério de repartição da cota estadual em vigor desde 2004, com a Lei Federal 10.832 (BRASIL, 2003), segundo a qual ela seria distribuída automaticamente pelo FNDE, sem necessidade de regulamentação por lei estadual entre o governo estadual e as prefeituras com base no número de matrículas no ensino fundamental. Ao contrário do afirmado nas edições 4 a 6, desde 2004 não havia mais cota estadual, mas sim cota estadual e cotas municipais, totalizando 60%, e não mais dois terços (66%), conforme existia antes de 2004.

Estes erros só vieram a ser retificados na sétima edição (BRASIL, STN, 2007), que, no entanto, se equivocou ao mencionar (p. 210) que a distribuição do salário-educação seria baseada no Decreto 3.142 (BRASIL, 1999), já revogado pelo Decreto 6.003 (BRASIL, 2006a). Outro equívoco foi cometido logo em seguida, na p. 211, quando se informou que a distribuição das cotas estaduais e municipais tem como base o art. 2º da Lei 9.766 (BRASIL, 1998), quando o certo era a Lei 10.832 (BRASIL, 2003), complementada pelo novo parágrafo 6º do art. 212 da CF, conforme acrescentado pela Emenda Constitucional 53 (BRASIL, 2006b).

A inconsistência foi um problema na definição dos beneficiáveis com o percentual mínimo de 60% do Fundef. Às vezes são professores, às vezes profissionais do magistério. Por exemplo, o manual 1 (BRASIL, STN, 2001, p.

105) mencionou professores, porém, a página 106 e a página 107 (Tabela 11) referiram-se a profissionais do magistério. A mesma contradição é repetida no manual 2, que mencionou “professores” na página 100 e “profissionais do magistério” nas páginas 101, 104 (Tabela 11) e 110. Já os manuais 3 a 6 só se referiram a profissionais do magistério, alegando se basear no § 5º do art. 60 do ADCT, o que é um equívoco, pois tal parágrafo se referia a professores, não a profissionais do magistério, formulação modificada pela Lei 9.424 (BRASIL, 1996a).

Um equívoco/inconsistência dos manuais 1 a 6 foi prever que:

Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios destinarão não menos de sessenta por cento dos *recursos aplicados* na manutenção e desenvolvimento do ensino, à manutenção e ao desenvolvimento do ensino fundamental, até o ano de 2006, com o objetivo de assegurar a universalização de seu atendimento e a remuneração condigna do magistério (p.104 do manual 1, grifo meu).

Alegação que se diz basear no *caput* do art. 60 do ADCT, o que é um equívoco, pois o *caput* estipula 60% dos recursos a que se refere o art. 212 da CF, ou seja, 60% dos 25% dos *impostos arrecadados*, e não 60% dos *recursos aplicados*, que abrangem não só impostos, mas também receitas adicionais ao percentual mínimo, como salário-educação, convênios, ganho com o Fundef e outras. Com base nessa redação e interpretação equivocadas da STN, os governos que aplicassem 30% (ou seja, mais de 25%) em MDE teriam de destinar pelo menos 18% (60% de 30%) ao ensino fundamental. Tais equívocos se repetiram em todos os manuais posteriores (2 a 6). Entretanto, nos demonstrativos (tabelas) e nas instruções de preenchimento, os manuais 3 a 6 retificaram esse equívoco, estipulando que 60% dos 25% dos impostos devem ser aplicados no ensino fundamental, entretanto, essa retificação não foi feita nas tabelas e nas instruções de preenchimento dos manuais 1 e 2.

### **Procedimentos adotados por Tribunais de Contas de Estados e municípios para a verificação da receita e despesa em educação**

Os resultados a seguir são fruto de pesquisas que realizo há mais de 10 anos, publicadas inicialmente em livro (DAVIES, 2001) e posteriormente atualizadas em vários artigos publicados em periódicos especializados (DAVIES, 2006a, 2006b, 2007a, 2007b, 2007c, 2009, 2010a, 2010b) nos últimos anos ou em vias de publicação.

Tais resultados foram e são bastante variáveis, pois dependeram de informações ou documentos disponíveis em portais dos TCs ou por eles fornecidos a mim. Alguns são ricos em informações e documentos (Minas Gerais, Goiás, Santa Catarina, São Paulo, por exemplo), facilitando o meu estudo, enquanto outros são muito pobres de informações e documentos (Acre, Alagoas, Amapá, Rio Grande do Norte, por exemplo). O estudo foi facilitado ou dificultado pelo fato de alguns TCs responderem ou não a meus questionamentos e indagações. Cabe ressaltar que os resultados apresentados aqui são apenas ilustrativos de alguns aspectos de certo número de TCs e, portanto, não pretendem esgotar o assunto.

Um primeiro problema que tenho constatado é que vários TCs não seguem necessariamente as disposições constitucionais ou a LDB e nem mesmo as normas contidas nos manuais elaborados pela STN para a elaboração dos RREOs. Por exemplo, a LDB prevê que o percentual mínimo dos impostos vinculados à MDE é o fixado nas Constituições Estaduais (CEs) e Leis Orgânicas municipais, se superior aos 25% fixados na CF. Entretanto, os TCs de Mato Grosso e Piauí se baseiam em 25%, e não nos percentuais maiores das CEs (em Mato Grosso é de 35% e no Piauí é de 30%). Já o TC do estado de São Paulo se baseia nos 30% da CE, o mesmo fazendo o TC do estado de Goiás, que seguiu os 30% fixados na CE de 1989, reduzidos para 28% em 2003. No Rio de Janeiro, o TCE, curiosamente, dizia se basear até 1997 nos 35% da CE, mesmo quando o STF já havia deferido liminar, em 1993, sobre a ADIN (Ação Direta de Inconstitucionalidade) do governo Brizola, considerando 25% o percentual válido. Foi só a partir de 1997, após denúncias de que o governo não aplicava os 35% dos impostos em educação, que o governo e também o TCE passaram a alegar que o percentual válido era 25%.

Uma diferença marcante entre os TCs é que, enquanto alguns (TCM da Bahia, TCs do Espírito Santo, Minas Gerais, Piauí, Sergipe, por exemplo) editaram grande número de resoluções sobre as receitas e despesas em MDE desde a implantação do Fundef, outros não editaram nenhuma (TCE da Bahia, TCE do Ceará, TCE do Pará, TCE e TCM do Rio de Janeiro, por exemplo). Apesar de as resoluções serem um bom ponto de partida para a análise, não são garantia de que os conselheiros dos TCs irão cumpri-las, o que exige a análise dos relatórios dos TCs sobre as contas estaduais e municipais, nem sempre disponíveis nos portais dos TCs. Tais relatórios são interessantes porque mostram que as resoluções não são necessariamente cumpridas pelos conselheiros ou corpo técnico dos TCs, bem como as divergências entre o corpo técnico e os conselheiros e mesmo entre estes últimos.

Um dos principais problemas dos relatórios dos TCs é a confiabilidade dos dados em que se baseiam tais relatórios. No caso das despesas, uma falha é que as rubricas são muito genéricas, sem grande detalhamento. Outra é que os governos, com a concordância dos TCs, tendem a considerar gastos na função orçamentária Educação, definida na Lei 4.320 (do orçamento público), como sinônimo de gastos em MDE, definida nos artigos 70 e 71 da LDB. Dois exemplos (um positivo, outro negativo) mostram essa pouca confiabilidade. O positivo é o do TC de Pernambuco, que, durante vários anos, apontou a inexistência, na Secretaria Estadual de Educação, de controles internos para identificar professores que atuavam no ensino fundamental, impedindo, portanto, a verificação da exigência de aplicação de pelo menos 60% do Fundef em sua remuneração, assim como a não-identificação dos gastos no ensino fundamental, imprescindível para se verificar se os 60% dos 25% dos impostos (ou 15%) foram aplicados no ensino fundamental de 1997 a 2006, conforme determinado pela EC 14 (BRASIL, 1996c). O negativo são os supostos gastos no ensino fundamental estadual do Rio de Janeiro durante a vigência do Fundef, que, segundo as prestações de contas e também os relatórios do TC, teriam sido muito superiores aos efetuados no ensino médio, o que parece incoerente, pois o número de matrículas estaduais no ensino fundamental não era muito diferente do de matrículas estaduais no ensino médio. Uma suposição verossímil é que o governo contabilizou despesas do ensino médio como se fossem do ensino fundamental para cumprir a exigência da EC 14 (BRASIL, 1996c) supracitada. Um outro exemplo dessa pouca confiabilidade é a comparação entre os dispêndios do governo estadual do Ceará no ensino médio em 2000 (R\$ 234 milhões) e 2001 (R\$ 33 milhões), uma redução dificilmente explicável.

Outra dificuldade para verificar a confiabilidade dos dados é que os gastos muitas vezes são contabilizados em órgãos diferentes, aparentemente não relacionados explicitamente com a educação, ou seja, não estão concentrados num único órgão, contrariando, pois, a LDB.

Além da pouca confiabilidade, as resoluções e relatórios dos TCs apresentam uma série de omissões, equívocos e inconsistências. Durante muitos anos, muitos (todos os?) governos, com a concordância explícita ou omissão dos TCs, não computaram multas e juros de mora de impostos do exercício, a dívida ativa de impostos (DAI) e as multas e juros de mora de tal dívida. Outra omissão muito comum tem sido a omissão de receitas adicionais ao mínimo, como as transferências federais do salário-educação para a merenda, transporte e outros programas federais, que, por serem omitidas,

podem ter sido utilizadas para pagar despesas que só poderiam ser pagas com os 25% dos impostos. Uma peculiar omissão de receita é o caso do imposto de renda recolhido pelos governos estadual e municipais desde 2004 em Mato Grosso, quando o TC concordou com a interpretação da Secretaria Estadual de Fazenda de que ele não é imposto e, portanto, não deve ser incluído no cálculo do percentual mínimo. Outra omissão de receita foi a de transferências federais de impostos (sendo o Fundo de Participação do Estado o mais importante), aceita pelo TC do estado de Goiás durante vários anos na década de 1990.

Além das omissões, os TCs cometeram muitos equívocos. Na década de 1990, os TCEs dos Estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Goiás erraram ao incluir na base de cálculo o salário-educação, que, por ser contribuição social, deveria ser acrescida ao montante correspondente ao percentual mínimo, e não incluído nele. Outra inclusão equivocada foi a do ganho (a diferença positiva entre a contribuição e a receita) com o Fundef na base de cálculo pela prefeitura do Rio de Janeiro de 1998 a 2006, com a concordância do TC do Município do Rio de Janeiro pelo menos durante alguns anos. O TC do Município de São Paulo, por sua vez, excluiu da base de cálculo a compensação financeira prevista na Lei Complementar 87/96 (Lei Kandir) para a desoneração do ICMS das exportações no relatório sobre as contas municipais de 1999, divergindo da sua auditoria, que a incluía na base de cálculo.

Um dos principais equívocos foi muitos TCs terem considerado e provavelmente ainda considerarem o pagamento dos inativos como MDE e, portanto, realizável com as receitas vinculadas à educação. É o caso dos TCEs de Minas Gerais, Espírito Santo, Rio de Janeiro, São Paulo, Paraná. Os de São Paulo e Paraná adotaram uma regra de transição pela qual os gastos com inativos seriam excluídos gradativamente ao longo dos anos, mas desconheço se ela está sendo cumprida. O TC de Pernambuco também adotou esta regra (em 2002), contudo, parece não tê-la implementado efetivamente. Certo número de TCs não esclarecem em suas resoluções e relatórios se computam tais gastos como MDE. Outros TCs, ao contrário, excluem os gastos com inativos de MDE, como o TCE do Pará e o do Maranhão, apesar de que, no caso do Pará, o governo estadual não seguiu a resolução do TCE pelo menos em alguns anos. O descumprimento das resoluções e/ou determinações e ressalvas dos pareceres prévios dos TCs pelos governos, que é comum, suscita a questão do poder dos TCs.

O estranho em tudo isso é que vários TCs e também os governos não obedecem à Constituição Federal (BRASIL, 1988, Art. 37, inciso XI), que

considera o pagamento dos inativos como proventos, e não como remuneração, e que o conceito de MDE é restrito à remuneração (para quem está na ativa), não a proventos.

Além desse equívoco de considerar inativos como MDE, a falta de detalhamento pode estar ocultando despesas não classificáveis de MDE, como merenda, pois a maioria dos relatórios dos governos e também dos TCs que consultei não excluem gastos com alimentação escolar. Um TC (do estado do Rio de Janeiro) acolheu a interpretação de um conselheiro e, desconsiderando o art. 71 da LDB, determinou que a merenda seja classificada como MDE, com o “argumento” de que ela não é relacionada a ações de assistência social e por ser fundamental para o aprendizado (GRACIOSA, 2004), discordando inclusive do corpo técnico do TC.

Outro equívoco (cometido pelos TCs da Paraíba e Piauí e o TCM da Bahia, por exemplo) foi confundir as despesas de MDE permitidas pelo Art. 70 da LDB com as que podiam ser financiadas com os recursos do Fundef. Ora, o Fundef se destinava a financiar o ensino fundamental público, enquanto as despesas de MDE permitidas pelo art. 70 da LDB incluem bolsas em escolas particulares.

Outro equívoco foi vários relatórios se basearem em despesas empenhadas, e não, como recomendado nos manuais da STN, nas liquidadas. A gravidade é registrada no relatório do TC sobre as contas estaduais de 2008 do Amazonas, que aponta uma enorme discrepância entre o valor empenhado no Fundeb (R\$ 588 milhões) e o valor liquidado (R\$ 472 milhões). Ou seja, mais de R\$ 110 milhões do Fundeb não foram liquidados em 2008. A questão é saber se o TC verifica no ano seguinte se os valores empenhados foram realmente gastos em educação, o que remete à questão dos restos a pagar, ou seja, valores empenhados, mas não cancelados no exercício e que em tese seriam pagos ou cancelados em exercícios seguintes. Muitos TCs não parecem atentos para isso. O TCE do Rio de Janeiro, por exemplo, pelo menos em 1996, 1997 e 1998, se baseou apenas nos astronômicos valores empenhados, cancelados pelo governo estadual em exercício posterior, e, portanto, não foram efetivamente aplicados em educação, embora na prestação de contas o governo estadual alegasse ter investido os montantes empenhados. Essa manobra contábil não foi denunciada pelo TCE, mas pelo governo seguinte. Entretanto, alguns TCs verificam se os restos a pagar são efetivamente pagos em exercícios seguintes. O TC do Município de São Paulo mostra a importância dessa verificação. Segundo o TC, no final de 2005 haveria ainda R\$ 162 milhões de restos a pagar de 2004 relativos à educação.

A inconsistência tem sido um traço em documentos do mesmo TC. Por exemplo, segundo os TCs de Amazonas, Maranhão, Minas Gerais, Paraíba, os beneficiáveis com os 60% do Fundef podiam ser ora professores, ora profissionais do magistério, inconsistência essa que tem a ver com a própria legislação. Enquanto a Emenda Constitucional 14 estipulava que pelo menos 60% do Fundef se destinaria à valorização dos professores, a Lei 9.424 definia que esse percentual deveria ser aplicado na remuneração dos profissionais do magistério, categoria mais ampla que a de professores.

### **Considerações finais**

Conforme dito no início, essa pouca confiabilidade nos órgãos responsáveis pelo controle estatal da aplicação dos recursos da educação não resulta necessariamente da incompetência deles, ainda que isso também possa acontecer. Ela não é ingênua, sobretudo porque são órgãos que dispõem de muitos recursos e funcionários muito bem remunerados (os TCs, por exemplo), e a suposta incompetência) é apenas mais um mecanismo que setores da burocracia estatal (os mais privilegiados pela ordem burguesa e mancomunados com os seus beneficiários) utilizam para desviar recursos públicos para os projetos que interessam aos governantes, às classes dominantes e a si próprios. Não é à toa que a média salarial dos funcionários (que incluem os conselheiros, nomeados a partir de critérios políticos) dos TCs é muito superior à média salarial de qualquer outro setor da administração pública estadual, funcionários estes que muito provavelmente usufruem de planos de saúde particulares (pagos com o dinheiro do contribuinte) e cujos filhos não estudam em escolas públicas.

Diante dessa constatação, cabe aos educadores e entidades comprometidas com a desprivatização do Estado (na medida em que isso é possível dentro da ordem burguesa, o que depende das lutas teóricas e concretas dos trabalhadores e oprimidos, os principais prejudicados pelo caráter privado do Estado), associados com grupos, movimentos e partidos com perspectivas semelhantes, num primeiro momento conhecer a legislação, os estudos sobre financiamento da educação e os dados sobre o orçamento público da educação (neste sentido, o SIOPE - Sistema de Informação sobre Orçamento Público em Educação -, disponível na página do FNDE, pode ser útil), para enfrentar, pelo menos no plano legal, as artimanhas dos governos. Infelizmente, esse conhecimento não é partilhado ainda entre tais educadores e entidades e, por essa e outras razões, os governos continuam não aplicando

a verba devida em educação, com a cumplicidade dos TCs. Esse conhecimento e essas lutas podem levar a conquistas, que serão necessariamente parciais, porque as leis e os órgãos responsáveis pela sua elaboração e aplicação das normas ou fiscalização do seu cumprimento têm o vício da origem burguesa, mesmo que alguns dos membros desses órgãos sejam “progressistas” e digam pretender democratizar o Estado. De qualquer modo, as lutas por tais reformas podem e devem ser empreendidas, mas é preciso ter clareza de que a democratização ou a desprivatização plena do Estado jamais ocorrerá dentro da ordem burguesa, cuja superação exigirá um projeto de uma nova sociedade e Estado, baseado não na liberdade ou igualdade formal, mas na igualdade social e liberdade plena.

### Referências

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal. Disponível em <<http://www.senado.gov.br>>. Acesso em: 15.fev. 2009.

\_\_\_\_\_. *Decreto n. 3.142*, de 16 de agosto de 1999. Regulamenta a contribuição social do salário-educação, prevista no art. 212, § 5º, da Constituição, no art. 15 da Lei No. 9.424, de 24 de dezembro de 1996, e na Lei nº 9.766, de 18 de dezembro de 1998, e dá outras providências. Brasília: DF, 1999. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 15.jan. 2000.

\_\_\_\_\_. *Decreto n. 6.003*, de 28 de dezembro de 2006. Regulamenta a arrecadação, a fiscalização e a cobrança da contribuição social do salário-educação a que se referem o art. 212, §5º, da Constituição, e as Leis nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, e nº 9.766, de 18 de dezembro de 1998, e dá outras providências. Brasília: DF, 2006a. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 15.jan.2007.

\_\_\_\_\_. Emenda Constitucional n. 14, de 12 de setembro de 1996. Modifica os arts. 34, 208, 211 212 da CF e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. *Diário Oficial da União*, Brasília: DF, 13 set. 1996c.

\_\_\_\_\_. Emenda Constitucional n. 53, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 20 dez. 2006b. Brasília, DF, 2006.

\_\_\_\_\_. Lei n. 10.832, de 29 de dezembro de 2003. Altera o § 1º e o seu inciso II do art. 15 da Lei no. 9.424, de 24 de dezembro de 1996, e o art. 2º da Lei no. 9.766, de 18 de dezembro de 1998, que dispõem sobre o salário-educação. *Diário Oficial da União*, Brasília: DF, 30 dez. 2003b.

\_\_\_\_\_. Lei n. 4.320, de 17 de março de 1964. Estatui Normas Gerais de Direito Financeiro para elaboração e controle dos orçamentos e balanços da União, dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 mar. 1964.

\_\_\_\_\_. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996b.

\_\_\_\_\_. Lei n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 dez. 1996a.

\_\_\_\_\_. Secretaria do Tesouro Nacional. Coordenação geral de Contabilidade. *Relatório resumido da execução orçamentária* – Manual de elaboração, n.1, dez. 2001.

\_\_\_\_\_. Coordenação geral de Contabilidade. *Relatório resumido da execução orçamentária* - Manual de elaboração, n. 2, out. 2002.

\_\_\_\_\_. Coordenação geral de Contabilidade. *Relatório resumido da execução orçamentária* - Manual de elaboração, n. 3, ago. 2003a.

\_\_\_\_\_. Coordenação geral de Contabilidade. *Relatório resumido da execução orçamentária* - Manual de elaboração, n. 4, 2004.

\_\_\_\_\_. Coordenação geral de Contabilidade. *Relatório resumido da execução orçamentária* - Manual de elaboração, n. 5, ago. 2005.

\_\_\_\_\_. Coordenação geral de Contabilidade. *Relatório resumido da execução orçamentária* - Manual de elaboração, n. 6, 2006.

\_\_\_\_\_. Coordenação geral de Contabilidade. *Relatório resumido da execução orçamentária* - Manual de elaboração, n.7, ago. 2007.

\_\_\_\_\_. Coordenação geral de Contabilidade. *Relatório resumido da execução orçamentária* - Manual de elaboração, n.8, 2008.

\_\_\_\_\_. TCU. *Relatório e pareceres prévios sobre as contas do Governo da República*: exercício de 2004. Brasília: TCU, 2005.

\_\_\_\_\_. *Relatório e pareceres prévios sobre as contas do Governo da República*: exercício de 2001. Brasília: TCU, 2002.

DAVIES, N. Os procedimentos adotados pelo Tribunal de Contas do Piauí para a verificação das receitas e despesas vinculadas à educação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 3, n. 110, p. 93-111, jan./mar. 2010a.

\_\_\_\_\_. Os procedimentos adotados pelos Tribunais de Contas da Bahia para a verificação das receitas e despesas vinculadas à educação. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 66, p. 139-156, jan./mar. 2010b.

\_\_\_\_\_. Avaliação dos procedimentos para contabilização de receita e despesa em educação contidos nos manuais da STN. *Revista do TCU* (Tribunal de Contas da União), Brasília, DF, ano 41, n. 115, p.80-91, maio./ago.2009.

\_\_\_\_\_. Aplicação dos recursos vinculados à educação: as verificações do Tribunal de Contas do Mato Grosso. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 88, p.345 - 362, 2007a.

\_\_\_\_\_. O desafio de obrigar os governos a aplicarem a verba legalmente devida em educação: os casos das prefeituras fluminenses do Rio de Janeiro, Niterói e São Gonçalo. *Jornal de Políticas Educacionais*, Curitiba, v. 1, n.1, p. 5-22, mar. 2007b.

\_\_\_\_\_. O Tribunal de Contas da Paraíba e a verificação da aplicação dos recursos vinculados à educação. *Revista Educação em Questão* (editada pelo Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte), Natal, v. 30, n. 16, p.86-98, set./dez. 2007c.

\_\_\_\_\_. Os procedimentos adotados pelo Tribunal de Contas do Espírito Santo para verificar os recursos vinculados à educação. *Cadernos de Pesquisa em Educação*, Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, v. 12, n. 23, p. 21-40, jan./jun. 2006a.

\_\_\_\_\_. Os Tribunais de Contas de São Paulo e sua avaliação dos gastos governamentais em educação. *EccoS - Revista Científica*, São Paulo, v. 8, n. 1, p-173-191, jan./jun. 2006b.

---

\_\_\_\_\_. *Tribunais de Contas e educação: quem controla o fiscalizador dos recursos?* Brasília, DF: Editora Plano, 2001.

\_\_\_\_\_. Tribunal de Contas: faz as contas ou “faz de conta” na avaliação dos gastos governamentais em educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 80, n. 194, p. 19-27, jan./abr. 1999.

GRACIOSA, J. G. Aquisição de merenda escolar com recursos do Fundef. *Revista do Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro*, Rio de Janeiro, n. 60, p.19-37, jul./dez. 2004.

**Data de recebimento:** 19.10.2011

**Data de aceite:** 13.07.2012



## POLÍTICAS E PRÁTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR: UM DIÁLOGO NECESSÁRIO<sup>1</sup>

## POLICIES AND PRACTICES OF SCHOOL INCLUSION: A NECESSARY DIALOGUE

Cristina Angélica Aquino de Carvalho Mascaro<sup>2</sup>

**RESUMO:** O presente texto se insere no contexto das discussões sobre a inclusão em educação, partindo de uma revisão sobre a consolidação de um campo de saber como a Educação Especial, as políticas que visam a viabilizar o processo de inclusão escolar e também a discussão da necessidade do diálogo entre proposições de políticas educacionais e a prática pedagógica nesse contexto. Destaca-se também que, sendo a palavra inclusão um termo polissêmico, o fato de que ela está associada também à ampliação do acesso de uma diversa população à escola básica, não só do alunado da Educação Especial propriamente dita. Atualmente, o discurso da inclusão escolar está na pauta do dia-a-dia de grande parte dos países, seja por questões raciais, de gênero, sexualidade, crença religiosa, seja por condições orgânicas, entre outras, tornando-se relevante um diálogo entre as políticas e as práticas em nosso país.

**PALAVRAS-CHAVE:** inclusão, políticas educacionais, educação especial.

**ABSTRACT:** This text is in the context of discussions on inclusion in education based on a revision on the consolidation of a field of knowledge such as Special Education, the policy to facilitate the process of school inclusion and also the discussion of the need for dialogue between propositions educational policies and pedagogical practice in this context. Also noteworthy is that, being the word including a polysemic term, the fact that it is also associated with increased access to a diverse population of elementary school, not only of the students in Special Education itself. Currently, the discourse of inclusion on the agenda of the school's day-to-day life of most countries, whether for race, gender, sexuality, religious belief, organic conditions, among others and it becomes a dialogue between the relevant policies and practices in our country.

**KEYWORDS:** inclusion, education policy, special education.

### Introdução

Para falar sobre inclusão escolar em nosso país, torna-se necessário o destaque de momentos históricos e também da discussão sobre as perspectivas das políticas e práticas educacionais atuais. Esse é um tema que

---

<sup>1</sup> O artigo apresentado foi utilizado como texto base para palestra na X Jornada de Pedagogia da Universidade do Estado do Mato Grosso – UNEMAT, durante participação da autora na mesa redonda intitulada *A inclusão no panorama educacional brasileiro*.

<sup>2</sup> Mestre em Educação. Professora de Educação Especial da Fundação de Apoio à Escola Técnica – FAETEC. E-mail: cristinamascaro@hotmail.com

se insere num contexto de ampliação do acesso da população à escola básica, não só do alunado da Educação Especial propriamente dita, pois não somente os alunos nessa condição que ficam excluídos do cenário educacional. Há também os alunos que não se inserem por razões diferenciadas, como problemas originados em contextos sociais, familiares, de preconceito racial e de culturas diferenciadas do ambiente em que vivem.

Inclusão é um conceito polissêmico, mas que dentre as diferentes possibilidades de interpretações, sempre envolve a noção de participação social. Segundo Pletsch,

o debate sobre a política de educação inclusiva no Brasil deveria passar por uma análise mais ampla do contexto social, político e econômico relacionado com as tensões e contradições presentes não só nos documentos e legislações educacionais direcionados aos direitos das pessoas com necessidades especiais, mas também nas práticas escolares sob as condições reais do sistema educacional brasileiro. (PLETSCH, 2009, p.26).

Ao longo da história da humanidade, o “diferente”, o “desviante”, o “anormal” (isto é, fora da norma) sempre foi visto de forma depreciativa. Podemos dizer que os grupos sociais, para manter sua coesão, tendem para a homogeneização, criando normas e critérios, determinando os atributos e as condutas aceitáveis a serem seguidos por seus membros (GLAT, 2006). Ainda muito recentemente, a diversidade humana era encarada como uma aberração e toda forma de ser ou comportamento desviante do padrão era considerado indesejável e o sujeito, com tais características, era passível de estigmatização e exclusão do convívio social. Até meados do século XX, pessoas consideradas “anormais” eram excluídas do convívio social por meio de diferentes formas de instituições segregadas, como hospícios, escolas especializadas, asilos, etc.

Quanto aos primeiros movimentos de educação de pessoas com deficiências, podemos dizer que estes começaram no final do século XIX (JANNUZZI, 2004), mas foi a partir dos anos de 1960 que essa população começou a receber um atendimento de forma mais consistente. Nessa época, a Educação Especial começou a se desenvolver como campo de saber e área de atuação voltada para pessoas com deficiências, baseada em um modelo médico ou clínico. É válido destacar que embora esse modelo seja hoje bastante criticado, os médicos foram os primeiros que despertaram para a necessidade de escolarização dessa clientela que se encontrava “misturada” nos hospitais psiquiátricos, sem distinção de idade, principalmente no caso

da deficiência intelectual (FERNANDES, 1999). Sob esse enfoque, a deficiência era percebida como uma doença crônica e todo atendimento prestado a essa clientela, mesmo quando envolvia a área educacional, era considerado pelo viés terapêutico (GLAT; FERNANDES, 2005; GLAT; BLANCO, 2007).

Nesse contexto, nas instituições especializadas, o trabalho com essa população baseava-se em um conjunto de terapias individuais (fisioterapia, fonoaudiologia, psicologia, psicopedagogia, etc.) e pouca ênfase era dada à atividade acadêmica, que não ocupava mais do que uma pequena parte do horário dos alunos. A educação escolar não era considerada como necessária, ou mesmo possível, principalmente para aqueles com deficiências cognitivas e ou sensoriais severas. O trabalho educacional era relegado a um interminável processo de “prontidão para a alfabetização”, sem maiores perspectivas, já que não havia expectativas quanto à capacidade desses indivíduos desenvolverem-se academicamente e ingressarem na cultura formal (GLAT; FERNANDES, 2005; GLAT; BLANCO, 2007).

### **O direito a inserção social e escolarização para todos**

Com o início dos movimentos em prol dos direitos das minorias sociais no final dos anos de 1960 e 1970, pessoas com deficiências, assim como outros grupos estigmatizados, passaram a gozar de maior visibilidade na sociedade. Conseqüentemente, a escola começou a se preocupar com o atendimento que seria dispensado a essa parcela da população que começava a sair do anonimato e a ocupar os espaços sociais. Foi nessa época que a Educação Especial foi institucionalizada em nosso país e surgiram as primeiras iniciativas do sistema educacional público para garantir o acesso à escola aos alunos com deficiências. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação 5692/71, no seu artigo 9º, recomendava que alunos com deficiências físicas ou mentais, ou que se encontrassem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula, bem como os superdotados, deveriam receber “tratamento especial”, de acordo com as normas fixadas pelos Conselhos de Educação.

Outro fato de destaque nesta década foi a criação, no Ministério da Educação, em 1973, do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP). Esse órgão (que foi transformado em 1986 na Secretaria de Educação Especial – SEESP e em 2010 foi extinto e passou a integrar a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI) introduziu a Educação Especial no planejamento de políticas públicas, com a implantação de subsistemas de Educação Especial nas diversas redes públicas de ensino, por meio da criação de escolas e classes especiais. O CENESP também foi

responsável por amplos projetos de formação de recursos humanos especializados em todos os níveis, inclusive com envio de docentes para cursos de pós-graduação no exterior (FERREIRA; GLAT, 2003). Essa foi uma ação que permitiu o desenvolvimento acadêmico e científico da área e a criação dos primeiros cursos de mestrado voltados para a Educação Especial na UFSCar em 1978 e na UERJ em 1979.

Paralelamente ao início do movimento de inserção da Educação Especial no sistema educacional, a área vivenciou um crescimento teórico-prático significativo, que trouxe consequências diretas para o tipo de atendimento até então dirigido às pessoas com deficiências. O aperfeiçoamento de novos métodos e técnicas de ensino permitiu a mudança de expectativas sobre a aprendizagem e o desenvolvimento acadêmico desses sujeitos, até então alijados do processo educacional.

Nesse contexto, *“O deficiente pode aprender”*, tornou-se a palavra de ordem, resultando numa mudança de paradigma do modelo médico, predominante até então, para o modelo educacional. Podemos dizer que a ênfase não era mais a deficiência intrínseca do indivíduo, mas sim a falha do meio em proporcionar condições adequadas que promovessem a aprendizagem e o desenvolvimento (GLAT, 2006). Essa nova perspectiva também refletia uma mudança na concepção de deficiência, a qual não era mais vista como uma doença crônica, mas uma característica do sujeito que poderia, ou não, lhe trazer desvantagens e dificuldades em seu desenvolvimento, dependendo, em grande medida, das condições de aprendizagem e socialização que lhes fossem disponibilizadas.

Porém, apesar dos avanços, esse modelo não representou a garantia de ingresso de alunos com deficiências no sistema de ensino, pois a Educação Especial funcionava como um serviço paralelo, com profissionais próprios, distanciados da realidade da escola comum. Seus métodos ainda tinham forte ênfase clínica e os currículos das escolas e classes especiais eram organizados a partir de uma lógica própria, ou seja, havia pouca relação com o que era veiculado para pessoas da mesma faixa etária no ensino regular. Pode-se dizer que as classes especiais, que deveriam ser uma etapa transitória, tornaram-se espaços de segregação para todos os alunos que não se enquadravam no sistema regular de ensino e grande parte dos sujeitos com deficiências continuava frequentando instituições especializadas, em sua maioria, filantrópicas ou privadas (BUENO, 1999; GLAT; BLANCO, 2007).

Apesar de entraves na proposta, cabe ressaltar que recursos e métodos de ensino mais eficazes surgiram e proporcionaram às pessoas com

deficiências maiores condições de adaptação social, superando, pelo menos em parte, suas dificuldades e possibilitando sua integração e participação mais ativa na vida social. Acompanhando a tendência mundial da luta em prol dos direitos sociais e civis das minorias marginalizadas, começaram a ser divulgados em nosso país, no início da década de 1980, os princípios que norteavam a chamada Filosofia da “Normalização”, cuja premissa básica era a de que as pessoas com deficiências têm o direito de usufruir as condições de vida as mais comuns ou normais possíveis na comunidade onde vivem, participando das mesmas atividades sociais, educacionais e de lazer que os demais (GLAT, 2006).

O “deficiente pode se integrar na sociedade” tornou-se, assim, a matriz política, filosófica e científica da Educação Especial. Esse novo pensar sobre o espaço social das pessoas com deficiências, que ganhou força em nosso país com o processo de redemocratização nos anos 1980, resultou em uma transformação radical nas políticas públicas, nos objetivos e na qualidade dos serviços de atendimento a esta clientela (GLAT, 2006; GLAT; BLANCO, 2007). O modelo segregado de Educação Especial passou a ser severamente questionado, desencadeando uma busca por alternativas pedagógicas para a inserção de todos os alunos, mesmo os portadores de deficiências severas, preferencialmente no sistema da rede regular de ensino (como recomendado no artigo 208 da Constituição Federal de 1988).

A Educação Especial assimilou o discurso da integração escolar e se dedicou a preparar os alunos vindos das classes e escolas especiais para serem, na medida de suas possibilidades, integrados no ensino regular, recebendo atendimento paralelo em salas de recursos ou outras modalidades especializadas. Essa prática, que ainda pode ser verificada em grande parte das redes educacionais, no entanto, tem sido bastante criticada pelo fato de que o aluno é “responsabilizado” pela sua adaptação ao ensino regular.

Essa prática acontecia porque o modelo da integração exigia um determinado nível de desenvolvimento ou “preparação prévia” do aluno com deficiência para ser integrado na turma comum. Como lembra Bueno (1999), o problema continuava centrado no aluno, já que só eram encaminhados para o ensino regular os alunos que tivessem “condições” de acompanhar as atividades rotineiras, as quais eram concebidas sem qualquer preocupação de adaptação para atender às necessidades individuais. Consequentemente, a maioria desses educandos continuava segregada em escolas ou classes especiais, por não apresentarem condições de ingresso nas turmas regulares (GLAT et al, 2003; GLAT; BLANCO, 2007).

Em síntese, as classes especiais, que deveriam ser um meio para o aluno alcançar o ensino regular, tornaram-se um fim em si mesmas e acabaram, em muitos casos, tornando-se “depósitos” de alunos que apresentavam problemas de aprendizagem, seja por condições orgânicas, seja por não conseguirem se adaptar às exigências rígidas da escola. Pode-se dizer que o aluno era “culpabilizado” devido a disfunções intrínsecas, deficiências, problemas emocionais e ou sociais por seu fracasso escolar, sem que se buscasse na própria estrutura e na organização da escola as razões para o baixo nível de aprendizagem de tantas crianças e jovens.

Outra dificuldade na efetivação da proposta de integração era a falta de interação entre o professor regente da turma da qual o aluno com deficiência fazia parte, e o professor da sala de recursos que lhe daria suporte especializado. Em vez de trabalhar em conjunto, o professor da turma comum seguia a rotina pré-programada, sem fazer qualquer adaptação em sua prática pedagógica para facilitar o acompanhamento do aluno especial. Na realidade, pouca atenção era dada a esses alunos e, na maioria dos casos, a responsabilidade por sua aprendizagem era delegada ao professor da sala de recursos. Em suma, o que apresentamos nesse modelo ainda é, nos dias de hoje, a realidade observada na maioria das nossas escolas, nas quais a integração representa apenas a presença física do aluno especial na turma regular.

### **O paradigma da inclusão escolar**

As críticas ao processo de exclusão na escola que o modelo de integração perpetuava, aliadas às novas demandas e expectativas sociais, culminaram, na década de 1990, no que ficou conhecido como paradigma da inclusão. Juntamente com as questões relacionadas à inclusão social das pessoas com deficiência, emergiu no cenário educacional a proposta de Educação Inclusiva, mundialmente disseminada pela força de organismos como a UNESCO, o Banco Mundial e outras organizações internacionais.

A inclusão tem como um de seus princípios a ruptura com a ideia de padrão, de absoluto, isto é, com a homogeneidade, dando lugar à equiparação de oportunidades entre os sujeitos, independentemente de cor, raça, classe social, sexo, deficiência, a fim de se produzir o respeito e aceitação da diferença.

Atualmente, o discurso da inclusão está na pauta do dia-a-dia de grande parte dos países, seja por questões raciais, de gênero, sexualidade, crença religiosa, seja por condições orgânicas, entre outras. Os ideais disseminados pela proposta da inclusão ressaltaram ainda mais as características da sociedade da qual fazemos parte: uma sociedade diversificada, heterogênea, que sente a necessidade de romper com os conceitos de padrão e normalidade socialmente construídos e de lutar pelo reconhecimento da diferença.

Contextualizando esse novo modelo em relação às políticas e práticas educacionais, destacamos que em 1990 foi realizada a *Conferência Mundial sobre a Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*, em Jomtien, na Tailândia. Promovida pelo Banco Mundial, a Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), a conferência teve a participação de representantes de 155 países.

Em 1993 o Brasil foi convidado a participar da conferência de Nova Delhi, na qual as nações mais pobres e populosas do mundo reiteraram os compromissos assumidos em Jomtien. Para tal, deveriam redobrar os esforços para assegurar a todas as crianças, jovens e adultos, até o ano 2000<sup>3</sup>, conteúdos mínimos de aprendizagem considerados elementares para a vida contemporânea.

Em 1994 foi realizada em Salamanca, na Espanha, a *Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Acessibilidade*, promovida também pela UNESCO e o Governo da Espanha, da qual participaram cerca de 100 países e inúmeras organizações internacionais.

A famosa *Declaração de Salamanca*, produto dessa conferência, da qual o Brasil é signatário, reafirmou o direito à educação de todos os indivíduos, como consta na Declaração dos Direitos dos Homens de 1948. A referida declaração propôs linhas de ação para o desenvolvimento da Educação Especial, nos marcos do conceito de “Educação para a Diversidade” e atenção às necessidades especiais de cada aluno.

Nesse contexto, o sistema educacional brasileiro, nos seus três níveis (federal, estadual e municipal), vem sofrendo inúmeras mudanças para assegurar o ingresso e a permanência na escola de todos os alunos. É relevante destacar que tais reformas instituíram, entre outras medidas, a obrigatoriedade

---

<sup>3</sup> Posteriormente, durante a Conferência de Dakar, em 2000, a meta de prover a universalização da educação básica foi protelada até 2015.

de matrícula, a idade de ingresso, a duração dos níveis de ensino, os processos nacionais de avaliação do rendimento escolar, as diretrizes curriculares nacionais, as definições para a escolarização dos alunos com necessidades especiais, entre outras.

Lembrando que a inserção na escola comum de crianças e jovens com deficiências e outras condições atípicas já vêm ocorrendo em nosso país desde meados dos anos 1970. A Constituição Federal de 1988, no inciso III do artigo 208, estabelece que o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiências deve se dar “preferencialmente na rede regular de ensino”. E a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994), em suas diretrizes, destaca o apoio ao sistema regular de ensino no que tange à inserção de portadores de deficiências, priorizando o financiamento de projetos institucionais que envolvam ações de integração.

Esses princípios estão reafirmados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/96) e nas Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica - Resolução CNE/CEB Nº. 2 de 2001, as quais dispõem sobre a organização dos sistemas de ensino e a formação de professores. Essa prerrogativa foi referenciada na Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência de 1999, que estabelece a “matrícula compulsória de pessoas com deficiência em escolas regulares”.

Cabe destacar também, ainda em 2001, o *Plano Nacional de Educação*, que fixa objetivos e metas a serem cumpridos, a curto e médio prazo, visando ao aprimoramento da educação e ao atendimento a pessoas com necessidades educacionais especiais.

Pode-se considerar, então, que no início do século XXI, a Educação Inclusiva efetivou-se como política educacional oficial do país, amparada pela legislação em vigor e convertida em diretrizes para a Educação Básica dos sistemas federal, estaduais e municipais de ensino. Conforme delibera a já citada Resolução CNE/CEB nº 2, de 2001,

Art. 2º: Os sistemas de ensino devem matricular a todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando às condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

Dessa forma, podemos dizer que a política de Educação Inclusiva foi consolidada no governo Lula, com uma série de dispositivos legais e fontes de financiamento que vêm gradativamente transformando a estrutura dos programas de atendimento a esse alunado e à organização das escolas de

modo geral. Entre outras ações, o Governo federal implantou, em 2003, o Programa Nacional Educação Inclusiva: direito à diversidade. Esse programa foi elaborado a partir de um conjunto de proposições da UNESCO, oriundas dos documentos oficiais, e teve como objetivo disseminar a política de Educação Inclusiva nos municípios, por meio de várias ações, sobretudo a formação de gestores e educadores.

Em 2007 foi apresentado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que estabelece metas para o acesso e a permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos. Mas foi a partir de 2008, com a aprovação da nova versão da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que o movimento de inclusão escolar adquiriu, de fato, “força de lei”.

A referida Política vem sendo amplamente difundida em todo o território nacional, orientando as redes escolares a se transformarem em “sistemas educacionais inclusivos”, em sintonia com os princípios da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, conhecida como Declaração da ONU (Organização das Nações Unidas), aprovada em 13 de maio de 2008.

Como parte das publicações legais para o desenvolvimento da Política de Educação Inclusiva, em 2008 e 2009, respectivamente, o governo federal divulgou o Decreto n.6571<sup>4</sup> e a Resolução n.04, dispendo principalmente sobre a obrigatoriedade da matrícula de todo o público com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altashabilidades/superdotação em escolas comuns das redes de ensino, e a implantação dos atendimentos Educacionais Especializados - AEE, assim como as medidas necessárias para seu funcionamento, tanto no aspecto do financiamento, quanto da formação de professores para a implementação da proposta.

### **Políticas e práticas neste contexto**

Sem a pretensão de um discurso aprofundado, a intenção é destacar como a política de inclusão se apresenta nos dispositivos legais atuais, para então, a partir da interpretação e reflexão de seus pressupostos, termos mais

---

<sup>4</sup> O Decreto n.6571 foi revogado no governo Dilma Roussef, dando lugar ao Decreto n.7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a Educação Especial e o atendimento educacional especializado aos alunos com necessidades educacionais especiais, que viabiliza o AEE no sentido do atendimento poder ser oferecido para alunos que não possuem matrícula na classe regular, como preconizava o anterior. Também foi lançado o Decreto n.7612, na mesma data, que institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, também chamado Plano Viver sem Limites.

subsídios para compreender as implicações da mesma sobre a prática no cotidiano escolar.

Iniciamos com o documento *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (Brasil, 2008) para, em seguida, abordar respectivamente o Decreto n. 6571, de setembro de 2008, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado aos alunos com necessidades educacionais especiais, e a Resolução n.4, de outubro de 2009, que institui diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

O documento que trata da *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* foi elaborado por um grupo de trabalho composto por profissionais do próprio MEC e docentes vinculados a universidades públicas brasileiras, com especialização e atuação no campo da Educação Especial. Esse grupo teve como tarefa atualizar as normativas nacionais considerando os referenciais da Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, promulgado pela ONU em 2006, bem como elaborar a proposta de uma política que fosse capaz de atualizar a atuação da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

O objetivo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva é

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008, p. 14).

A divulgação do texto original foi fonte de uma série de discussões e debates com órgãos de representação governamental, da sociedade civil e dos meios acadêmicos, uma vez que impunha algumas propostas de forma contundente, visando a transformações significativas na organização da Educação Especial e do sistema escolar brasileiro como um todo. Sem entrar

em detalhes, a grande polêmica derivou do fato de que o texto da Política permitia, em suas linhas e entrelinhas, diversas interpretações a respeito do público-alvo, dos tipos de atendimento oferecidos, do financiamento para custeio desse alunado na escola, da formação continuada dos professores e do papel das equipes de profissionais para apoio, principalmente nas áreas da Saúde e Assistência Social, entre outros aspectos.

Quanto ao público da Educação Especial, a Resolução n.4 destaca:

Art. 4º Para fins destas Diretrizes considera-se público-alvo do AEE:

I - Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

II - Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

III - Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade. (BRASIL, 2009, p.2).

Todas essas questões acabaram gerando incertezas e insegurança junto aos sistemas de ensino e também às famílias e aos usuários dos serviços da Educação Especial de até então, pois a diretriz principal se referia à obrigatoriedade de inclusão no ensino regular de todas as crianças e, conseqüentemente, levava à progressiva desarticulação do ensino especial.

Visando a apoiar a implementação da *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, o Ministério da Educação publicou, em setembro de 2008, o Decreto n.6.571/08, que se referia à oferta do *Atendimento Educacional Especializado* (AEE). Este é definido como “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular” (BRASIL, 2008, p.1). O Decreto previa ainda o apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Distrito Federal e municípios, além de, a partir de 2010, oferecer o duplo

financiamento pelo FUNDEB (Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação Básica) para os alunos com deficiências ou outras síndromes que estiverem matriculados concomitantemente no ensino regular e no atendimento educacional especializado.

O atendimento educacional especializado (AEE) deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas. A característica mais relevante, porém, é que com o Decreto n.6571/08 esse serviço passava a ter obrigatoriamente caráter complementar ou suplementar (no caso de alunos com altas habilidades), não podendo mais substituir a escolarização em classe regular. Em outras palavras – e é justamente esse aspecto que vem gerar até hoje uma polêmica – o AEE deve ser dirigido apenas para os alunos especiais que estão incluídos em turmas comuns. Isso representa, inevitavelmente, a descontinuidade de outros atendimentos educacionais especializados não inclusivos, como classes ou escolas especiais.

Os espaços de oferta de atendimento educacional especializado são denominados pelo Decreto (art. 2) como salas de recursos multifuncionais. Constituem-se em ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos adequados para “prover condições de acesso, participação e aprendizagem dos alunos (especiais) no ensino regular”.

Vale lembrar que a sala de recursos é uma modalidade de suporte especializado que já vem sendo empregado desde os anos 1980 para alunos com necessidades especiais inseridos no ensino regular. A grande diferença entre a sala de recursos “tradicional” e a sala de recursos “multifuncionais” que está sendo instituída atualmente é que no primeiro caso ela se destinava a alunos com um tipo de necessidade especial específica (sala de recursos para alunos cegos, com deficiência intelectual, surdez, autismo, altas habilidades/superdotação) e com um professor especializado nessa área. Na sala de recursos multifuncionais, por outro lado, a proposta é atender simultaneamente alunos com diferentes necessidades especiais. Esses pontos nos fazem, de certa forma, concluir que se espera ter, certamente, um professor também “multifuncional”.

Para fins de orientação da organização do Atendimento Educacional Especializado, em outubro de 2009 foi publicada a Resolução n.4 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB), que institui as diretrizes operacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Essa resolução, após um intenso lobby político, garantiu o financiamento de serviços especializados em instituições filantrópicas, no entanto, apenas na

modalidade de atendimento complementar. Ou seja, o aluno, para ter seu atendimento em uma instituição especializada financiado pelo Governo, tem que estar também matriculado na escola comum. Sintetizando, nos últimos anos tem havido uma ação incisiva das instâncias federais no intuito de promover e implementar a política de Educação Inclusiva no país. Essa posição, contudo, tem ocasionado, por vezes, atitudes precipitadas de algumas redes de ensino, levando, por exemplo, ao fechamento de escolas e classes especiais, bem como ao cancelamento de convênios com instituições especializadas filantrópicas.

Essas situações, que, infelizmente, não são raras, chegam a ocasionar verdadeiro caos não só no atendimento da Educação Especial, como nas séries comuns do Ensino Fundamental, pois, no afã de se adequar à política nacional, crianças e adolescentes, independentemente de sua condição ou grau de comprometimento, estão sendo matriculados compulsoriamente no ensino regular, apesar da maior parte das redes públicas não ter, ainda, condições de oferecer às unidades escolares o apoio e a orientação que lhes permita proporcionar um atendimento adequado a esse alunado.

É bem verdade que o art. 3º do Decreto n.6.571/08 indicava que o “Ministério da Educação prestará apoio técnico e financeiro a ações voltadas à oferta do atendimento educacional especializado”, tais como implantação de salas de recursos multifuncionais, formação continuada de professores e gestores e adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade. O poder público também se compromete com a “elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade”, entre outras medidas.

Entretanto, sabemos que transformações institucionais dessa magnitude não se fazem “por decreto”. Há um longo caminho entre a liberação desses recursos e seu impacto no cotidiano escolar, sobretudo no que tange à capacitação de professores para transformação da sua prática pedagógica.

Destacamos que o aspecto da nova política que vem causando muitas discussões entre diversos setores da sociedade brasileira é o fato do apoio financeiro do Governo federal estar agora voltado exclusivamente para “ações de inclusão”, não havendo mais previsão orçamentária para manutenção de classes e ou escolas especiais. Essa medida afeta, sobremaneira, os municípios pequenos, que não possuem autonomia financeira para manter seus próprios programas alternativos. E mesmo no caso dos atendimentos especializados prestados por instituições filantrópicas sem fins lucrativos, como, por exemplo,

APAEs, Pestalozzi, Associações para Surdos e outras, os recursos oriundos de convênios com o Estado foram bastante prejudicados, quando não suprimidos.

Segundo consta dos textos da Lei, os professores atuantes no atendimento educacional especializado (AEE), seja no espaço de sala de recursos multifuncionais, seja em centro de atendimento especializado, devem elaborar e executar seus planos de atendimento em parceria com os professores da classe comum, a família dos alunos e em interface com os demais serviços intersetoriais, como Saúde e Assistência Social. De acordo com a legislação:

Art. 13. São atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado:

I - identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;

II - elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;

III - organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;

IV - acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;

V - estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;

VI - orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;

VII - ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;

VIII - estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares. (BRASIL, 2009, p.4).

Pode-se perceber que cabe a esse professor, também, tarefas que envolvem a identificação dos alunos, a elaboração das estratégias e dos recursos pedagógicos, o estabelecimento das parcerias, a orientação aos professores do ensino comum e às famílias, o uso de tecnologias assistivas, além da organização do tipo e do número de atendimentos aos alunos nas

salas de recursos. Entretanto, não há, nas diretrizes governamentais, nenhuma menção quanto à carga horária de trabalho desse profissional para realização de todas essas responsabilidades a ele atribuídas, nem sobre sua formação continuada, ficando esses aspectos a critério das redes e ou das unidades escolares.

Também não há menção sobre as ações de outros sujeitos que compõem a equipe técnico-pedagógica das escolas, como, por exemplo, coordenadores pedagógicos, supervisores escolares, orientadores educacionais ou pedagogos no que diz respeito à sua interface com os professores envolvidos no AEE e ao processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Esse silenciamento pode levar à conclusão errônea de que a inclusão escolar e o processo de aprendizagem desses alunos é de responsabilidade somente do professor do AEE.

São ambíguos os requisitos para a formação de professores no AEE. Existe uma indicação que ele deva ter “formação inicial que o habilite ao exercício da docência”, aliada a uma “formação específica em Educação Especial”. No entanto, não é explicitada a carga horária dessa formação, nem a sua modalidade. Mais grave ainda é que como o tipo de formação fica em aberto, pode-se supor que um professor “especializado” para trabalhar com alunos com deficiência auditiva, por exemplo, estaria habilitado a atuar com crianças que tivessem qualquer outro tipo de necessidade educacional específica encaminhadas para a sala de recursos multifuncionais.

Em suma, os documentos de caráter legal aqui analisados especificam e traduzem as intenções da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, conforme adotada pelo Ministério de Educação e válida em todo o território nacional; indicam que os sistemas de ensino devem criar estratégias de gestão para efetivar a inclusão dos alunos definidos como público da Educação Especial e defendem a atuação colaborativa entre os sistemas, para que os alunos com necessidades educacionais especiais tenham acesso ao currículo e à aprendizagem.

## **Discussões**

De acordo com o que foi exposto até então, percebemos que para que seja possível construir um caminho promissor para o sucesso da inclusão, seria preciso que a mesma política também considerasse as especificidades dentro de cada uma das diferentes necessidades educacionais especiais, avaliando as condições de inclusão de todo e qualquer aluno, sem acarretar prejuízos de ordem física ou emocional a nenhum deles. Tratar a enorme

demanda de ações intersetoriais com as áreas de Saúde, Ação Social, Habitação e outras que antecedem às ações pedagógicas também seria valioso.

Sem negar o direito e a viabilidade de inclusão de todos os alunos na escola comum, argumentamos que não se devem limitar à possibilidade oficializada de oferecer atendimento educacional especializado somente em Salas de Recursos Multifuncionais ou Centros de AEE, nem muito menos definir de antemão os alunos que deles necessitem. Também fica a lacuna de ampliação desses serviços para incluir a participação de equipe multiprofissional, que é fundamental para o atendimento e a orientação de professores que lidam com alunos com condições específicas de desenvolvimento.

Também é importante citar que atualmente emergiu um novo profissional na condição de docente da educação inclusiva — o(a) facilitador(a) —, contratado(a) pelas famílias e pago por elas para acompanhar determinado parente que apresenta necessidades educacionais especiais e que frequenta uma classe regular, geralmente em escolas particulares (CARVALHO, 2008). É uma prática em relação à inclusão escolar que está acontecendo, mas que não aparece nas políticas oficiais em prol da Educação Inclusiva. Alguns questionamentos nos tomam: Onde é formado esse profissional? Como se contrata? Como se fundamenta sua prática?

Ainda sobre formas diferenciadas para “dar conta” de um ensino inclusivo, Carvalho (2008) cita o modelo de ensino cooperativo permanente ou ocasional, embora sistemático, no qual o professor do ensino regular trabalha com os professores da educação especial, na mesma sala. Nessa proposta, a cooperação envolve o planejamento e a realização de tarefas que permitam aos alunos aprender e participar. Para a autora, a presença de dois professores na sala de ensino regular, trabalhando cooperativamente, é bem diferente da presença de facilitadores, tal como estão atuando atualmente. São questões emergentes que suscitam estudo e pesquisas:

Temos discutido muito sobre inclusão educacional escolar, o que é animador, mas ainda precisamos criar espaços e estratégias que contribuam para reflexão acerca de como aprimorar a cartografia do trabalho docente para a educação inclusiva. Além de implementá-la, precisamos acompanhar o processo, como pesquisadores, em busca de evidências que nos permitam propor ações pedagógicas que beneficiem a todos(as). (CARVALHO, 2008, p.28).

Sabemos que a valorização da Educação Especial não repercute apenas no âmbito da sua especificidade, mas se alarga na medida em que indica a necessidade de transformação pedagógica no contexto mais amplo da escolarização. A abertura da escola para recebimento de alunos com deficiências e outras condições atípicas cria a necessidade dos sistemas de ensino resignificarem seus conceitos de aprendizagem, currículo e avaliação, seja na educação infantil, no ensino fundamental, no médio ou mesmo no ensino superior. A implementação da política de Educação Inclusiva demanda que as escolas organizem uma proposta de gestão democrática, investindo na transformação da prática educacional em sua totalidade. De acordo com Barroso (2003), atualmente “são múltiplas as formas de “exclusão” fabricada pela escola” (p.27). O autor apresenta um modelo esquemático no qual reduz a quatro modalidades principais de exclusão na escola:

- A escola exclui porque não deixa entrar os que estão fora.
  - A escola exclui porque põe fora os que estão dentro.
  - A escola exclui “incluindo”.
  - A escola exclui porque a inclusão deixou de fazer sentido.
- (BARROSO, 2003, p.27).

Para esse autor, as duas primeiras modalidades são bem conhecidas e abundantemente estudadas. No primeiro caso, a exclusão está associada a desigualdades de oportunidades; no segundo caso, as questões referem-se ao insucesso e ao abandono escolares; e, nas duas últimas modalidades, as questões são mais sutis, no caso exclusão pela inclusão, coloca-se em pauta a imposição de modelos de organização pedagógica e padrões culturais uniformes, e, no caso da exclusão pelo sentido, refere-se a situações nas quais os alunos não encontram um sentido para sua frequência nesse espaço no nível de utilidade social e quadro de vida (BARROSO, 2003).

Dessa forma, acreditamos que o ponto a que se refere a inclusão escolar de alunos com deficiência ou outras dificuldades na escola nos dias atuais se insere nas duas últimas modalidades pontuadas pelo autor, pois, sendo fato de que alunos com deficiência ou outras dificuldades possuem um tempo mais específico para consolidar suas aprendizagens, incluir um aluno com esse perfil em turmas regulares que seguem tempos e espaços rígidos, em sistemas de progressão baseados em avaliações homogêneas e descontextualizadas, não poderão ser possibilidades de inclusão para esse alunado. No caso a que se refere a exclusão por sentido, também podemos destacar que um aluno que não possua condições de acompanhar o modo pela qual a escola se organiza, passará a perceber esse espaço sem sentido,

sem compreender qual o objetivo desse espaço para um aluno que precisa encontrar funcionalidade nas atividades propostas para se desenvolver.

A permanência e a naturalização de um modo uniforme de organização pedagógica, cuja matriz essencial é o “ensino em classe”, constituem um dos fatores mais estruturantes do “modelo escolar” que está na base do desenvolvimento da escola pública. Esse modelo, associado originariamente à construção de uma pedagogia coletiva, caracteriza-se fundamentalmente pelo princípio da homogeneidade (das normas, dos espaços, dos tempos, dos alunos, dos professores, dos saberes e dos processos de inculcação) e constitui uma das marcas mais distintivas da “cultura escolar” e das suas rotinas (BARROSO, 2003).

Resumindo, podemos dizer que o crescente reconhecimento da Educação Inclusiva como forma prioritária de escolarização de alunos com deficiências ou outras necessidades educacionais especiais, na prática, ainda não se configura em nosso país de forma efetiva. Apesar do empenho para a implementação dessa proposta educacional e do desenvolvimento de inúmeras experiências promissoras, a realidade é que a grande maioria das redes de ensino de nosso país ainda carece das condições institucionais mínimas necessárias para sua viabilização.

A situação torna-se mais delicada se formos analisar o processo de ensino-aprendizagem que ocorre na grande maioria das escolas e classes especiais de nosso país, pois encontraremos um quadro semelhante ao de três décadas atrás: alunos que estão anos e anos no ensino especial e não adquiriram os conhecimentos acadêmicos e sociais básicos que lhes permitam terem as condições mínimas de inclusão e participação em ambientes menos protegidos, com pessoas da sua mesma faixa etária (BUENO, 1999). Por essa razão, consideramos que hoje a grande questão para a qual devemos levar o foco de nossas investigações e discussões não é determinar qual o melhor espaço de escolarização para o aluno com deficiência: classe/escola especial ou turma comum, e sim quais são os melhores procedimentos e as melhores metodologias de ensino para esse alunado. Tudo o que aqui foi dito está mais do que documentado. Não precisamos mais constatar a realidade.

É importante enfatizar que qualquer possibilidade de futuro da proposta de uma Educação Inclusiva depende prioritariamente da reformulação curricular e conceitual dos cursos de formação de professores, pois, na maioria dos cursos de Pedagogia e das demais licenciaturas, a discussão sobre escolarização de alunos com deficiência ou outras condições atípicas é superficial ou inexistente. De modo geral, os cursos ainda não

incorporam em suas grades conteúdos e atividades que possibilitem aos professores em atuação e futuros docentes reverem suas concepções a respeito do processo de ensino-aprendizagem de alunos com necessidades especiais (GLAT; NOGUEIRA, 2002; CAETANO, 2011) para serem capazes de vir a desenvolver práticas pedagógicas significativas para todos os alunos.

Os estudos desenvolvidos pelo nosso grupo de *pesquisa Inclusão e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais: práticas pedagógicas, cultura escolar e aspectos psicossociais* desde 2003 proporcionaram uma análise aprofundada sobre o processo de implementação da Educação Inclusiva no Brasil. É inegável a ampliação das políticas de inclusão escolar, assim como a produção de pesquisas e discussões envolvendo a escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais. Entretanto, os dados colhidos mostram que no dia-a-dia a escola mantém concepções e práticas curriculares tradicionais e seletivas, não garantindo a aprendizagem de todos os alunos, sobretudo daqueles com deficiências e outras condições atípicas de desenvolvimento.

Também enquanto grupo de pesquisa, temos investido em estudos baseados na individualização do ensino visando ao desenvolvimento e à descoberta de potencialidade de alunos com deficiências no contexto de uma escola especial que tem como público alunos com deficiência intelectual de 6 a 40 anos de idade. Esse estudo em questão objetiva a elaboração e a implementação de Planos de Desenvolvimento Psicoeducacionais Individualizados – PDPIs (CRUZ; MASCARO; NASCIMENTO, 2011; VIANNA, VAQUEIRO, 2011).

O trabalho com PDPI tem sido pensado em parceria com os professores da unidade escola com os pesquisadores da UERJ, por meio de uma metodologia intitulada pesquisa-ação. Glat e Pletsch (2011) apontam que a pesquisa-ação é um método de investigação científica que se associa a ações voltadas para a resolução de um problema coletivo e que visa a atender, de imediato, à demanda da comunidade que serve como campo de estudo. As autoras destacam que uma das características principais dessa metodologia é a participação ativa dos indivíduos pertencentes ao campo no qual o projeto está sendo desenvolvido, o que pressupõe uma estreita interação entre sujeitos e pesquisador, diferenciando-se assim de métodos convencionais em que o pesquisador mantém uma postura mais distanciada (dita, objetiva) da realidade investigada. Também ressaltam que outra marca da pesquisa-ação é a sua flexibilidade, uma vez que o pesquisador não vai a campo já com os procedimentos determinados; a partir de um diálogo permanente com os

participantes, vai agregando diferentes contribuições e permitindo a elaboração coletiva de soluções para os problemas detectados:

Neste contexto, a Universidade, a partir de suas três dimensões constitutivas – ensino, pesquisa e extensão — tem um papel determinante na criação, implementação e avaliação de práticas educacionais inovadoras que possibilitem a aprendizagem e o desenvolvimento de alunos com deficiências (GLAT; PLESTCH, 2011, p.143-144).

Uma ação na qual se deve efetivar duas esferas básicas: a formação inicial e continuada de professores e demais agentes educacionais e a produção de conhecimento por meio de projetos de pesquisa e de extensão que validem e disseminem propostas pedagógicas bem sucedidas para atender às novas demandas decorrentes da política educacional:

Sobre a formação de professores (inicial e continuada), as investigações realizadas em diversas redes escolares vêm exaustivamente apontando a falta de capacitação dos docentes como um dos principais dificultadores para o trabalho pedagógico com alunos com necessidades no contexto da escola regular. Pode-se afirmar, portanto que apesar da realização de inúmeros programas de formação continuada, como por exemplo, em nível nacional, o Programa Educação Inclusiva: Direito a Diversidade (SOARES, 2010) e o Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial (PLETSCH, 2011), na realidade não ocorreram mudanças significativas nas práticas curriculares para atender as especificidades dos alunos que frequentam a escola contemporânea. (GLAT; PLESTCH, 2011, p.144).

Ressaltamos que os dispositivos legais possibilitam, em uma primeira análise, compreender as diferentes ideias pedagógicas subjacentes às estratégias educacionais, sob o ponto de vista de políticas educacionais, por parte dos distintos níveis governamentais. Contudo, é preciso ter clareza que não é a legislação que define, por si só, o projeto educacional, mas sim a forma como a mesma se materializa na realidade escolar. Em outras palavras, a criação de leis e diretrizes políticas não garantem, inevitavelmente, as condições necessárias para o seu devido cumprimento.

“A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso” (FREIRE, 2005, p.41). É importante que exista um projeto de educação que esteja em consonância com o respeito aos direitos e deveres de todos numa sociedade,

independentemente de as pessoas possuírem determinadas especificidades que as tornam diferentes por variadas causas.

### Referências

BARROSO, J. Factores organizacionais da exclusão escolar a inclusão exclusiva. In: RODRIGUES, D. (Org). *Perspectivas sobre a inclusão: da Educação à Sociedade*. Porto: Porto Editora, 2003. p.13-24.

BRASIL. *Lei nº 5.692*, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus. 1971.

\_\_\_\_\_. *Constituição Federal Brasileira*. Brasília: DF, Senado, 1998. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)>. Acesso em: 05.agosto.2009.

\_\_\_\_\_. *Educação para todos: a conferência de Nova Delhi*. Ministério da Educação. Brasília, 1994.

\_\_\_\_\_. *Política nacional de educação especial*. Brasília-DF,1994.

\_\_\_\_\_. *Coordenadoria nacional para a integração da pessoa portadora de deficiência*. 1994.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 9394/96* (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB), de 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. *Decreto nº 3.956*. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. 2001.

\_\_\_\_\_. CNE/CEB. *Resolução nº 2*, de 2 de Setembro. Institui diretrizes nacionais para a educação especial. 2001.

\_\_\_\_\_. MEC. *Lei nº 10.172/01*. Plano Nacional de Educação, 2001.

\_\_\_\_\_. *Decreto nº 6571*. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007.

\_\_\_\_\_. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília, 2008.

\_\_\_\_\_. *Resolução CNE /CEB nº 4*, de outubro de 2009 - Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação  
Rev. Fac. Educ. (Univ. do Estado de Mato Grosso), vol. 19, ano 11, n.1, p. 33-55, jan./jun. 2013.

Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: <[www.portal.mec.gov.br/seesp](http://www.portal.mec.gov.br/seesp)>. Acesso em: 20.dez.2010.

BUENO, J. G. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 3, n.5, p.7-25, 1999.

CAETANO, A. M. O processo de formação inicial do professor para a perspectiva de inclusão escolar: especialistas em Educação Especial ou generalistas? In: PLETCH, M. D.; DAMASCENO, A. (Orgs.). *Educação especial e inclusão escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico*. Rio de Janeiro: EDUR, 2011. p.201-217.

CARVALHO, R. E. Cartografia do trabalho docente na e para a educação inclusiva. *Revista @mbienteeducação*, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 21-30, ago./dez. 2008.

CRUZ, M. L. R. M.; MASCARO, C. A. A. de C.; NASCIMENTO, H. A. Plano de desenvolvimento psicoeducacional individualizado: percurso inicial para elaboração e aplicação. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL – AS REDES EDUCATIVAS E AS TECNOLOGIAS, 6., 2011, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: Faculdade de Educação, 2011, p.1-17.

FERNANDES, E. M. Educação para todos, saúde para todos: a urgência da adoção de um paradigma multidisciplinar nas políticas públicas de atenção às pessoas portadoras de deficiências. *Revista do Benjamim Constant*, Rio de Janeiro, v. 5, n.14, p.3-19, 1999.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GLAT, R.; NOGUEIRA, M. L. de L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. *Revista Integração*, Brasília, MEC/SEESP, ano 14, v. 24, p.22-27, 2002.

GLAT, R. et al. Panorama nacional da educação inclusiva no Brasil. *Relatório de consultoria técnica, Banco Mundial, 2003*. Disponível em: < Disponível em: <<http://www.cnotinfor.pt/projectos/worldbank/inclusiva>>. Acesso em: 29.nov.2003.

GLAT, R.; FERNANDES, E. M. Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da Educação Especial brasileira. *Revista Inclusão*, MEC/SEESP, v.1, n.1, p.35-39, 2005.

GLAT, R. *A integração social dos portadores de deficiência: uma reflexão*. 3.ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006.

GLAT, R.; BLANCO, L. de M. V. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT, R. (Org.). *Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007. p.15-35.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D. *Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2011.

JANNUZZI, G. *A educação do deficiente no Brasil* (dos primórdios ao início do século XXI). Campinas: Autores Associados, 2004.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: CORDE, 1994.

PLETSCH, M. D. *Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas*. 2009. 254f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

VIANNA, M. M.; VAQUEIRO, C. C. S. Formação docente continuada e a constituição de planos de ensino individualizados aplicação. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL – AS REDES EDUCATIVAS E AS TECNOLOGIAS, 6., 2011, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: Faculdade de Educação, 2011, p.1-17.

WCEFA - CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS. *Declaração mundial sobre educação para todos e Plano de ação para satisfazer as necessidades Básicas de aprendizagem*. Jomtien, Tailândia: março de 1990.

**Data de recebimento: 19.10.2012**

**Data de aceite: 03.12.2012**



**CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO E SOCIEDADE DE ROUSSEAU A PAULO  
FREIRE: A ELABORAÇÃO DOS PRINCÍPIOS DE CONVIVÊNCIA**  
**CONCEPTIONS OF EDUCATION AND SOCIETY FROM ROUSSEAU TO PAULO  
FREIRE: THE ELABORATION OF COEXISTENCE PRINCIPLES**

Lílian Dilli Gonçalves<sup>1</sup>

*“Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho:  
os homens se libertam em comunhão” (Paulo Freire)*

**RESUMO:** O presente trabalho tem por objetivo embasar teoricamente a experiência pedagógica que consistiu no estabelecimento de um contrato social baseado em ideias de Rousseau, Durkheim, Makarenko e Paulo Freire, denominado “Princípios de convivência”, realizado no IF SUL-RIO-GRANDENSE, *campus* Charqueadas, bem como repensar os limites entre autoridade e autoritarismo. Esses princípios estabelecem algumas regras e normas de conduta elaboradas coletivamente por alunos, professores, servidores-administrativos e direção visando à formação de cidadãos num ambiente escolar favorável à construção do conhecimento. A elaboração dos princípios de convivência aconteceu em sala de aula, durante as aulas de Sociologia<sup>2</sup>. O processo de reavaliação acontece anualmente com a participação de todos envolvidos.

**PALAVRAS-CHAVE:** princípios de convivência, participação coletiva, democracia.

**ABSTRACT:** This work aims to develop theoretically the pedagogical experience which consisted in establishing a social contract based on the ideas of Rousseau, Durkheim, Makarenko and Paulo Freire called “Principles of co-existence” - performed on IF SUL-RIO-GRANDENSE *Campus Charqueadas* as well, rethink the boundaries between authority and authoritarianism. These principles establish some rules and standards of conduct elaborated collectively by students, faculty, administrative and servers-direction-aiming at the formation of active citizens in a school environment conducive to knowledge building. The development of the principles of coexistence happened in the classroom, during the lessons of sociology The revaluation process happens annually with the participation of all involved.

**KEYWORDS:** coexistence principles, collective participation, democracy.

### **Introdução**

Esta experiência começou com a primeira turma de alunos do IF SUL-RIO-GRANDENSE, *campus* Charqueadas, o qual iniciou suas atividades

<sup>1</sup> Mestranda do PPGE – FAE/UFPEL/RS. Professora do IF Sul-rio-grandense, *campus* Charqueadas. E-mail: liliandilli@yahoo.com.br

<sup>2</sup> Disciplina ministrada por mim.

---

Rev. Fac. Educ. (Univ. do Estado de Mato Grosso), vol. 19, ano 11, n.1, p. 57-70, jan./jun. 2013.

em setembro de 2006. Nessa turma os alunos ingressaram através de sorteio, nas vagas no curso Técnico em Informática no PROEJA.

O PROEJA (Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos) surge de uma iniciativa do Governo Federal, com o objetivo de expandir a oferta pública de vagas voltadas para a educação de jovens e adultos, contemplando a elevação da escolaridade juntamente com a profissionalização. Sua principal meta e desafio é a formação integral do cidadão.

Foi a partir da ideia da formação integral do cidadão que o trabalho iniciou e teve continuidade com as turmas que ingressaram posteriormente nos cursos técnicos integrados, pós-médios e nas novas turmas de PROEJA.

O objetivo principal foi proporcionar um ambiente favorável à construção do conhecimento e à formação de cidadãos participativos, conscientes, capazes de exercer sua autonomia nos grupos, bem como de estabelecer dentro da instituição escolar um espaço que possibilitasse ao educando a reflexão sobre sua realidade social, contexto educacional, buscando alternativas por meio do trabalho coletivo, pautadas na responsabilidade, solidariedade, transparência e diálogo.

A escola pode ser um importante espaço de construção de conhecimento, de socialização, de formação de hábitos, valores e atitudes e de formação para a vida. Pode também ser um lugar onde se desvelem novas práticas que valorizem a formação para cidadania.

Partimos da ideia de que existe uma crise de autoridade docente, conforme afirma Maria de Fátima S. Francisco (1999), que ocorre quando a autoridade é tomada como um direito natural, sem levar em consideração alguns abusos eventuais que podem se transformar em práticas autoritárias, inviabilizando a participação dos envolvidos no processo educativo.

Indicamos, desde o projeto aqui analisado, que devemos construir soluções para reverter ou amenizar a crise acima indicada nas relações escolares. É fundamental dialogar com autores clássicos e contemporâneos, buscando embasamentos filosóficos e pedagógicos para a reflexão proposta. Acreditamos que as referências teóricas podem provocar soluções práticas para tratar de questões ligadas aos relacionamentos humanos na escola.

### **Autores e conceitos que embasaram teoricamente a construção dos Princípios de Convivência**

Na construção desses Princípios de Convivência foram trabalhados com os alunos vários conceitos de diversos autores, como os de liberdade,

democracia e contrato social de Rousseau; regras e normas sociais de Durkheim; a concepção de disciplina de Makarenko e a importância do diálogo crítico de Paulo Freire, buscando sempre analisar a realidade social dos alunos e, a partir de então, construir coletivamente o acordo.

Da obra de Rousseau *Emílio ou da Educação* (1992), é importante ressaltar alguns conceitos, como o de liberdade, enfatizando a formação de um homem livre, capaz de refletir sobre sua situação e de tomar decisões com relação à sua vida social. Para atingir essa liberdade, de acordo com Rousseau, todo cidadão deve ser tratado com respeito e liberdade. É por meio do exemplo, de acordo com o autor, que se pode demonstrar como viver com liberdade. A escola é um espaço que pode proporcionar momentos de reflexão e o exercício desta liberdade por intermédio de atitudes democráticas que visem ao bem comum e à vontade da maioria ou “vontade geral”:

O cidadão consente todas as leis, mesmo as que são aprovadas sem o seu consentimento, inclusive as pelas quais os punem quando ele ouse infringi-las. A vontade constante de todos os membros do Estado constitui a vontade geral; devido a ela é que se tornam eles cidadãos e livres. (ROUSSEAU, 1983, p.148).

Foi discutido o sentido de liberdade e democracia em Rousseau e o grupo percebeu que exercer esses direitos nem sempre significam realizar a sua vontade, mas a vontade da maioria. Por meio do respeito a essa vontade geral e da participação que os indivíduos tornam-se cidadãos e livres para manterem ou alterarem, quando necessário, o contrato firmado. Ficou estabelecida a rediscussão dos princípios de convivência em vigor no começo de cada ano letivo ou a qualquer momento, se solicitado, concordamos com Rousseau, quando afirma:

Além das assembleias extraordinárias, que casos imprevistos podem exigir, é necessário havê-las fixas e periódicas que não possam ser abolidas nem adiadas, a fim de que, em dia marcado, seja o povo legitimamente convocado pela lei, sem que se faça preciso para tanto nenhuma outra convocação formal. (ROUSSEAU, 1983, p.125-126).

Elaborar esse acordo coletivo exercita a liberdade dos educandos, no sentido de refletir e expressar sua opinião, argumentar a favor ou contra determinada ideia e, acima de tudo, respeitar a vontade do grupo: “[...] a voz da maioria obriga sempre os demais; é uma continuação do próprio contrato” (ROUSSEAU, 1983, p.147).

Para compreender as concepções do Paulo Freire, é importante conhecer um pouco sobre a sua trajetória como educador. Nasceu em 19 de setembro de 1921 em Recife, na região Nordeste do Brasil, e faleceu em 02 de maio de 1997, na cidade de São Paulo. Ele desenvolveu, mais do que uma prática de alfabetização, uma pedagogia crítica liberadora. De acordo com a sua concepção de educação, o ato de conhecimento tem como pressuposto fundamental a cultura do educando, não para cristalizá-la, mas como “ponto de partida” para que o mesmo avance na leitura do mundo, compreendendo-se como sujeito da história. É por meio da relação dialógica que se consolida a educação como prática da liberdade. Em 1963, alfabetizou 300 adultos, ensinando-os a ler e a escrever em 45 dias, fato que o consagrou como um dos mais importantes educadores do século XX.

Sua pedagogia mostra um novo caminho para a relação entre educadores e educandos. Caminho este que consolida uma proposta político-pedagógica elegendo educador e educando como sujeitos do processo de construção do conhecimento mediatizados pelo mundo, visando à transformação social e à construção de uma sociedade justa, democrática e igualitária.

Freire ficou exilado durante muitos anos<sup>3</sup>, passando por períodos tumultuados e produtivos: no Chile (1964-1969) lutou ao lado de camponeses e escreveu algumas de suas obras, como *Pedagogia do oprimido*, *Extensão ou comunicação* e *Ação cultural para liberdade*, entre outros. Recebeu uma nomeação, em 1969, para trabalhar no Centro para Estudos de Desenvolvimento e Mudança Social da Universidade de Harvard; depois, uma nova nomeação e mudança para Genebra, na Suíça, em 1970, para trabalhar como consultor do Escritório de Educação do Conselho Mundial de Igrejas, no qual desenvolveu programas de alfabetização para a Tanzânia e Guiné Bissau, que se concentravam na reafirmação de seus países. Desenvolveu, ainda, programas de alfabetização em algumas ex-colônias portuguesas pós-revolucionárias, como Angola e Moçambique; ajudou o governo do Peru e da Nicarágua em suas campanhas de alfabetização. Na América do Sul, Europa, África, América do Norte e Central, suas ideias revolucionaram o pensamento pedagógico universal, estimulando a prática educativa de movimentos e organizações de diversas naturezas.

Retorna ao Brasil em 1979, após a anistia do regime militar aos exilados políticos. Três filosofias marcaram expressivamente a obra de Paulo

---

<sup>3</sup> De acordo com os autores do *Dicionário Paulo Freire* (2010), Streck, Redin e Zitzkoski, que escreveram um resumo sobre a vida e obra do autor.

Freire: o existencialismo, a fenomenologia e o marxismo, sem adotar uma posição ortodoxa em relação a qualquer das teorias filosóficas. Seu pensamento rompeu a relação cristalizadora de dominação, buscou pensar a realidade dentro do universo do educando, construiu a prática educacional considerando a linguagem e a história da coletividade, elementos essenciais dessa prática.

Para Freire, vida, pensamento e obra se juntam, porque pensa a realidade e a ação sobre ela, trabalhando teoricamente a partir dela. Segundo ele, as questões e os problemas principais de educação não são somente questões pedagógicas, ao contrário, são políticas. Sua proposta, a pedagogia crítica como práxis cultural, contribui para revelar a ideologia encoberta na consciência das pessoas enquanto seu trabalho revela dedicação e coerência, aliado à convicção de luta por uma sociedade justa, voltada ao processo permanente de humanização entre as pessoas, no qual ninguém é posto à margem da vida. Paulo Freire provou que é possível educar para responder aos desafios da sociedade. Nesse sentido, a educação deve ser um instrumento de transformação global do homem e da sociedade, tendo como essência a dialogicidade.

É por meio do diálogo crítico, de acordo com Paulo Freire (1982), que os educandos refletem sobre sua situação e podem buscar sua libertação e emancipação pelo direito de expressar suas opiniões:

O diálogo crítico e libertador, por isto mesmo que supõe a ação, tem que ser feito com os oprimidos, qualquer que seja o grau em que esteja a luta por sua libertação. Não um diálogo às escâncaras, que provoca a fúria e a repressão maior do opressor. (FREIRE, 1982, p. 29).

Na elaboração desses princípios, o diálogo crítico foi exercitado pelos educandos, desde o momento das primeiras reflexões acerca das escolas que já haviam frequentado até imaginar como seria a escola ideal para construção do conhecimento:

Pretender a libertação deles sem a sua reflexão no ato desta libertação é transformá-los em objeto que se devesse salvar de um incêndio. É fazê-los cair no engodo populista e transformá-los em massa de manobra. (FREIRE, 1982, p.29).

Rousseau e Paulo Freire enfatizam a importância do exercício da liberdade para a formação de cidadãos. Rousseau defende que as pessoas devem ser tratadas com respeito e liberdade para poderem se expressar

democraticamente, ao passo que Paulo Freire complementa afirmando que só se alcança essa liberdade por meio do diálogo, o qual permite a reflexão sobre a realidade e a sua libertação.

Com o avanço das discussões, as ideias sobre educação de Durkheim foram bastante debatidas e questionadas, até os alunos chegarem à conclusão de que tinham autonomia para decidir algumas questões relativas ao ambiente escolar sem precisar seguir padrões previamente estabelecidos pela direção da escola:

Quando se observam os fatos tais como sempre foram, salta aos olhos que toda educação consiste num esforço contínuo para impor à criança maneiras de ver, de sentir e de agir às quais ela não teria chegado espontaneamente (DURKHEIM, 2007, p.6).

Após a reflexão do grupo sobre essas ideias, constatou-se que estavam tendo a oportunidade de realizar um trabalho baseado nas suas escolhas e entrariam em vigor se representassem a vontade da maioria. Durante os diálogos, surgiram questões que embora muito debatidas, não puderam ser alteradas, por fazer parte de uma legislação nacional, a LDB (Lei de Diretrizes e Bases) que rege o nosso país. Como, por exemplo, os duzentos dias letivos e as oitocentas horas anuais. No entanto, os alunos entenderam que algumas regras de comportamento poderiam ser estabelecidas coletivamente. Portanto, a escola, nesse caso, não estava impondo regras e normas de comportamento criadas pelos membros da sociedade de gerações anteriores. De acordo com Émile Durkheim, quando nascemos, as regras já estão prontas e aos indivíduos cabe segui-las; se as regras não forem seguidas, o indivíduo pode ser punido por meio de uma sanção:

Se tento violar as regras do direito, elas reagem contra mim para impedir meu ato, se estiver em tempo, ou para anulá-lo e restabelecê-lo em sua forma normal, se tiver sido efetuado e for reparável, ou para fazer com que eu o expie, se não puder ser reparado de outro modo. (DURKHEIM, 2007, p.2).

Os estudantes tiveram a oportunidade de refutar a teoria de Durkheim, comparar a escola antiga, com suas regras prontas elaboradas provavelmente por gerações anteriores, e a escola atual, que permite o exercício da liberdade e da democracia por meio da participação ativa na construção desses princípios de convivência. Também constataram que, vivendo em sociedade, em vários momentos, devem seguir as leis e até mesmo

as regras de comportamento, mesmo aquelas com as quais discordem, sob pena de sofrerem sanções.

Em outros casos, a coerção é menos violenta, mas não deixa de existir. Se não me submeto as convenções do mundo, se, ao vestir-me, não levo em conta os costumes observados em meu país e em minha classe, o riso que provoço, o afastamento em relação a mim produzem, embora de maneira mais atenuada, os mesmos efeitos que uma pena propriamente dita. (DURKHEIM, 2007, p.3).

Conhecer, mesmo que de forma parcial, o educador Anthon Simionovich Makarenko é importante para entender as razões pelas quais dedicou grande parte da sua vida e de seus estudos a determinadas temáticas e práticas educativas. Nasceu em 1888, na Ucrânia, e foi considerado um dos maiores educadores socialistas. Ao completar 17 anos, finalizou o curso de magistério e entrou em contato com as ideias de Lênin e Máximo Gorki, que influenciaram sua visão de mundo e de educação. Em 1906, ministrou a primeira aula na Escola Primária das Oficinas Ferroviárias, onde ficou durante oito anos. Logo assumiu a direção de uma escola secundária e com a ajuda dos pais e educadores, ampliou o espaço cultural e modificou o currículo. A experiência mais marcante foi quando assumiu a direção da Colônia Gorki, de 1920 a 1928, uma instituição que atendia crianças e jovens órfãos que haviam vivido em situação de rua. Nessa escola, ele pôs em prática um ensino que privilegiava a vida em comunidade, a participação da criança na organização da escola, o trabalho e a disciplina. Em 1937, escreveu a obra *Conferências sobre Educação Infantil*, que reúne oito Conferências sobre educação, uma das quais, intitulada “Disciplina”.

As ideias de Makarenko sobre disciplina, como resultado de um processo educativo, foram fundamentais para entender como um grupo heterogêneo, formado por alunos, servidores-administrativos, docentes e direção da escola, chegaram a um consenso para elaborar e colocar em prática o acordo. Cada item foi refletido e definido a partir da vontade da maioria do grupo, como indispensável para a efetivação de um ambiente favorável à apreensão do conhecimento. Todos estavam conscientes da importância da sua participação e da responsabilidade de colocar em prática o que ficou estabelecido como ideal pelo grupo, para permitir que o processo educativo acontecesse a partir do que ficou estabelecido: “Desta maneira, consideraremos como disciplina o resultado geral de todo o trabalho educativo” (MAKARENKO, 1981, p.38).

Foi preciso muita organização e diálogo para conseguir organizar algumas rotinas, que Makarenko chamou de regime, em que cada um dos envolvidos percebeu que é responsável por fazer a sua parte para atingir o objetivo de viabilizar o bom funcionamento dos princípios. Não foi preciso abordar o tema disciplina ou indisciplina, porque concordamos com o autor quando afirma que a disciplina é o resultado de todo processo educativo:

[...] a disciplina não se cria com algumas medidas “disciplinárias” mas com todo sistema educativo, com a organização de toda a vida, com a soma de todas as influências que atuam sobre a criança. Nesse sentido, a disciplina não é uma causa, um método, um procedimento de educação, mas o seu resultado. (MAKARENKO,1981, p.38).

Para dar início às reflexões, é importante esclarecer o que é disciplina e indisciplina, porque tais temáticas são multifacetadas e possuem diferentes interpretações, dependendo do referencial utilizado para desenvolver as análises correspondentes.

### **Algumas considerações sobre disciplina e indisciplina**

Tratar de questões relacionadas à disciplina na escola, na maioria vezes, é motivo de controvérsias e ambiguidades, porque o próprio termo, não raro, parece estar localizado no silenciamento, no comportamento obediente e, principalmente, submisso às regras impostas por pessoas de outros grupos, ao passo que a discordância e o questionamento às regras são classificados como atitudes de indisciplina. Ambas as temáticas são difíceis de serem desenvolvidas, pois os educadores podem ser vistos como disciplinadores ou silenciadores dos alunos. Por isso, é importante discutir como essa questão pode ser bem resolvida por meio do diálogo entre educadores e educandos. Certamente essa não é uma temática nova, mas é atual e deve ser discutida amplamente em todos os espaços sociais, porque pode melhorar a convivência entre as pessoas e, conseqüentemente, despertar ações voltadas à humanização. Utilizamos o termo humanização no sentido freiriano, como uma busca do *ser mais* onde o ser humano está em permanente busca do autoconhecimento e conhecimento do mundo, movido pela esperança de construir um mundo melhor para todos.

É importante buscar primeiramente no dicionário o conceito de disciplina e indisciplina para entendermos melhor de onde surgem visões conservadoras e que acabam se perpetuando por meio do senso comum. De acordo com o dicionário Aurélio (1993), disciplina é “regime de ordem imposta

ou mesmo consentida” ou “ordem que convém ao bom funcionamento de uma organização”. Aparece, ainda, um conceito que prevalece na visão senso comum, quando a questão da disciplina é debatida como “relações de subordinação do aluno ao mestre; submissão a um regulamento”.

As diversas definições sobre o termo indicam sempre o termo disciplina como próximo à subordinação, imposição, submissão, algo imposto de cima para baixo, apontando para um o ideal: faz bem ser um indivíduo disciplinado, que acata as regras estabelecidas por outros sem questionar.

Uma questão ainda bastante difundida nas escolas é a associação da disciplina à tirania, à opressão, ao autoritarismo, ao enquadramento e à negação do diálogo como algo possível de ser desenvolvido em sala de aula. Também observamos as questões de disciplina e indisciplina serem tratadas como algo inato ao ser humano - “nasceu assim” - ou ligadas à situação econômica, porque “têm tudo” ou “não têm nada” e nada pode ser construído no sentido de modificar a realidade.

Para discutir concepções e práticas como acima exposta, buscamos subsídios teóricos nas experiências educativas de Makarenko e Freire para repensarmos esses conceitos a partir de uma visão positiva da ideia de disciplina, como um hábito que se pensado no e pelo trabalho coletivo, gera cooperação e humanização.

Após a análise dos conceitos acima citados, os alunos discutiram os aspectos que julgaram importantes ser abordados e refletiram primeiramente sobre “a escola que queremos e como tornar o ambiente escolar favorável à construção do conhecimento”. Ficou combinado como proceder em caso de atraso no horário de entrada e em dias de provas, saída da sala para ir ao banheiro, uso do celular, venda de lanche para os colegas e, em alguma situação especial, trazer o filho.

Depois das discussões, as propostas dos alunos foram encaminhadas para a reunião de professores, técnico-administrativos e direção, que analisaram e fizeram sugestões e encaminhamentos. Em assembléia geral, foram aprovados os princípios para o ano letivo. Quando o aluno infringir uma ou mais combinações, agindo de forma a causar dano moral ou material, o mesmo será chamado pela comissão.

Ficou acordado que uma comissão - formada por um representante dos coordenadores dos cursos, um orientador educacional, um professor (no mínimo), representante de alunos e representante técnico-administrativo (ligado diretamente ao ensino) - reunirá os alunos, no início de cada ano letivo, para debate e análise prévia dos documentos do ano anterior e das novas

sugestões. Posteriormente, uma assembléia geral vota os princípios para o ano letivo em andamento.

Para efetivar a prática pedagógica da construção dos princípios de convivência, a autoridade docente se fez necessária em todos os momentos do processo, no sentido de acompanhar rigorosa e vigorosamente todas as discussões, interagindo e oportunizando a participação de todos envolvidos.

Ao (re)pensar essa prática pedagógica, a elaboração dos princípios de convivência, e ao estudar algumas obras de Paulo Freire, surgiu a necessidade de compreender como é construído o conceito de autoridade e qual(is) o(s) limite(s) entre a autoridade e o autoritarismo. A importância do domínio desses limites está no fato de que se o educador não tiver sensibilidade para interceder no momento certo, poderá colocar em risco todo o trabalho realizado em prol de uma educação democrática e libertadora, que busca a formação de cidadãos. Ter clareza com relação a esses limites é fundamental para as práticas pedagógicas voltadas para a efetiva participação.

De acordo com Freire, é fundamental o educador agir com autoridade, mas sem utilizar práticas licenciosas, nem autoritárias:

A educadora democrática, só por ser democrática, não pode anular-se; pelo contrário, se não pode assumir sozinha a vida de sua classe não pode, em nome da democracia, fugir à sua responsabilidade de tomar decisões. O que não pode é ser arbitrária nas decisões que toma. O testemunho, enquanto autoridade de não assumir o seu dever, deixando-se topar na licenciosidade é certamente mais funesto do que o de extrapolar os limites da sua autoridade. (FREIRE, 1998, p.60).

De acordo com Ghiggi e Pitano (2009), a autoridade docente se faz necessária, mas dentro de uma “dimensão humana”, baseada na formação dos homens para a solidariedade, e não para o egocentrismo. Mas, para analisar o conceito de autoridade, é necessário refletir sobre as várias fases de desenvolvimento por que passaram os seres humanos e sobre vários conceitos que vão sendo incorporados ao longo da trajetória humana e educativa.

Partindo de Locke e Kant, a educação faz parte desse processo de evolução da humanidade e é condição fundamental na formação das pessoas da “dimensão humana”.

Ao longo da nossa história, conceitos vão sendo construídos e desconstruídos num processo dialético e, dependendo da perspectiva

educacional em que estão inseridos, buscam a emancipação ou o imobilismo dos sujeitos envolvidos.

A emancipação só acontece, de acordo com Freire (1979), por meio de práticas voltadas para a liberdade e ela deve ser construída individualmente; porém, deve-se atentar para que essa construção da liberdade de cada indivíduo não seja centrada no individualismo, porque pode levar ao autoritarismo.

Então a questão colocada é: Como construir essa liberdade autônoma pensando no bem comum? Segundo Freire, é por meio de atitudes éticas e competentes do professor, ou seja, “[...] é inseparável da prática educativa, não importando se trabalhamos com crianças, jovens ou adultos [...]” (FREIRE, 1996, p.17).

Existe uma confusão entre autoridade e liberdade que resulta também em uma confusão entre autoridade e autoritarismo. Para entender o limite entre autoridade e autoritarismo, deve-se analisar também como a liberdade é construída, envolvendo decisão para o seu desenvolvimento ou negação. A liberdade só pode existir quando existe a reflexão sobre seus atos, isto é, quando os indivíduos agem conscientemente – sabem o que fazem e porque fazem - dentro das possibilidades que as relações humanas e sociais nos impõem.

Para Paulo Freire, esse agir consciente significa adquirir uma consciência crítica, isto é, caracteriza-se pela vontade de analisar problemas, reconhecendo que a realidade é mutável e aberta a revisões, buscando soluções de modo inovador e investigativo.

O diálogo é indispensável para despertar a consciência crítica, mas não qualquer diálogo descompromissado, que se conduz ao gosto e ao acaso entre professores e educandos, e sim aquele em que existe uma relação horizontal entre os envolvidos e que parte de uma matriz crítica e contribui para gerar criticidade.

O educador que pretende desenvolver seu trabalho pautado em ideais democráticos não deve abrir mão da autoridade docente, no sentido de exercitar práticas baseadas no diálogo amoroso e compreensivo, que busquem a conscientização, que permitam o exercício da liberdade, mas com o maior rigor possível, a autoavaliação permanente que permitirá agir de maneira não autoritária:

A autoridade deve ser usada para dirigir a classe, pois, quanto mais confiança os alunos tiverem no professor, enquanto autoridade que dirige um curso produtivo, que pode manter a

disciplina, que tem bom domínio de conhecimento, mais confiança os alunos terão nas intervenções do professor, o qual deve utilizar a autoridade dentro dos limites da democracia. (D'ANTOLA 1989, p.53).

Durante as discussões para a elaboração dos princípios de convivência, foram necessários muitos momentos de reflexão acerca do(s) limite(s) entre autoridade e autoritarismo, porque muitas vezes foi preciso a minha intervenção enquanto ocorriam os debates, as defesas de posições e a apreciação de propostas que eram aceitas ou rejeitadas. Como educadora e mediadora dos debates, foi necessário que eu organizasse os participantes, permitindo que todos tivessem vez e voz para exporem suas opiniões. A seguinte indagação esteve sempre presente: Ao tomar determinada atitude ao conduzir o trabalho, poderia estar assumindo uma postura licenciosa ou autoritária? O(s) limite(s) é (são) muito próximo(s) e na prática é preciso muita atenção, cuidado e rigor metodológico ao realizar o trabalho docente:

Há muitas ocasiões em que o bom exemplo pedagógico, na direção da democracia, é tomar a decisão com os alunos, depois da análise do problema. Em outros momentos, em que a decisão a ser tomada deve ser da alçada da educadora, não há por que não assumi-la, não há por que omitir-se. (FREIRE, 1998, p.60-61).

Intervir positivamente nos debates, mas não licenciosamente, é papel do educador que assume práticas voltadas para os ideais democráticos e para a formação de educandos participativos.

### **Considerações finais**

O processo de estabelecer esse contrato social, que são os princípios de convivência, possibilitou trabalhar a partir de uma abordagem histórica conceitos de cidadania, democracia, disciplina. Proporcionou também o contato com alguns autores clássicos fundamentais para a Filosofia, Sociologia, Ciência Política e Educação, bem como repensar os limites entre autoridade e autoritarismo docente com a intenção de realizar práticas não licenciosas, mas voltadas para os ideais democráticos e para a formação cidadã. Durante a elaboração dos princípios de convivência os alunos colocaram em prática os conteúdos teóricos trabalhados, exerceram o seu direito de escolha, de aprender a ouvir o outro, de argumentar, de tomar posição, de sentirem-se sujeitos históricos.

Outro aspecto que cabe salientar é que as cláusulas do contrato foram elaboradas a partir das necessidades daquele grupo naquele momento e que o grupo tinha a consciência de que a cada início de ano letivo essa realidade poderia ser diferente e, por isso, havia necessidade de reavaliação.

Enfim, foi garantido aos alunos exercer sua liberdade e autonomia por meio das reflexões sobre o seu contexto educacional e a realidade social. O diálogo crítico, a participação democrática e a construção coletiva permearam as discussões, buscando a formação de cidadãos ativos.

### Referências

D'ANTOLA, A. (Org.). *Disciplinana escola: autoridade versus autoritarismo*. São Paulo: EPU, 1989.

DURKHEIM, É. *As regras do método sociológico*. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

FREIRE, P. *Educação como prática da Liberdade*. 9.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

\_\_\_\_\_. *Educação e mudança*. 7.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

\_\_\_\_\_. *Extensão ou comunicação?* 10.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. 11.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, A. M. A. (Org.). *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: Editora Unesp, 2001. (Série Conceitos de Educação em Paulo Freire).

\_\_\_\_\_. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho D'água, 1998.

FERREIRA, A. B. de. H. *Minidicionário da língua portuguesa*. 3.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

GHIGGI, G.; PITANO, S. de C. *Origens e concepções de autoridade e educação para Paulo Freire: (re)visitando intencionalidades educativas*. São Luis/MA: EDUFMA, 2009.

MAKARENKO, A. S. *Conferências sobre educação infantil*. São Paulo: Moraes, 1981.

ROUSSEAU, J-J. *Do contrato social*. São Paulo: Abril Cultura, 1983.

\_\_\_\_\_. *Emílio ou da educação*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1992.

STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

**Data de recebimento: 16.09.2011**

**Data de aceite: 10.10.2012**

## “MENSAGEIRA DE RELAÇÕES”: A PROFESSORA PRIMÁRIA COMO INTELLECTUAL DA CIDADE

### “MESSENGER OF RELATIONS”: THE ELEMENTARY TEACHER AS INTELLECTUAL OF THE CITY

Wiara Rosa Rios Alcântara<sup>1</sup>

**RESUMO:** São os professores primários intelectuais? Este artigo visa a discutir a atuação e a constituição da professora primária como intelectual da cidade a partir da trajetória da professora BotyraCamorim, que atuou no campo educacional paulista na primeira metade do século XX. Para tanto, lançarei mão dos livros de memória, romances, contos e artigos por ela produzidos. Essas fontes permitem investigar, pelo estudo do conteúdo e da forma das obras, as estratégias que Botyra engendra para intervir na sociedade como professora e intelectual (SIRINELLI, 1996). Para este estudo, a operação metodológica consistiu em analisar não somente o conteúdo, mas a forma das publicações de Botyra por entender que esse procedimento permite perscrutar os lugares de sociabilidade (GOMES, 1999) que tornam possíveis a emergência e a divulgação das obras e dos saberes, bem como as *estratégias de reconversão* para intervenção na escola e na sociedade.

**PALAVRAS-CHAVE:** professora primária, intelectual, escrita docente.

**ABSTRACT:** Are the intellectual primary teachers? This article seeks to discuss the performance and the primary teacher's constitution as intellectual of the city starting from teacher BotyraCamorim's path that acted in the from São Paulo education field in the first half of the century XX. For so much, I will throw hand of the books of memory, romances, stories and goods for her produced. Those sources allow to investigate, for the study of the content and in the form of the works, the strategies that Botyra engenders to intervene in the society, as teacher and intellectual (SIRINELLI, 1996). For this study, the methodological operation consisted of analyzing not only the content, but the form of the publications of Botyra for understanding that procedure allows to search the sociability places (GOMES, 1999) that turn possible the emergency and the popularization of the works and of the knowledge, as well as the *reconversão strategies* for intervention in the school and in the society.

**KEYWORDS:** primary teacher, intellectual, teacher writing.

### Introdução

O presente texto foi desenvolvido no âmbito da pesquisa de mestrado, na qual abordei a trajetória e a experiência docente da professora paulista BotyraCamorim a partir da literatura por ela produzida. Tentando

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação. E-mail: wi.alcantara@usp.br

Rev. Fac. Educ. (Univ. do Estado de Mato Grosso), vol. 19, ano 11, n.1, p. 71-92, jan./jun. 2013.

perceber como ela significou a profissão docente, pude mostrar, ainda que timidamente, como o sujeito se produz nas experiências e como as identidades são reinventadas em função das próprias condições de trabalho, sociais e ou familiares.

A experiência de Botyra no campo do magistério primário, registrada na literatura por ela escrita, favoreceu uma abordagem histórica sobre a formação de professoras, a carreira do magistério e a relação dos professores com as inovações, com os saberes pedagógicos ou não. Considerando que a produção escrita de Botyra foi tomada como fonte para a pesquisa, fez-se necessário pensar as condições de emergência da literatura e de uma professora primária como escritora e intelectual.

A partir de um itinerário individual, este artigo tem a finalidade de discutir como essa professora primária se constituiu como intelectual, destacando a relação da mesma com a escrita e com os modos pelos quais a aciona para veicular saberes a partir de outros espaços que não a escola. O problema sobre o qual este texto se debruça é: São os professores primários intelectuais? A hipótese é a de que não apenas os grandes intelectuais que se destacam no cenário nacional interferem nos saberes e nas práticas da escola e da cidade. As pessoas ordinárias, professoras comuns, por meio de *estratégias de reconversão* e *sociabilidade*, interferem decisivamente nas pequenas e médias cidades onde atuam como *intelectuais*. Para tanto, o método adotado é o estudo do conteúdo e da forma das obras literárias da professora primária BotyraCamorim, as quais também permitem investigar trajetórias docentes e sua constituição como intelectual.

Tendo atuado no campo educacional entre os anos de 1929 e 1959, essa paulista, após a aposentadoria, produziu uma quantidade significativa de livros de memória, romances, contos, crônicas e artigos que permitem problematizar a relação da professora com a escrita e com a publicação. A vasta produção da professora se deu nas décadas de 1950 e 1960 (delimitação temporal) e foi analisada sob os aspectos da forma e do conteúdo.

Lançando mão da escrita, Botyra se torna uma *mensageira de relações*. A expressão é cunhada por Natalie Davis (1990), quando busca entender as relações entre a palavra impressa e o povo. Segunda a autora, no caso francês, a palavra impressa entrou na vida popular no século XVI, criando novas redes de comunicação, abrindo novas opções para o povo e também oferecendo novas formas de controlá-lo. É nesse sentido que o livro impresso é tomado não apenas como uma fonte de ideias e imagens, mas como um *mensageiro de relações*. Aqui a expressão tem a finalidade de mostrar como,

ao lançar mão da escrita e da palavra impressa, Botyra veicula saberes para a cidade onde residia e para os demais professores do estado de São Paulo.

Além dessa categoria, outra assume fundamental relevância. Sob que perspectiva Botyra é entendida como *intelectual*? A professora é assim reconhecida pelos seus pares e contemporâneos que com ela conviviam, de acordo com as representações sociais daquele grupo acerca do intelectual.

Vale salientar que Alessandra Schueler (2008) também se debruçou sobre a problemática dos professores primários como intelectuais da cidade. No entanto, ela investiga as experiências profissionais e a produção escrita de um grupo de professores(as) do ensino primário na Corte Imperial. Portanto, outro espaço e outra delimitação temporal. Metodologicamente, ela estuda a vida de um conjunto significativo de professores(as), ao passo que aqui se aborda um itinerário individual. Schueler (2008) analisa também a formação, o ingresso e a trajetória desses professores no magistério público. Esta pesquisa restringe-se a compreender as condições de emergência de uma professora de uma pequena cidade como intelectual, considerando as estratégias e as táticas para continuar intervindo e divulgando saberes, mesmo após a aposentadoria.

O primeiro livro de Botyra foi publicado após a aposentadoria em 1962. Tratava-se de uma autobiografia, intitulada *Uma vida no magistério*. O livro de memória expressa muito bem o trânsito que ela fez entre o campo educacional e o literário – de um lado, as memórias da vida escolar são usadas para compor o enredo; de outro, lança mão do romance para divulgar “quanto faz e sofre um professor” (CAMORIM, 1962, p.9).

Após a aposentadoria, Botyra cria para si um projeto de escritora, ao qual dedica os últimos anos de sua vida. Ela publica um romance por ano, concomitantemente a outros gêneros literários, como poesia, contos, além de artigos e outros. Se o professor está do lado da fala e o intelectual da escrita, o professor intelectual é aquele que exprime e publica a sua fala (BARTHES, 1987). A escrita é uma prática inerente à profissão docente. No entanto, a professora confere à escrita outros usos que extrapolam o escolar. Essa prática é favorecida pelo acesso que ela tinha a um instrumento próprio para escrita destinada à publicação – a máquina de datilografar.

Como perceber o ato de professoras lançarem mão da escrita para enunciar certo discurso? Os professores frequentemente enunciam os seus discursos por meio da fala. Que circunstâncias propiciaram a emersão do discurso escrito? A escrita começa quando a fala se torna impossível (BARTHES, 1987). Esse elemento ajudaria a entender o fato de as professoras escreverem

sobre a vida escolar no final da carreira ou quando aposentadas? Se esse não é o único elemento, pois podemos considerar também a possibilidade de, no final da carreira, se fazer um balanço da vida construindo uma história exemplar e modelar, pelo menos ele permite perceber a coexistência num mesmo indivíduo da “linguagem do professor e do intelectual” (BARTHES, 1987, p.265).

Quem ou quais grupos atribuíram a Botyra o título de intelectual? De onde parte esse reconhecimento e como ele se constitui? A produção de Botyra atinge seu auge a partir da década de 1950, quando ela se torna professora no Instituto de Educação de Mogi das Cruzes. Trabalhando pela primeira vez na zona urbana, a produção dela não pode ser entendida à parte dos *lugares de sociabilidade*, como o Instituto e a própria cidade.

A categoria “*lugar de sociabilidade*” é fértil para pensar as condições de emergência das obras e de uma professora primária como intelectual. Ângela de Castro Gomes (1999, p.11) usa a categoria como ferramenta para estudar o “percurso de intelectuais que, na década de 1930, a partir da capital da República, pensavam o Brasil pondo em causa a identidade nacional”. Fundamentada em Jean François Sirinelli e Michel Trebitsch, a autora afirma que, nos lugares de sociabilidade, “os intelectuais se organizam, mais ou menos formalmente, para construir e divulgar suas propostas” (p.11).

Tais lugares se tornam “legitimados para o debate e a propagação de idéias, indissociáveis de formas de intervenção na sociedade” (p.10). Assim, a noção de “lugares de sociabilidades” é tomada pela pesquisadora sob uma dupla acepção: das “*redes de sociabilidade*”, que são as estruturas organizacionais, mais ou menos formais, tendo como ponto nodal o fato de se constituírem em lugares de aprendizado e de trocas intelectuais, indicando a dinâmica do movimento de fermentação e circulação de ideias, e dos “*microclimas*” que, secretados nessas redes, envolvem as relações pessoais e profissionais de seus participantes (p.20).

Como professora e intelectual, Botyra poderia intervir na ordenação e na educação da cidade. No que se refere à atuação de professoras em cidades sem a expressividade dos grandes centros, o caso de Botyra não é único, mas é representativo do modo como, pela literatura e pela imprensa local, uma professora engendra outros lugares de onde pode continuar a dizer. Pela escrita, a professora, mesmo depois da aposentadoria, pôde veicular saberes e, por essa via, continuar transmitindo saberes e educando a sociedade e os outros professores. Que condições propiciaram a emergência de Botyra como intelectual da cidade?

Para elucidar a discussão aqui proposta, o texto será dividido em quatro partes. Na primeira, discorro acerca da efervescência cultural de Mogi das Cruzes e sobre a cidade como lócus privilegiado para as sociabilidades intelectuais. Na segunda, apresento a inserção social de Botyra como “intelectual da cidade” e as estratégias e táticas para publicar suas primeiras obras. Em seguida, trato, brevemente, da circulação e da recepção dos livros; e, por fim, destaco os saberes que a professora divulgou em suas publicações (sobretudo jornais) para, como intelectual, continuar intervindo na vida da cidade.

### **Mogi das Cruzes<sup>2</sup> como arena cultural<sup>3</sup>**

A atuação de Botyra em Mogi das Cruzes, onde fixou residência até a sua morte, em 1992, lhe valeu diversos títulos. Recebeu, por exemplo, o título de intelectual do ano em 1966 “pela sua constante atividade intelectual” e o de cidadã mogiana em 1968, sendo a primeira mulher a receber tal menção honrosa. Em 1969, foi sócia fundadora da Associação de Pais e Amigos dos excepcionais (APAE) de Mogi das Cruzes e sua primeira diretora por seis anos. Essa instituição leva hoje o seu nome. A participação da paulistana, que se tornou “cidadã mogiana”, era perceptível em diversas frentes. No entanto, além de ter se destacado como professora, Botyra ficou conhecida como escritora mogiana.

Os escritores mogianos eram intelectuais da cidade reunidos em torno do Centro Mello Freire de Cultura (CMFC). A entidade se constituía em uma rede de apoio na publicação e divulgação das obras dos membros. Dentre os membros do CMFC, Botyra é um dos que tem uma produção expressiva: colaborou na extinta revista *Jornal das Moças* do Rio de Janeiro, de 1933 a 1945; na *Revista do Professor* e no *Jornal do Professor* do Centro do Professorado Paulista (CPP); na *Tribuna* de Cachoeira Paulista; na revista *Perspectiva*, da Escola de Pais de Mogi das Cruzes; n’*A Gazeta* de São Paulo e na página feminina Suzana Rodrigues, do *Diário de São Paulo*.

Com o exercício do magistério no Instituto de Educação de Mogi das Cruzes, foi possível a formação de vínculos com o pessoal docente e administrativo da escola. Como evidência das redes e dos microclimas, podem

---

<sup>2</sup> As informações e documentos sobre a atmosfera cultural na cidade de Mogi das Cruzes foram contribuições da professora Nyssia Freitas Meira, presidente do Centro Mello Freire de Cultural e professora da Universidade de Mogi das Cruzes.

<sup>3</sup> O termo “arena cultural” foi tomado de Richard M. Morse (1995), que faz uma reflexão sobre as cidades periféricas como arenas culturais, tentando perceber como o ambiente urbano é experimentado e expresso.

ser citadas as publicações de Botyra na *Revista do Professor*, sob a direção de Luiz Horta Lisboa, diretor do Instituto de Educação de Mogi das Cruzes. A publicação da autobiografia, pela editora Saraiva, é divulgada nesse periódico, estimulando os sócios do Centro do Professorado Paulista (CPP) a lerem a obra, já que essa foi dedicada “aos professores do meu glorioso Estado de São Paulo”. O texto de divulgação é escrito por Luiz Horta Lisboa, também diretor-gerente da revista.

Na época de criação da *Revista*, a associação procurava “atrelar a valorização do trabalho docente à adesão da categoria ao CPP” (VICENTINI, 1997, p.4). Vicentini (1997, p.11) ressalta que, no período de 1933 a 1964, “a ruralização do ensino constituiu a proposta pedagógica do CPP”. O CPP propunha a “união da classe” – bandeira que ocupou um papel central no discurso veiculado pela entidade. A falta de união era divulgada como o principal empecilho para que o magistério fizesse valer os seus direitos (VICENTINI, 1997). Apesar de a associação proclamar a união da classe para lutar pelos direitos da categoria, também exaltava a abnegação com que o professor se dedicava à causa educativa. Esse elemento é bem notório no comentário do diretor-gerente da *Revista* acerca das experiências relatadas por Botyra em sua autobiografia.

O texto de Horta Lisboa ajuda a pensar nas táticas de Botyra para ocupar esse novo lugar de escritora e tornar sua obra conhecida entre o professorado. Além disso, sinaliza uma prática recorrente do CPP - divulgar obras e feitos dos associados na *Revista*, principal órgão informativo da entidade:

BotyraCamorim, professora primária, que dedicou a sua mocidade às lides do magistério e se aposentou em 1959, acaba de publicar, com o título de “Uma vida no magistério”, interessante livro de reminiscências sobre as lutas e os problemas que enfrentou durante a sua carreira [...] Através de suas páginas, o leitor tomará conhecimento da árdua missão do professor primário que, nas mais remotas regiões, enfrenta a resistência do meio e, ao mesmo tempo, impõe os princípios educacionais, sem provocar conflitos e conquistando a amizade das populações humildes. “Uma vida no magistério” é valioso depoimento, que merece ser conhecido por todos os professores. D. BotyraCamorim, que reside em Mogi das Cruzes, à rua Navajas, 43, aceitará encomendas de sua interessante obra, pois a edição é própria e, por certo conta ela com a boa vontade dos colegas, para a distribuição de seu atraente livro. “Uma vida no magistério” é mais uma contribuição do

professorado ao mundo das letras. A essa professôra, sempre dedicada ao ensinamento de seus alunos, apresentamos os nossos cumprimentos pela sua realização, que é exemplo do esforço do professorado primário de nosso Estado. (HORTA LISBOA, 1962, p.34).

Na apresentação da obra, Horta Lisboa destaca o esforço, as lutas e a dedicação da professora ao magistério, sem mencionar a questão central da autobiografia de Botyra – as difíceis condições de trabalho para a professora primária na escola rural. A obra *Uma vida no magistério* foi produzida nos últimos anos da carreira de Botyra e tem como público-alvo os professores do estado de São Paulo. No momento da escrita, a professora encontrava-se numa situação de estabilidade profissional, lecionando numa escola com boas condições de trabalho – o Curso Primário Anexo à Escola Normal do Instituto. Desse lugar avalia as possibilidades da professora rural para “estar em dia com o progresso do ensino” (CAMORIM, 1962, p.98) e é a partir dele que ela significa sua experiência de docência.

Nesse ponto, tratar da inserção de Botyra na cidade de Mogi das Cruzes permite pensar as redes de sociabilidade e microclimas que extrapolam da escola para a cidade, propiciando a publicação da escritora também na imprensa comum. Ao discorrer sobre o estilo de vida urbano e modernidade, Velho (1995) afirma que o impacto e os efeitos da cidade moderna na vida da sociedade e dos indivíduos mobilizavam não só o mundo acadêmico universitário, mas a *intelligentsia* em geral. Isso porque a cidade tornou-se o lócus produtor de “novas formas de sociabilidade e interação social” (VELHO, 1995, p.228).

A zona rural, onde Botyra trabalhou por muitos anos, não propiciava trocas com outros professores, muito menos com intelectuais interessados no mundo das letras. Pelo contrário, as trocas culturais nas comunidades rurais eram permeadas pela tradição oral. A mudança para a zona urbana significou o estabelecimento de novas formas de interação social atravessadas pela escrita.

Mogi das Cruzes é descrita por alguns dos seus intelectuais como a cidade da cultura. Em 4 de maio de 1948 é criado o Centro de Cultura de Mogi das Cruzes, “na intenção de reunir os valores das ciências, letras e artes, principalmente do interior do Estado, êsse celeiro de inteligências que tem fornecido às Academias nomes glorificados no panorama intelectual do País”<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> O objetivo da agremiação foi retirado da Ficha de Filiação ao Centro Mello Freire de Cultura, cedida pela professora Nyssia Freitas durante realização de entrevista em 2008.

Observando a profissão dos membros da diretoria, também constante na referida ficha, pode-se saber quem eram os homens que se consideravam intelectuais do interior do Estado. O presidente de honra, Dr. Silvío Barbosa, era juiz de Direito na Capital; o presidente, Oscar Nascimento Siqueira, era engenheiro. Compunham a diretoria o presidente do Coral 1º de Setembro, um poeta e Acadêmico de Direito, um professor, o poeta Inocêncio Candelária, um perito contador, o redator responsável da *Gazeta*, o diretor do matutino *Folha de Moji*, um advogado, o presidente da Rádio Marabá, o diretor da *Gazeta de Moji*, o Oficial Maior de Cartório, o regente da Orquestra Sinfônica EutherpeMojiana, o maestro da Orquestra Sinfônica EutherpeMojiana e até o prefeito municipal.

O Centro de Cultura realizava semanalmente reuniões de estudo na Biblioteca Pública Municipal, havendo sempre um orador incumbido de dissertar sobre tema escolhido para ser posto, logo em seguida, em discussão. As correspondências para os convidados a participar das solenidades de posse da Diretoria eleita para o ano de 1952 também sinalizam as *redes* que se iam criando no Estado para funcionamento desse Centro e de outros semelhantes.

Foram convidados o prefeito de Mogi das Cruzes, o Delegado Regional de Ensino; o Diretor da “Voz do Pracinha” de Campinas (SP); o presidente do Centro de Ciências, Letras e Artes de Campinas (SP); a Associação Campineira de Imprensa; o presidente do Instituto Cultural Ítalo-Brasileiro de Campinas; o Dr. Luigi Martelli, Vice-Cônsul da Itália; o Diretor da *Gazeta de Moji* e o diretor do jornal *O Liberal*, da *Folha de Moji*.

Não foi possível precisar quando e por que o Centro de Cultura encerrou suas atividades. Quando, em 1965, foi inaugurado o Centro Mello Freire de Cultura (CMFC), a agremiação anterior parecia não mais funcionar. No entanto, é possível que ela tenha servido de referência e modelo para criação e modo de funcionamento do CMFC.

Esses mogianos viam em sua cidade o Centro Intelectual de toda uma extensa região. Eles queriam extrapolar as fronteiras da cidade. Por isso, uma das estratégias era acionar e ampliar as redes, via correspondências. A correspondência é elucidativa das formas como se davam e se mantinham as redes que favoreciam a circulação desses sujeitos entre mundos.

De acordo com Velho (1995), um dos traços essenciais do estilo de vida urbano moderno é a interação intensa e permanente entre atores variados, circulando entre mundos e domínios. Com isso, os indivíduos adquirem uma mobilidade de identidade que lhes permite transitar entre domínios e papéis.

Se a vida urbana cria possibilidades de formação de redes, nem todos os sujeitos, nem todas as professoras primárias que viveram nas cidades puderam deixar seus registros ou participar de associação que oferecessem condições para uma atuação mais ampliada que extrapolassem os muros da escola. Assim, a breve descrição da atmosfera cultural da cidade de Mogi das Cruzes foi um primeiro passo para entender a inserção social de uma professora primária, Botyra Camorim, como intelectual da cidade.

### **“Vi meu sonho realizado. Publicar livros”**

A inserção social de Botyra em Mogi das Cruzes como professora que escreve e publica propiciou as condições para que ela acionasse magistério, literatura e jornalismo para intervir na cidade em diversas áreas, mas, sobretudo, por meio da literatura e da imprensa local. Mas como publica? De quais veículos lança mão? O que publica? Como aciona a imprensa comum e a pedagógica? Como constrói um lugar de onde cria um canal que permite o trânsito no qual aproxima escola, magistério primário e demandas sociais?

O modo como conseguiu publicar o primeiro livro é elucidativo:

Quando quis publicar UMA VIDA NO MAGISTÉRIO, em 1962, comecei a procurar Editoras de São Paulo. Na Martins, embora meu trabalho tivesse recebido boa apreciação de Raimundo de Meneses, não fui atendida. Na Revista dos Tribunais, uma luxuosa Editora, mandaram que eu procurasse uma Editora mais modesta. Depois de muito procurar, a conselho do poeta Melo Freire, fui à Editora Saraiva que me atendeu e meus três primeiros livros ela confeccionou. Jorge Saraiva ficou meu grande amigo até o fim da sua vida. Vi meu sonho realizado. Publicar livros (CAMORIM, 1986, p. 237).

Com a publicação do primeiro livro garantida, era preciso promover a divulgação. Para tanto, Botyra aciona o capital social adquirido no campo educacional. Assim, aquele que fez o prefácio de *Uma vida no magistério* é o mesmo que faz o texto de divulgação da obra para o professorado do Estado na *Revista do professor* – Luiz Horta Lisboa, diretor-gerente da *Revista*.

Outra iniciativa consistia em procurar pessoalmente editoras ou, ainda, enviar trabalhos às redações de jornais e revistas de São Paulo e de outros Estados. Foi assim que conseguiu tornar-se colaboradora da revista *Jornal das moças do Rio de Janeiro*: “Em 1933, enviei crônicas para a revista O Jornal das Moças, do Rio de Janeiro e fui aceita como colaboradora até o ano de 1945” (CAMORIM, 1986, p.231).

Mas nem sempre essas estratégias deram certo. Em 1935, Mário Graciotti, presidente da Rede do Clube do Livro, negou a publicação do livro *Um estranho na família*, alegando que a autora escrevia como uma normalista (CAMORIM, 1986).

As respostas negativas não foram suficientes para fazer Botyra desistir do seu projeto. Além de ter lutado para ser professora em sua cidade natal, ela sempre quis ter trabalhos publicados em jornais da capital:

Tentei conseguir isso. Fui à Redação da GAZETA. A pessoa que me atendeu, depois de ler umas crônicas que havia levado, foi franco. – Pois a senhora continue a escrever. Vá tentando sempre. Do trabalho constante, resulta progresso ... E eu continuei a escrever, a tentar e no ano seguinte, em 1958, mês de setembro, na segunda página da GAZETA, vi meu artigo publicado, “O método psico-profilático para gestantes”. Em 1959 até 1960, o Diário de São Paulo publicou seis artigos e oito poemas de minha autoria na página feminina de Suzana Rodrigues (CAMORIM, 1986, p.237).

Os relatos acima são elucidativos dos caminhos que Botyra teceu para se inserir no mundo das letras. A partir de 1965, no entanto, a produção de Botyra não pode ser entendida à margem do Centro Mello Freire de Cultura (CMFC). O Centro Mello Freire de Cultura foi fundado em 12 de junho de 1965 por elementos da sociedade mogiana, com a finalidade de “[...] estimular, desenvolver e difundir a cultura em geral, por intermédio de conferências, debates, comemorações cívicas bem como atividades recreativas e sociais”<sup>5</sup>. Apesar de Botyra afirmar que o Centro foi criado por “elementos da sociedade mogiana”, outro artigo, de um jornal mogiano, aponta ela mesma como fundadora: “Palco de diversas manifestações culturais como teatro, dança, literatura, artesanato e folclore, o Centro Mello Freire foi fundado pela escritora BotyraCamorim Gatti [...]”<sup>6</sup>.

Em 1965, seis anos após a aposentadoria, Botyra foi procurada para dar apoio a um grupo de estudantes do antigo Instituto de Educação Dr. Washington Luís, que promovia a I Semana Mello Freire, evento cultural em homenagem ao poeta Manoel de Sousa Mello Freire. O grupo de estudantes foi incentivado pela escritora para que desse continuidade ao movimento inicial, com a fundação de um centro cultural permanente, conservando o mesmo nome do patrono da I Semana de Cultura:

---

<sup>5</sup> CAMORIM, B. Centro Mello Freire de Cultura. *Diário de Mogi*. Mogi das Cruzes, p.4, 7 de janeiro de 1969.

<sup>6</sup> Sem sede, Centro Mello Freire completa 29 anos. *Mogi News*, Mogi das Cruzes, 18 a 24 de junho de 1994. Seção Cultura. (Sem menção de autor).

A idéia foi bem sucedida. Em 12 de junho de 1965, a partir da realização da I Semana Mello Freire, foi fundado o Centro Mello Freire de Cultura. Para os que não sabem a razão dessa homenagem, registre-se, aqui, que o poeta e escritor Manoel de Sousa Mello Freire foi homem de bens, considerado um dos mais cultos da geração mogiana de sua época. Tendo publicado certas obras de repercussão era visto com certo respeito pelos expoentes da cultura local<sup>7</sup>.

A despeito da disputa quanto à memória da criação do CMFC, é importante perguntar: quais eram as atividades que a entidade promovia?

Em comentários, crônicas e artigos, através de suas promoções em forma de festivais literários, excursões de intercâmbio cultural, concursos de contos, poesia, trova e declamação, em artigos publicados em revistas do Estrangeiro, Estado e cidades vizinhas, êste centro abriu campo para talentos em formação, dêsvolvendo os interêsses espirituais<sup>8</sup>.

O primeiro local onde funcionou o CMFC foi a casa da família Gatti, representada pela escritora Botyra Camorim, seu marido Carlos R. Gatti e a filha Jane: “Foi aí o seu berçário” (BARROS, 1993, p.8). A casa de Botyra tornou-se um *lugar de sociabilidade* e a contribuição dela nos movimentos literários da cidade valeu-lhe o título de “Intelectual do Ano” em 1966, um ano após a criação do Centro. A presença e a existência da entidade eram um meio para colocar em ebulição a cultura de Mogi das Cruzes e das cidades vizinhas.

Portanto, o significado do Centro para a sociedade mogiana tem a ver com o fato de que “[...] sem a cobrança da sociedade, a cultura de Mogi fica de fato relegada. Faltam espaços para exposições, lançamentos de coletâneas, varais de poesia, festivais de música e dança e encontros culturais, atividades que o centro já abrigou”<sup>9</sup>. Era esse espaço que o CMFC pretendia ocupar e preencher. Ao ceder sua casa, Botyra favoreceu a criação de uma rede de solidariedades entre os intelectuais de pequenas cidades. Agrupamento de intelectuais locais, o CMFC era, antes de tudo, uma estratégia para facilitar e tornar possível a divulgação e a produção das obras desses intelectuais. Os livros do grupo possuem um padrão muito semelhante. Alguns, quase artesanais, como os livros de desenhos feitos à máquina, pequenos livros de contos e poesias, e outros compostos e impressos em gráficas da

<sup>7</sup> BARROS, M. R. de. Centro Mello Freire de Cultura completa 28 anos e corre risco de fechar. *MogiNews*, Mogi das Cruzes, 12 a 18 de junho de 1993. Seção Cultura, p. 8.

<sup>8</sup> CAMORIM, B. Centro Mello Freire de Cultura. *Diário de Mogi*. Mogi das Cruzes, p.4, 7 de janeiro de 1969.

<sup>9</sup> Sem sede, Centro Mello Freire completa 29 anos. *Mogi News*, Mogi das Cruzes, 18 a 24 de junho de 1994. Seção Cultura (Sem menção de autor).

própria cidade, dentre essas, a “TECO” Reproduções Gráficas e a Gráfica Nossa Senhora da Glória.

Valendo-me das palavras de Ângela de Castro Gomes (1999, p.10), situo o CMFC como um lugar de sociabilidade legitimado “para o debate e a propagação de idéias, indissociáveis de formas de intervenção na sociedade”. Eram jornalistas, professores, professoras, poetas, escritores, romancistas, historiadores, colunistas de jornais que mantinham contato com escritores de outras cidades e até de outros países.

Os comentários sobre a produção de Botyra revelam como o grupo contribuiu para sua maior expressividade e circulação. Diferentemente das obras anteriores a 1965, ano da criação do Centro, constam nas orelhas dos livros tais comentários, muitos retirados de jornais e revistas e incorporados pela autora às orelhas das obras como estratégia para garantir não só a legitimidade da sua produção, mas também para, com isso, aumentar sua circulação.

### **“Maneja com talento a pena e a lira”: a circulação e recepção das obras de Botyra**

Destacar os comentários que são incorporados por Botyra às suas obras é importante para perceber alguns lugares onde estas circulavam, por quem eram lidas e como eram recebidas. Esses comentários eram feitos por pessoas que ocupavam lugares relacionados à divulgação do conhecimento e dos saberes, como professores, jornalistas e escritores.

Comentários às obras de Botyra Camorim<sup>10</sup>

| Comentário  | Quem faz               | Profissão                                | Local              | Suporte                             | Ano  |
|---|------------------------|--|--------------------|-------------------------------------|------|
| B.C., educadora emérita é também excelente romancista.  | -                      | -  | São Paulo/SP       | Livros e autores – A Gazeta         | 1966 |
| B.C., é um exemplo típico de vocação literária.   | -                      | -  | Campinas/SP        | Correio Popular                     | 1966 |
| B.C. revelou qualidade de ficcionista aprimorada e elegante [...]   | -                      | -  | Fortaleza/CE       | O Estado                            | 1966 |
| B. C. se revela uma escritora com grandes qualidades para o romance psicológico.  | Álvaro Faria           | -  | Rio de Janeiro/RJ  | -                                   | 1969 |
| B. C., uma das maiores expressões literárias de Mogi das Cruzes   | Inocêncio Candelária   | -  | Mogi das Cruzes/SP | Diário de Mogi                      | 1968 |
| B. C., romancista, poeta, jornalista, tudo que essa escritora faz nessa atividade, é com amor, elegância de estilo e muita dedicação. A CASA DO POETA DE SÃO PAULO, orgulha-se de tê-la entre os seus.  | Bernardo Pedroso       | Presidente da Casa do Poeta de São Paulo | São Paulo/SP       | -                                   | 1968 |
| Não é romancista quem quer mas sim quem pode e vós, tendes todos os atributos indispensáveis para vir a marcar um lugar de destaque nas letras brasileiras.   | Ferrer Lopes           | Poeta                                    | Queluz-Portugal    | -                                   | 1968 |
| ... Nos seus romances, transparecem as características marcantes de observação precisa e expressão fluente a serviço da imaginação criadora, a capacidade de reproduzir situações reais da vida com segurança, exatidão e finura, qualidades fundamentais e o estilo de uma grande escritora. | Dr. Paulo Mello Freire | -  | São Paulo/SP       | -                                   | 1969 |
| ... Maneja com talento a pena e a lira esta escritora que Mogi bendiz, a ilustre intelectual dona Botyra!   | Inocêncio Candelária   | -  | Mogi das Cruzes/SP | -                                   | 1969 |
| O livro de B. C. constitui motivo de orgulho para seus alunos e legítimo padrão de glória para o ensino a que ela tanto serviu.   | Corrêa Junior          | -  | -                  | A Gazeta                            | 1973 |
| B. C., educadora emérita, é também excelente romancista. “Um estranho na família” livro humaníssimo.  | Amoroso Lima           | -  | -                  | A Gazeta – Livros e autores.        |      |
| La escritora posee todos los recursos intelectuales para llevar a buen fin el arte de escribir novelas.   | -                      | -  | España             | Organo oficial de la Casa de España | 1973 |
| A autora volta a revelar em sua inclinação literária, a simplicidade agradável do estilo com que se apresenta ao leitor.  | -                      | -  | -                  | O Professor – Órgão do CPP          | 1974 |

Fonte: Elaboração da autora.

<sup>10</sup> Neste artigo, foi reproduzida somente uma parte do quadro de “Comentários às obras de Botyra Camorim”. Na dissertação de mestrado de Alcântara (2008), encontra-se o quadro completo.

É necessário esclarecer que as categorias para composição do quadro dos “Comentários às obras de Botyra Camorim” foram elaboradas de acordo com as informações fornecidas nos comentários, como nome, profissão e lugar de habitação de quem escreveu, suporte onde foi publicado o comentário e ano de publicação da obra em que o comentário aparece.

Especificar os nomes daqueles que enunciaram um ponto de vista acerca da produção da escritora mogiana ajuda a situar quem eram os prováveis leitores de Botyra. Suas obras eram lidas por homens e mulheres? A profissão permite situar, ainda que superficialmente, de onde fala aquele que comenta. O lugar de habitação indicia os espaços nos quais as obras poderiam chegar ou circular. Os suportes (revista, jornal), além de corroborarem para identificar o lugar da enunciação do comentarista, poderiam contribuir para ampliar a circulação, principalmente quando se considera o destaque de quem fala na cidade de Mogi, em outros Estados ou países.

Nem todas as categorias foram encontradas nos comentários, mas aquelas que pude especificar favorecem a percepção dos espaços onde Botyra foi se inserindo em Mogi das Cruzes. O Instituto de Educação de Mogi das Cruzes, o jornal *Diário de Mogi* e o Centro Mello Freire de Cultural foram importantes *lugares de sociabilidade*.

Percebe-se pelo “Quadro” que as trocas intelectuais iniciadas em Mogi extrapolam as fronteiras da cidade e sinalizam o movimento feito pela escritora e por seus pares para colocar em circulação suas obras e suas ideias, além de manter em funcionamento organizações como o CMFC.

Observando os autores dos comentários e os suportes onde eles se dão, constata-se que, acionando as amizades e as relações em diferentes tempos e espaços, a escritora pôde assegurar a divulgação e a leitura de suas obras. Ela passou a pertencer à Casa do Poeta de São Paulo com a ajuda da amiga e ex-colega na Escola Normal do Brás, Alice de Paula Moraes, também professora e poetisa. Não foi possível precisar o que era a Casa do Poeta, mas aí também Botyra realizava o lançamento dos seus livros.

Além desse espaço, o jornal *Diário de Mogi* e o próprio Instituto de Educação serviam a esse propósito. Se esses espaços favoreciam à divulgação, as Semanas Mello Freire de Cultura tornavam-se ocasiões propícias para produção de novos trabalhos, como se pode perceber no excerto abaixo transcrito do jornal *O Professor*, mais precisamente, da secção “Atividades do Interior”:

A poetisa Botyra Camorim ofereceu à Redação de “O Professor”, seu livro mais recente, editado por ocasião da última Semana Mello Freire de Cultura. Trata-se de *Coração*, com novas poesias da autora, que já publicou cinco romances e cinco livros de versos, tendo ainda novas obras a publicar<sup>11</sup>.

Garantir a leitura das novas obras era uma maneira de continuar produzindo, visto que os custos da publicação ficavam às suas expensas. Pode-se entender, assim, a sugestão do leitor para que uma grande editora publicasse as obras de Botyra. Nessa direção, as informações que aparecem em todos os livros de Botyra, tanto nos que já haviam sido publicados, quanto nos que estavam no prelo, bem como os comentários e as referências aos títulos recebidos pela escritora, serviam para acrescentar legitimidade à autora e promover a comercialização. Daí a presença do endereço da autora na última capa, a fim de que os leitores pudessem solicitar novos livros, negociando diretamente com ela. De todo modo, foram as relações profissionais, bem como os laços de amizade, que não determinaram o sonho de Botyra em publicar livros, mas ofereceram as condições para maior circulação e leitura das obras de uma professora primária que se torna conhecida como intelectual de uma cidade onde não nasceu, mas na qual viveu e teceu suas redes.

O reconhecimento dos pares de que a escritora merecia ter uma projeção maior, publicando em “grandes editoras”, bem como lhe oferecendo títulos, também contribuía com a comercialização necessária à continuidade da produção. Só para pontuar, outro modo de funcionamento do Centro era a publicação em conjunto, como o livro de José Veiga, que reuniu poesias de escritores mogianos e suas respectivas biografias. José Veiga era do sindicato dos professores e possuía uma gráfica.

Como toda a trajetória de professora primária se relaciona com esse lugar de intelectual que Botyra passa a assumir? A hipótese é a de que, além do projeto de se tornar uma escritora, ela lança mão da escrita como instrumento de intervenção social.

### **“Muita gente pergunta a razão que me leva a escrever”**

As redes e microclimas remetem aos pertencimentos que mais ou menos configuram as escolhas, as produções e as ações individuais e do grupo. Diferentemente das comunidades rurais, onde Botyra viveu quase duas décadas, o contexto urbano favoreceu a reunião de intelectuais em torno de objetivos culturais. Além de uma produção considerável, os membros do CMFC

<sup>11</sup> *Jornal O Professor*, Centro do Professorado Paulista, São Paulo, agosto de 1971, p.7.

Rev. Fac. Educ. (Univ. do Estado de Mato Grosso), vol. 19, ano 11, n.1, p. 71-92, jan./jun. 2013.

eram os mesmos que participavam de importantes eventos na cidade, de obras sociais e culturais; eram os que davam nomes às escolas e escreviam nas revistas e nos jornais mogianos.

Mesmo tendo se aposentado em 1959, a atuação da professora Botyra na sociedade mogiana foi tão expressiva que ela continuou recebendo homenagens públicas: Em 1992, deu-se a reabertura do Centro Municipal de Esporte e Lazer, com o nome de “Profa. BotyraCamorim Gatti”. Também a Escola da APAE, a partir de 2002, passou a levar o seu nome, pois não somente foi sua primeira diretora por seis anos, como participou da fundação da instituição em 27 de março de 1969. Ela estruturou os alicerces da escola numa época em que as APAEs ainda se organizavam no Brasil. Se esse intelectual atua em várias frentes, no caso de Botyra, o destaque será dado à atuação por meio da imprensa, o que não impede que outras formas de ação entrem em jogo.

A imprensa local foi uma forte aliada na divulgação dos trabalhos dos intelectuais de Mogi das Cruzes. Muitos deles escreviam nos jornais da cidade, principalmente no *Diário de Mogi*. Como a intelectual e professora Botyra procura veicular saberes para educar o social? Para elucidar esse desafio, recorro às publicações, dando atenção especial aos textos do jornal *Diário de Mogi*, reunidos no livro *Coisas que acontecem*, da mesma autora. Os textos reunidos nesse livro é uma coletânea das publicações naquele jornal. Eles evidenciam os modos pelos quais a professora Botyra se coloca como uma “intelectual”, ocupando um lugar no mundo das letras e no jornalismo de onde pensa o social. Na trajetória de Botyra, educação, literatura e jornalismo se aproximam.

Segundo Botyra, o *Diário de Mogi*, fundado em 1957, “vem publicando o que escrevo” (CAMORIM, 1986, p.200). Em texto publicado no “Dia da Imprensa”, dá alguns detalhes da sua relação com o jornal:

[...] do seu Diretor Dr. Tirreno Dasambiagio ouvi estas palavras que não esqueci: a casa é sua. Disponha. E fiz do Diário de Mogi a minha casa. No seu saguão lancei meus livros, expus meus desenhos feitos à máquina. Levar meus trabalhos à Redação do jornal é um passeio que faço com a maior alegria e isso porque agora depois de trabalhar durante trinta e cinco anos, escolhi para o final da minha vida, a difícil arte de escrever [...] (CAMORIM, 1986, p.200).

Escrever episódios que presenciava ou dos quais participava era uma característica da produção de Botyra. A coluna do jornal *Diário de Mogi* –

“Coisas que acontecem” – é uma reunião de textos escritos com essa configuração: crônicas sobre a vida na cidade de Mogi das Cruzes, no estado de São Paulo e no Brasil. Pela escrita, essa professora e os membros do CMFC têm um poder de ação social ampliado (SEVCENKO, 1999), porque podiam não somente divulgar sua produção, mas também discorrer sobre “coisas que acontecem”. Segundo Sevcenko (1999, p.232), nesse tipo de atividade intelectual, apagam-se “as fronteiras tradicionais entre o homem de letras e o homem de ação, entre escritor profissional e o homem público e entre o artista e a sua comunidade”. Havia neles “uma fé otimista nessa opção pela literatura como meio de expressão” (p.233).

Como intelectual da cidade, sobre quais temas Botyra se debruça? Dentre as “Coisas que acontecem”, a quais dá destaque no jornal *Diário de Mogi*? O que aparece como parte de suas preocupações? Antes de discorrer sobre essas questões, vale salientar que os textos foram analisados do ponto de vista da topologia dos discursos, de Roland Barthes, ao afirmar que todo discurso vem de um lugar e vai para outro lugar. Cada fala que pronunciamos só poder ser inteiramente entendida em função do lugar (prático, ideológico, teórico) de onde falamos e, ainda, em função do fato de falarmos sempre em nome de qualquer coisa.

Considerando as possíveis preocupações da escritora no momento da escrita e a frequência com que certos assuntos são abordados, podem ser elencados quatro temas sobre os quais Botyra com recorrência dialoga com os mogianos: o trabalho na APAE; a vida na cidade; o Prêmio Nobel e a educação (no lar e na escola) como solução para diversos problemas contemporâneos.

O trabalho na APAE foi, para a escritora e professora aposentada, um modo de manter a atividade física e intelectual e tratar dos problemas dos seus semelhantes para esquecer os seus. Não tinha experiência com “excepcionais”, mas, com a ajuda de um psicólogo, enfrentou mais esse desafio. Com mais de sessenta anos, Botyra começou a aprender acordeon para tocar nas festas da APAE. As experiências de sucesso da escola são relatadas:

A APAE em começo, não tinha condições financeiras para comprar uma cadeira de rodas. Então fiz o apelo através do Boletim Mensal que publicava. No jornal da cidade, o *Diário de Mogi* e fiquei aguardando uma doação. Dias depois, na Semana do Excepcional daquele ano, numa tarde fria, eu trabalhava no Bazar da APAE, instalado na Firmina Santana, quando um carro

parou junto à entrada do Bazar. Uma jovem senhora que fez questão de ficar no anonimato, trazia a cadeira de rodas atendendo nossos apelos [...] Quando o menino sentiu-se firme, bem acomodado, girando a roda e deslocando-se facilmente pelo quarto atijolado, olhou radiante para a mãe e gritou: \_ Mãe! A senhora não precisa mais me carregar, mãe! (CAMORIM, 1986, p.131).

Nesse relato, percebem-se também os diferentes modos pelos quais Botyra vai acionando a imprensa. Não somente o problema da APAE foi levado a conhecimento público, mas diversos acontecimentos da vida na cidade, desde as festas, comemorações, campanhas, até os problemas de violências e casos de crianças abandonadas.

O trânsito na imprensa ensejava a atuação e a intervenção em diversas áreas da cidade por meio da divulgação de suas obras. Sua inserção no campo da literatura também era reforçada pela informação aos leitores sobre eventos na área. Quando trata de assuntos literários, é para informar ao leitor sobre o ganhador do Prêmio Nobel de Literatura ou destacar a figura de Pearl Buck:

Por diversas vezes, menciono nos meus trabalhos, o nome da inigualável escritora americana Pearl Buck, a mulher que deixou para o mundo, livros repletos de ensinamentos dignos de serem seguidos. Morreu aos oitenta e três anos e teve uma vida repleta de realizações. Adotou como filhos, nove crianças. Foi a fundadora de um Instituto para retardados mentais. Recebeu o Prêmio Nobel de Literatura e escreveu incontável número de livros para adultos e crianças (CAMORIM, 1986, p.27).

Pearl Buck é a referência literária mais citada por Botyra. No excerto, ela coloca em evidência o entendimento do livro como portador de ensinamentos a serem seguidos. Como a americana, Botyra fundou uma instituição para crianças deficientes, no entanto, não ganharia o Prêmio Nobel.

Por fim, não poderia deixar de mencionar, ainda que de forma breve, o lugar que Botyra atribui à escola quando escreve na imprensa local. Sempre relacionada ao lar, a escola assume, nesse discurso, a função de moralização social: “Lar e escola continuam sendo as bases sólidas a produzirem vidas que afirmarão, no futuro, o que receberam de bom ou de mal. Eles são os responsáveis pelo desequilíbrio das vidas que forjarem” (CAMORIM, 1986, p. 75). Desse modo, entende-se a indignação da escritora com as escolas que só instruem, mas não educam:

Mães e professores comecem desde já no lar e na escola a combater a violência, a maldade, o crime. Eduquem! A par da instrução, mantenham sempre a sublime missão de educar. Que as estórias infantis, as que mais gravadas ficam na mente da criança sejam de fundo moral, de pureza, bondade, mesmo com os temas atualizados e reais. Educar dizendo “no meu tempo as coisas eram assim ...” nada significa (CAMORIM, 1986, p.159-160).

A importância do trabalho conjunto entre o lar e a escola é assegurada cientificamente pela escritora quando recorre ao seu lugar de professora e aos ensinamentos que recebeu:

E quando falo em educar, não me refiro só ao valor da instrução mas sim aos valores morais que a família e a escola têm a obrigação e o dever de despertar e manter vivos nas crianças e nos adolescentes sob seus cuidados. ‘A educação do ser humano começa antes do nascimento’ como dizia meu professor Dr. Almeida Junior há mais de meio século. Criar hábitos sadios que se tornam uma segunda natureza, é educar (CAMORIM, 1986, p.152).

Ao usar seus conhecimentos como professora para escrever na imprensa local, ao usar a imprensa local para resolver problemas na escola da APAE, Botyra vai mostrando como acionou as diversas dimensões da sua vida e os diversos papéis que foi assumindo para dar respostas às “pequenas” demandas do cotidiano ou executar projetos “maiores”, dando realce ora a um, ora a outro papel.

Além disso, foi possível perceber como a professora Botyra concretizou seu projeto de escritora na cidade de Mogi das Cruzes. Nessa cidade, usa estratégias de reconversão quando aciona o prestígio adquirido como professora e diretora do Curso Primário no Instituto de Educação para publicar na imprensa local e na educacional, mas também para se inserir no mundo das letras. De um lado, o magistério é o tema principal de romances, contos e artigos; de outro, a escrita divulga o magistério, a condição da professora primária e os saberes educacionais.

### **Considerações finais**

A contribuição deste artigo consiste em evidenciar, no caso dos professores primários, o “[...] desejo de usar a palavra impressa para dizer algo a alguém” (DAVIS, 1990, p.161). Os textos escritos por Botyra, em diferentes momentos de sua trajetória, foram profícuos a esse propósito,

porque neles foi possível perceber a dispersão do sujeito, ou, ainda, a pluralidade de vozes (polifonia) que entram em diálogo. Diferentes pontos de vista, de diferentes atores sociais (professor de Escola Normal, inspetor escolar, sertanejos, dentre outros), que ocupam lugares sociais distintos, emergem, evidenciando tensões entre saberes e práticas docentes e modos de ser professora primária no período.

Pensar a experiência de docência por meio da escritura significa considerar que a experiência e o relato do vivido não se identificam. Ou seja, o relato nunca será a experiência em si, o que não significa a impossibilidade de pensar sobre ela. Como consequência, a finalidade desse procedimento não é buscar a coerência do sujeito, nem a continuidade do percurso, ou, ainda, uma única identidade. Antes, porém, interessa abordar uma maneira particular de traduzir experiências que apontam para modos coletivos de viver e perceber a profissão. Profissão que extrapola os limites da sala de aula, fazendo, dos professores primários, mensageiros de relações.

## Referências

ALCÂNTARA, W. R. R. *Uma vida no magistério: fios e meadas da história de uma professora paulista*. 2008. 237f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

BARTHES, R. Escritores, intelectuais, professores. *O rumor da língua*. Lisboa: Edições 70, 1987.

DAVIS, N. Z. *Culturas do povo: sociedade e cultura no início da França Moderna*. Tradução de Mariza Corrêa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

GOMES, A. de. C. *Essa gente do Rio... modernismo e nacionalismo*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1999.

MORSE, R. As cidades “periféricas” como arenas culturais: Rússia, Áustria, América Latina. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v.8, n.16, p. 205-225, 1995.

SEVCENKO, N. *Literatura como missão: tensões sociais e criação cultural na primeira república*. São Paulo: Brasiliense, 1999.

VELHO, G. Estilo de vida urbano e modernidade. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v.8, n.16, p. 227-234, 1995.

VICENTINI, P. P. *Um estudo sobre o CPP (Centro do Professorado Paulista): profissão docente e organização do magistério (1930-1964)*. 1997. 196f.

Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo.

### Fontes

CAMORIM, B. *Uma vida no magistério*. São Paulo: Saraiva, 1962.

\_\_\_\_\_. A aplicação dos testes. *Revista do Professor*, São Paulo, ano XVII, n. 44, p. 15, mar. 1959.

\_\_\_\_\_. Algebrismo e repetência nas escolas. *Revista do Professor*, São Paulo, ano XVII, n. 46, p. 30, jul. 1959.

\_\_\_\_\_. Coisas da minha terra. *Revista do Professor*, São Paulo, ano XVII, n. 49, p. 36, dez. 1959.

\_\_\_\_\_. Meu professor. *Revista do Professor*, São Paulo, ano XVIII, n. 53, p.30, abr. 1960.

\_\_\_\_\_. VenturisVentis. *Revista do Professor*, São Paulo, ano XVIII, n. 55, p.29, jul. 1960,

\_\_\_\_\_. Férias escolares. *Revista do Professor*, São Paulo, ano XVIII, n.58, p.25, out. 1960.

\_\_\_\_\_. Disciplina rigorosa. *Revista do Professor*, São Paulo, ano XVIII, n. 59, p.13, nov. 1960.

\_\_\_\_\_. Maestro Julião. *Revista do Professor*, São Paulo, ano XX, n. 66, p.21, jan-fev 1962.

\_\_\_\_\_. Museu de arte. *Revista do Professor*, São Paulo, ano XX, n. 67, p.33, mar-mai. 1962.

\_\_\_\_\_. Mulher brasileira. *Revista do Professor*, São Paulo, ano XX, n.69, p.20, ago-set, 1962.

\_\_\_\_\_. O privilégio de ser professor. *Revista do Professor*, São Paulo, ano XXI, n.71, p.30, jan-mar 1963.

\_\_\_\_\_. *O grande segredo*. Mogi das Cruzes: [s.n.], 1966.

\_\_\_\_\_. *Cristina*. Mogi das Cruzes: [s.n.], 1968.

\_\_\_\_\_. *Além da Terra*. Mogi das Cruzes: [s.n.], 1974.

\_\_\_\_\_. *Trevo de quatro folhas*. Mogi das Cruzes, 1978.

\_\_\_\_\_. *Coisas que acontecem*. São Paulo: Oficinas da Sociedade Impressora PannartzLtda, 1986.

\_\_\_\_\_. *O romance da Sra. Gatti*. São Paulo: Escolas Profissionais Salesianas, 1972

LISBOA, L. H. Uma vida no magistério. *Revista do Professor*, São Paulo, ano XX, n.68, p.34, jun-jul 1962.

### **Jornais**

BARROS, M. R. de. Centro Mello Freire de Cultura completa 28 anos e corre risco de fechar. *MogiNews*, Mogi das Cruzes, 12 a 18 de junho de 1993. Seção Cultura, p. 8.

CAMORIM, Botyra. O intelectual do ano. *Diário de Mogi*, Mogi das Cruzes, p.3, 25 de fevereiro de 1969.

\_\_\_\_\_. Centro Mello Freire de Cultura. *Diário de Mogi*. Mogi das Cruzes, p.4, 7 de janeiro de 1969.

CENTRO DO PROFESSORADO PAULISTA. Mogi das Cruzes. *Jornal O Professor*. São Paulo, Agosto de 1971, Seção Atividades no Interior. p.6.

MOGI NEWS. Sem sede, Centro Mello Freire completa 29 anos. *Mogi News*, Mogi das Cruzes, 18 a 24 de junho de 1994. Seção Cultura. (Sem indicação de autor).

**Data de recebimento: 13.07.2012**

**Data de aceite: 01.10.2012**

# A FORMAÇÃO PARA O TRABALHO NO ÂMBITO DA FAMÍLIA CAMPONESA E DA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO RURAL

## TRAINING FOR WORK WITHIN THE PEASANT FAMILY AND RURAL HIGH SCHOOL

Renilton Cruz<sup>1</sup>

**RESUMO:** O estudo analisa a maneira como a escola de ensino médio rural e a família camponesa realizam a preparação para o trabalho de seus alunos(as)/filhos(as), destacando a relação existente entre essas instituições. Na pesquisa, realizada em Igarapé-Açu, no estado do Pará-Brasil, utilizou-se a entrevista semiestruturada num universo de 20 jovens, 10 pais/mães e 10 professores. As falas apontam uma escola desprovida de projeto pedagógico capaz de envolver o contexto socioeconômico das famílias, bem como uma família que percebe a escola como possibilidade de melhoria da qualidade de vida e trabalho de seus filhos somente fora do mundo rural.

**PALAVRAS-CHAVE:** família camponesa, escola, trabalho.

**ABSTRACT:** It examines how the high school in rural peasant family and perform the preparation for the work of his students (s) / children (s), highlighting the relationship between these institutions. In the survey, conducted in Igarapé-Açu in Para State, Brazil, used the semi-structured interview to a universe of 20 young, 10 parents / mothers and 10 teachers. The reports point to a school devoid of pedagogical project able to involve the socio-economic families, and a family that sees the school as a possibility to improve the quality of life and work of their children just out of the countryside.

**KEYWORDS:** peasant family, school, work.

### Introdução

Este trabalho, construído a partir da tese de doutorado do autor, analisa a maneira como a escola de ensino médio rural e a família camponesa realizam a preparação para o trabalho de seus alunos(as)/filhos(as), destacando a relação existente entre essas instituições. Após uma rápida introdução à problemática estudada, descreveremos a metodologia adotada no levantamento e no tratamento dos dados, bem como o *locus* onde a coleta de campo ocorreu. Posteriormente, será realizada uma análise das falas dos sujeitos do campo, nomeadamente pais e mães camponeses e os(as) jovens que frequentam a escola de ensino médio. Na sequência, os(as) docentes daquela escola serão chamados ao debate para que possamos compreender

<sup>1</sup> Doutor em Ciências da Educação. Docente da Faculdade de Pedagogia do *campus* Castanhal da UFPA. E-mail: renilton@ufpa.br

a sua posição diante da realidade pedagógica que experimentam diariamente. Por fim, esboçamos algumas considerações finais acerca dos posicionamentos aqui observados.

Dentre as várias instituições sociais, a família se destaca por ser um ambiente privilegiado para a prática educativa, uma vez que além de ser o primeiro grupo de contato social dos mais jovens, ela é uma das instâncias mediadoras entre o indivíduo e a sociedade, pois ela “não só interioriza aspectos ideológicos dominantes na sociedade, como projeta, ainda, em outros grupos os modelos de relação criados e recriados dentro do próprio grupo” (VITALE, 2006, p.90), influenciando tanto na reprodução das relações sociais como na disseminação de valores e atitudes que caminham no sentido da transformação de tais relações. E, nesse sentido, pode-se caracterizar as estratégias educativas familiares como um conjunto de elementos culturais condicionados historicamente, transmitidos nas relações cotidianas vivenciadas no seio da família, especialmente, mas não exclusivamente, pelos mais velhos aos mais jovens. Verifica-se, portanto, que a socialização dos mais novos está intimamente ligada a um importante e complexo conjunto de estratégias educativas que ocorrem no interior da unidade familiar e envolvem todos os seus integrantes, possibilitando a disseminação dos valores nos quais os pais acreditam, através de ações diretamente voltadas às experiências cotidianas.

Segundo Montandon (2005), a prática educativa desenvolvida no seio da família sofre a influência do conjunto de atores sociais mais próximos e com os quais a criança entra em contato e que vivem “na fronteira da família” (p.493). Da mesma forma, a maneira como a família educa também pode ser influenciada significativamente “pelo estilo educativo que a criança conhece na escola ou em outros contextos educacionais” (p.493), bem como pela própria criança, pois ela desempenha um papel ativo nessa relação educativa no momento em que “seleciona, interpreta as experiências, constrói estratégias que podem conduzir a mudanças nas suas relações com seus pais e a revisões nas práticas destes” (p.494). Portanto, pode-se inferir que as estratégias educativas adotadas pelas famílias durante o processo de socialização não são homogêneas e dependem de um conjunto complexo de variáveis.

Nas últimas décadas do século XX, diante da grave crise vivida pelo capital, o neoliberalismo e o toyotismo surgem como resposta aos problemas enfrentados pela acumulação capitalista no contexto da globalização. Novamente a educação passa a ser vista como fator de desenvolvimento e

crescimento econômico e expressões como “sociedade do conhecimento”, “sociedade da informação”, “sociedade da aprendizagem”, “aprendizagem ao longo da vida” ganham cada vez mais espaço nos discursos econômicos, políticos e educacionais. Todavia, é possível relacionar essas expressões a uma verdadeira “economia do conhecimento”, no sentido de que, mais uma vez, o que está em jogo é a instrumentalização da educação à competitividade empresarial e ao crescimento econômico (ANTUNES, 2008).

A escola, segundo Nagel (2007), por se comportar como “serviçal” da lógica mercantil, passa a ser percebida por pais e alunos como uma instituição atrelada aos estreitos limites da satisfação das necessidades pessoais mais pragmáticas. Todavia, continua a autora, o comportamento de pais e alunos em relação à escola se, em parte, se deve à expansão do mercado educacional e do *marketing* que lhe impulsiona, também é sedimentada com a contribuição de muitos docentes, que, “submetidos ou não a órgãos do Estado, desde há muito tempo oferecem subsídios argumentativos a favor dessafetichização” (NAGEL, 2007, p.22). Tal postura da escola deixa transparecer que o discurso em torno do qual a educação, por si só, tem a capacidade para integrar os indivíduos no mercado de trabalho, evitar a exclusão social ou elevar a competitividade das empresas, encontra ressonância em muitos setores da sociedade, inclusive, na escola.

Afonso e Antunes (2001, p.99), entretanto, mostram que o discurso que alimenta essa perspectiva é resultado de um “consenso simples” que se estabeleceu sob “equivocos e omissões”. Diferentemente do que postula a lógica do mercado, os autores afirmam que “a aparente linearidade da ligação entre educação, desenvolvimento econômico e competitividade apresenta meandros e contornos bem mais complexos” (p.99), que devem ser observados à luz das “mediações e condições que qualificam aquela relação” (p.99). Questões econômicas, sociais e políticas inerentes ao modelo societário vigente influenciam diretamente no desenrolar dessa relação, não tendo o sistema educacional forças suficientes para garantir a integração cidadã do conjunto das pessoas na sociedade e no mercado de trabalho.

Stoer e Araújo (1992, p.18) chamam a atenção para a contribuição da escolarização ao processo de “mutação simbólica” vivenciado pelos grupos camponeses. Argumentam que por meio da expansão da escola para o campo se garante “uma importante pré-condição material da reprodução capitalista”, uma vez que haverá a possibilidade da estruturação de um exército de reserva para atender a indústria ou o setor de serviços. Após a “invasão” da escola urbana no campo, tende a ocorrer uma alteração dos “mecanismos de

reprodução social, através da criação de uma mobilidade social na base do acesso ao salariedade” (p.18) como consequência “da posição obtida por um determinado número de anos de escolarização, certificado pelo diploma da escola” (p.18).

Caldart (2004, p.10), ao discutir a construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo, argumenta que “a Educação do Campo não cabe em uma escola”, uma vez que aquela está relacionada a um projeto mais amplo de desenvolvimento do campo que busca superar o modelo ora vigente, caracterizado pela expansão do capital, pela concentração fundiária e pela desterritorialização do campesinato. Todavia, a autora salienta que “a luta pela escola tem sido um de seus traços fundamentais” (p.10), pois, no campo brasileiro, a escola ainda não chegou para todas as pessoas e, nos locais em que chegou, geralmente compõe o quadro de degradação que marca a vida dos camponeses, bem como porque a escola, além de ser uma instituição relevante na formação das gerações mais novas, “pode ter um papel importante na disputa de hegemonia de projeto de campo, de sociedade e de formação humana” (p.10).

Compreendendo a escola como um lugar de disputa e uma instituição em movimento, a autora destaca que ela deverá ter mais espaço no projeto político e pedagógico defendido pelos movimentos sociais, “se não se fechar nela mesma, vinculando-se com outros espaços educativos, com outras políticas de desenvolvimento do campo, e com a própria dinâmica social em que estão envolvidos os seus sujeitos” (CALDART, 2004, p.10). Assim, a escola que de fato contribuirá para a construção de outro modelo de desenvolvimento no campo não será a escola urbanocentrada, precária e desconectada do seu meio envolvente, tão bem representada pela “escola rural”, que tem marcado a história do campo brasileiro. A escola que verdadeiramente importa nesse processo precisa ser (re)construída a partir de um projeto político e pedagógico que atenda as demandas dos sujeitos sociais e de seus movimentos, sem que isso signifique negar sua vocação universal.

### **Metodologia e *locus* da investigação**

Os dados de campo foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas junto a dez professores(as) e vinte estudantes ensino médio, bem como junto a dez pais e mães de alguns daqueles

alunos(as). Após tratados, os depoimentos<sup>2</sup> dos sujeitos informantes foram submetidas a uma análise de conteúdo para que fossem evidenciadas as questões mais relevantes para o entendimento da problemática em estudo.

O *locus* da investigação foi a vila Caripi, mais conhecida como comunidade de São Luís<sup>3</sup>, localizada na zona rural do município de Igarapé-Açu, Nordeste do estado do Pará, na Amazônia brasileira.

Fundada ainda no período de construção da extinta estrada de ferro que ligava a capital Belém à cidade de Bragança, a Comunidade de São Luís é um dos dois distritos do município de Igarapé-Açu. Está localizada às margens da Rodovia PA-242 e possui aproximadamente 2.500 habitantes, em sua maioria, “descendentes de nordestinos colonizadores do antigo núcleo de São Luís, oriundos principalmente, dos estados do Ceará e Rio Grande do Norte” (ROCHA, 2004, p.15). No centro da Vila encontra-se a Praça da Matriz, principal ponto de encontro dos moradores mais jovens, nas proximidades da qual estão a Igreja de São Luís de Gonzaga, o Mercado e o Posto de Saúde Municipal e a Escola Estadual de ensino fundamental e médio João Batista de Moura Carvalho, sendo estes os principais prédios públicos à disposição da população local.

São Luís concentra atualmente a maior aglomeração populacional da zona rural e o segundo maior colégio eleitoral de Igarapé-Açu. A agricultura é a sua principal atividade econômica, da qual se destaca a produção de mandioca, feijão, milho, maracujá, abacaxi, melancia e pimenta-do-reino (MACEDO, 2009). Além da renda proveniente da agricultura, os salários de alguns funcionários públicos municipais e estaduais, bem como os rendimentos de aposentados e pensionistas, compõem a economia local (ROCHA, 2004). Nos últimos anos, segundo Rocha (2004), muitos camponeses abandonaram a atividade agrícola ou se desfizeram de suas terras e passaram a trabalhar como diaristas em propriedades rurais mais capitalizadas, localizadas nas proximidades da vila.

Assim como ocorre nas outras vilas agrícolas do município, São Luís é marcada pela carência de infraestrutura básica nas áreas de saúde, educação, saneamento básico e incentivo à produção agrícola. As pessoas que vivem no centro da vila ou em um dos ramais que a interligam a outras comunidades convivem com uma situação de quase abandono por parte do poder público municipal, fato que alimenta a desesperança de alguns em viverem dias melhores.

<sup>2</sup> Para evitar qualquer tipo de constrangimento aos sujeitos informantes, atribuímos nomes fictícios a cada um deles.

<sup>3</sup> Uma designação que homenageia o padroeiro da Vila, São Luís de Gonzaga (MACEDO, 2009).

A Escola, em 2007, matriculou 89 alunos no Ensino Médio nos turnos da tarde e noite<sup>4</sup>. A estrutura física da escola apresenta-se em precárias condições, na qual paredes sujas, piso esburacado, carteiras mal conservadas são vistas com facilidade. Durante a pesquisa de campo, verificou-se que a sala destinada à biblioteca encontra-se em reforma e, por isso, o pequeno acervo está encaixotado, não sendo possível a consulta pelos estudantes no momento. O destaque na escola é a sala do laboratório de informática, que foi reformada e equipada com refrigerador de ar, mas que infelizmente após quase dois anos da chegada dos computadores, os mesmos ainda não foram instalados e estão guardados num canto da sala.

Os estudantes da escola são majoritariamente filhos de camponeses que vivem nos ramais próximos à vila e/ou de trabalhadores rurais que já não possuem terra e residem na vila, mas trabalham em propriedades rurais nas proximidades da mesma.

A totalidade dos(as) docentes que trabalham na escola investigada possui formação em curso superior de licenciatura, atendendo, portanto, à exigência legal para o magistério no ensino médio. A grande maioria dos(as) docentes atua em disciplinas diretamente relacionadas à sua qualificação universitária, uma realidade relativamente recente, uma vez que, em anos anteriores, muitos(as) professores(as) se dividiam em várias disciplinas devido à carência de profissionais habilitados em algumas matérias.

### **A unidade familiar camponesa: espaço onde a educação encontra o trabalho**

A maioria dos estudos sobre a família camponesa realizados no Brasil até a década de 1960 centra-se no seu aspecto econômico, no qual se destacam as investigações que a toma como unidade produtiva e que objetiva perceber as estratégias organizadas em torno da produção. Porém, vários estudos oriundos da Sociologia e da Antropologia Econômica realizados a partir dos anos de 1970 colocam, de forma inédita, a família camponesa em uma posição destacada, uma vez que mesmo ainda intencionando verificar a natureza do processo produtivo característica desse segmento social, acabaram por trilhar caminhos em que se revelaram descrições detalhadas das relações sociais e das manifestações culturais vivenciadas tanto na casa como no roçado (ALMEIDA, 1986).

Em que pese serem de grande importância as análises sobre a família camponesa centradas no campo econômico, a realidade em que esse grupo

---

<sup>4</sup> O turno da tarde, que funciona das 13h00 às 17h00 horas, possui turmas do 1º e 2º anos. Já no turno da noite, onde as aulas ocorrem de 19h00 às 23h00, funcionam uma turma de supletivo e outra do 3º ano.

social constrói sua existência atualmente no Brasil, mas não só, requer que se avance para uma visão mais ampliada, capaz de incorporar a complexidade que envolve as relações que definem e redefinem a família. Nesse sentido, torna-se necessária uma análise da família não apenas como unidade de produção, mas também como uma unidade social (CARNEIRO, 2000).

Mesmo sendo reconhecida a importância desse segmento social na cultura brasileira, não são numerosas as pesquisas que procuram desvendar a diversidade das estratégias educativas contida em sua ação cotidiana. Destaca-se, nesse sentido, o trabalho que Oliveira (2008) realizou sobre o modo de vida de camponeses assentados no semiárido do estado do Ceará, buscando realizar uma análise capaz de integrar as dimensões produtiva e pedagógica em ambientes não formais de educação, especialmente os espaços onde se desenrolam as relações familiares. Nesse estudo, a autora parte do princípio de que as práticas educativas podem ser verificadas “em espaços e momentos diversos: em casa, no roçado, nas práticas produtivas e, também, nas possibilidades de articulação dos camponeses com os movimentos sociais” (OLIVEIRA, 2008, p.47).

A família camponesa configura-se como um agente de formação não só em nível dos valores, mas também no nível profissional, uma vez que a unidade produtiva familiar é responsável, em primeira instância, pela formação de sua própria força de trabalho. A forma e o conteúdo da educação familiar camponesa são materializados a partir da articulação de variáveis diversas que dizem respeito à sua estrutura e às relações sociais estabelecidas, à relação com a terra e ao trabalho agrícola, bem como às condições econômicas, etc.

No contexto investigado, todos(as) os(as) pais/mães entrevistados(as) afirmam que os filhos e filhas trabalham<sup>5</sup> em casa ou no roçado, sendo que os meninos trabalham em casa quando são mais novos, geralmente realizando pequenas tarefas, como ir buscar água na fonte mais próxima. Estes, na medida em que crescem, vão se dedicando mais diretamente ao trabalho na produção juntamente com o pai. As meninas trabalham mais em casa, desempenhando tarefas de preparo de alimentos, criação de pequenos animais domésticos e arrumação da casa, sempre sob a supervisão da mãe. As mulheres da família, mãe e filha(s), geralmente participam da produção somente em situações ocasionais, como o período de plantio e colheita de alguns produtos. Seu trabalho sempre é considerado pelos homens e por elas próprias como “ajuda”:

---

<sup>5</sup> “Ajudam” é o termo frequentemente utilizado, principalmente para as mulheres.

[...] desde pequeno eles começaram a me ajudar e eu vou botando eles pra trabalhar, porque, se o cara não botar, pode acontecer coisa mais ruim. Porque eu vejo aí na rua, os cabras não botam os filhos pra trabalhar depois tão mexendo naquilo que não deve né. Então vai ficando ruim. Então eu digo: vamos trabalhar, vamos prosperar pelas mãos da gente mesmo, do que mexer no que é dos outros. (Pai/mãe 2, Júlio, camponês)<sup>6</sup>. Não, só os homens, (as filhas) a não ser que vão fazer uma pranta né. [...] Só quando é um serviço mais leve. As vezes plantar uma maniva, colher um feijão. (Pai/mãe 3, Alfredo, camponês).

Nas famílias camponesas, o trabalho é o elemento agregador e, por isso, ocupa uma posição importante no desenrolar das relações entre os membros e nos papéis sociais por eles desempenhados. O envolvimento com o trabalho é uma marca impregnada na constituição das famílias camponesas, pois, nessas unidades domésticas, “todos os integrantes em idade e condições de fazê-lo exercem algum tipo de trabalho” (BRANDÃO, 1999, p.37). O processo socializador ocorre, fundamentalmente, no e pelo trabalho, sendo que este acompanha o camponês desde a infância até a velhice, uma vez que a unidade produtiva doméstica depende da força de trabalho familiar, sendo, por isso, que somente os muito novos ou os demasiadamente velhos e os enfermos não exercem alguma atividade ligada à produção ou à reprodução camponesa (BRANDÃO, 1999). O trabalho na casa, no quintal ou na roça é percebido como um ato educativo, no qual desde muito cedo os pequenos camponeses aprendem, em comunhão com os outros e mediatizados pelo mundo, como diz Freire, a ser e a produzir.

Em casa, no quintal ou na roça, o saber não nasce da ociosidade, do desapego com o mundo real, da frieza de fórmulas e conceitos, mas, diferentemente, nasce das entranhas da cultura camponesa, da oralidade, do contato direto e intenso com as condições objetivas da existência, da necessidade de superá-las. Nesse sentido, para Brandão, a “socialização primária das crianças e adolescente não é mais do que um lento aprendizado do repertório e da lógica das regras da vida cotidiana do lugar, e a matriz das afeições de tais regras passa invariavelmente pelo *desejo do trabalho*” (1999, p.39, grifos do autor).

O trabalho na companhia dos pais proporciona o ensinamento do ofício de camponês, mas possibilita, ainda, o aprendizado da cultura da

---

<sup>6</sup> N. da R.: a redação das transcrições realizadas pelo autor não foram modificadas durante a revisão.

comunidade, o fortalecimento da identidade dos sujeitos mais novos e os valores com os quais decidirão os caminhos que irão seguir quando chegar a hora de escolher suas próprias direções. A vida é construída com muito trabalho, assim como o trabalho é produtor de uma vida cheia de significado e de saberes. Para os pais/mães entrevistados, o aprendizado da responsabilidade e o gosto pelo trabalho são destacados como diretamente ligados às tarefas desde cedo executadas por meninos e meninas:

É porque a pessoa trabalhando encontra responsabilidade, e eu acho que deve ser através do trabalho a pessoa fica responsável. (Pai/mãe 7, Matilde, camponesa).

Aprende muita coisa, aprende a ter responsabilidade né. Porque brincadeira, eu acho que o caba não arruma nada. O caba não quer estudar, não quer trabalhar, quer as coisa não tem, o pai não pode dar, aí cai numa situação já pior né? E ele trabalhando eu acho que ele já tem mais na frente que reconhecer que pode ter uma responsabilidade maior com ele né, até com uma família[...] porque o caba se acostuma, assim como a gente acostuma no serviço, porque que agente tem aquela obrigação, o malandro se acostuma também, ele se avicia. (Pai/mãe 3, Alfredo, camponês).

Porque eles sabem que tudo que a gente arruma é com o trabalho. (Pai/mãe 2, Júlio, camponês).

Embora as tensões e os conflitos surgidos nos últimos anos no interior da unidade familiar camponesa em muito tenham alimentado as mudanças estruturais que o meio rural vem passando, manifestados naquilo que alguns têm chamado de “nova ruralidade”, as pesquisas apontam para a permanência da percepção do trabalho como elemento estruturante do processo de socialização, ferramenta educativa indispensável para a compreensão do mundo, do outro e do próprio sujeito camponês (OLIVEIRA, 2008, p. 57). Porém, mesmo encaminhando desde cedo os mais jovens às atividades laborais como forma de prepará-los para o trabalho e para a vida, os pais e mães entrevistadas ressaltam a importância da escola e da educação para a vida de seus filhos. Nesse sentido, o trabalho deve ocupar apenas uma parte do dia, sendo a outra reservada para a frequência à escola. As falas deixam claro que o trabalho deve ser executado sem causar prejuízo aos estudos:

Agora só que eu digo também, eles trabalhar no roçado, mas também não esquecer do estudo, porque a pessoa que não sabe estudar, não sabe de nada, ele é cego. [...] Porque hoje o cara

pra arrumar um emprego só se ele tiver um estudo mesmo né. (Pai/mãe 2, Júlio, camponês).

Eu não quero isso pra eles, eu quero que eles estudem, aprendem, arruma um emprego bom, pra eles não tá pegando sol e chuva né, é isso que eu digo pra eles. (Pai/mãe 4, Cristina, camponesa).

[...] o estudo é muito fundamental. Estudar e se educar, porque a pessoa sem estudo não é nada, né. (Pai/mãe 5, Maria, camponesa).

Tal fato denuncia uma mudança no curso da reprodução social desse grupo, uma vez que apesar da grande maioria dos pais/mães entrevistadas possuir uma história de escolarização marcada por dificuldades e abandonos precoces, buscam para os(as) filhos(as) uma permanência na escola mais alargada possível, como forma de garantir, via educação formal, um futuro mais próspero. Há uma valorização da escola mesmo quando para os entrevistados parece claro que aquela instituição privilegia muito mais a realidade urbana do que a rural.

Quando os(as) jovens filhos(as) de camponeses e estudantes do ensino médio têm a palavra, parece ficar evidente que para eles a escolarização a que têm tido acesso não constitui uma ferramenta para a construção de suas vidas na realidade rural. A grande maioria dos(as) jovens destaca a tranquilidade e o contato mais direto com a natureza como os fatores que fazem do campo um bom lugar para viver. Todavia, também é majoritário o posicionamento quanto às dificuldades relacionadas ao trabalho, pois afirmam que não há muitas oportunidades de emprego fora do âmbito agrícola, sendo este caracterizado como um setor desvalorizado socialmente, muito cansativo e pouco rentável:

É boa, mas também, ao mesmo tempo, não é boa, por causa que fica difícil né o trabalho porque termina o estudo também tem que sair fora, pra poder pegar um trabalho fora. Mas é boa assim no sentido que é menos violência, mais calmo, isso aí. (Jovem 2, Jorge, estudante).

De certo modo sim né, porque aqui é calmo, ruim porque não tem muitos meios, a assim pro futuro, pros estudante eu acho que isso aqui não é adequado, se agente quer coisa melhor aqui não é o adequado. Só é ruim por esse modo, agora por ser calmo é muito bom. (Jovem 6, Bruna, estudante).

Os(as) jovens estudantes, ao se referirem ao futuro, afirmam que diante das dificuldades enfrentadas por suas famílias para sobreviverem na zona rural, pretendem buscar um emprego e uma vida melhor na cidade,

preferencialmente em uma cidade maior que Igarapé-Açu, acreditando que lá terão mais condições de “serem alguém na vida”, pois entendem que na Vila ou no ramal onde vivem não há oportunidades de emprego, uma vez que ali não seria “não é um lugar desenvolvido”:

Eu preferiria estudar e viver lá (na cidade), porque aqui cada vez as coisas ficam cada vez mais difícil. Porque aqui o que a gente planta não tem valor de jeito nenhum e se eu pudesse estudar, eu ia estudar pra ver se eu dava uma vida melhor pros meus pais. (Jovem 8, Inês, estudante).

[...] aqui não é um lugar desenvolvido, portanto eu gostaria de ir para a capital. (Jovem 11, Rodrigo, estudante).

[...] eu quero ter outro futuro porque se eu quisesse morar aqui eu não estudaria. (Jovem 12, Sandra, estudante).

A educação escolar aparece nas falas dos sujeitos entrevistados, tanto na dos pais/mães, quanto na dos jovens, como uma porta que pode conduzir esses jovens a uma vida menos penosa e a um trabalho mais rentável. Por isso, a grande maioria dos pais/mães entrevistados ressalta que preferiria que seus filhos no futuro fossem morar e trabalhar na cidade, desde que tivessem estudo suficiente para conseguirem um emprego razoável, pois, caso contrário, irão sofrer mais na cidade que no meio rural. Acreditam que a passagem bem sucedida pela escola poderia garantir uma mobilidade social aos jovens, ou uma vida mais moderna, urbanizada, diante das dificuldades vivenciadas no meio rural. Escola e urbanização aparecem no imaginário dos entrevistados como os principais ingredientes para a ultrapassagem das difíceis condições materiais que condicionam suas vidas, fato que sugere que o discurso do projeto modernizador defendido pelo capitalismo encontra-se firmemente arraigado no meio rural e influenciando, com mais ou menos intensidade, as perspectivas de futuro da família camponesa.

### **A escola de ensino médio e a formação para o trabalho**

Desde meados dos anos 90, os movimentos de trabalhadores rurais têm intensificado ações no sentido de forçar a introdução da educação dos habitantes do campo na pauta nacional. Com isso, alertam para a necessidade de se “pensar uma política de educação que se preocupe também com o jeito de educar quem é sujeito deste direito, de modo a construir uma qualidade de educação que forme as pessoas como *sujeitos de direitos*” (CALDART, 2002, p.27). Aqui fica evidente que o problema a ser enfrentado não se resume à elevação do número de escolas construídas nos espaços

rurais, mas está ligado principalmente ao estabelecimento de outras bases sobre as quais a aprendizagem será efetivada, nas quais se percebe que além de estar **no** campo, a escola é verdadeiramente **do** campo. Nesse sentido, a educação deve ser buscada como direito de homens e mulheres do campo, e não deve se limitar às fronteiras da escola. Todavia, a escola deve ser organizada para responder às necessidades daqueles sujeitos. Por isso, “[...] a escola do campo tem que ser um lugar onde especialmente as crianças e os jovens possam sentir orgulho desta origem e deste destino; não porque enganados sobre os problemas que existem no campo, mas porque dispostos e preparados para enfrentá-los, coletivamente” (CALDART, 2002, p.35).

Ao discutirem a questão de acesso ao mercado de trabalho, a maioria dos(as) docentes entrevistados acredita que o mundo do trabalho vem se tornando mais complexo, especialmente devido ao notável avanço do conhecimento científico, que possibilitou o desenvolvimento de modernos recursos tecnológicos que, ao serem introduzidos nos diversos setores econômicos, inauguraram uma fase do capitalismo em que a ciência se transformou em força produtiva. Fica evidente ainda a compreensão dos(as) professores(as) quanto a maior competição que atualmente se verifica no mercado de trabalho, com os postos de trabalho cada vez mais sendo reduzidos em alguns setores, ao mesmo tempo em que se eleva a exigência por formação profissional básica dos atuais e futuros trabalhadores. Como mostram as falas a seguir, há uma ligação direta, na visão dos(as) docentes, da elevação da escolaridade com a perspectiva de emprego:

A gente sabe que o mercado é seletivo, então, essa nova fase, vamos dizer assim, do processo técnico, científico e produtivo também é uma outra situação colocada enquanto dificuldade para muitas pessoas, não é só para o homem do campo, mas outras pessoas na sociedade hoje. (José, professor).

Eu sinto que o mercado de trabalho hoje cada dia ele fica mais competitivo, principalmente quando se trata de formação profissional, isso aí torna-se mais ainda complicado. Antes as pessoas conseguiam emprego com mais facilidade, com uma 5ª série, com a 8ª série. Hoje com o Ensino Médio você encontra dificuldade. (Ivan, professor).

Os(as) docentes afirmam que os(as) estudantes do ensino médio, apesar de morarem no meio rural e serem, majoritariamente, oriundos de famílias ligadas à produção agrícola, estão muito mais interessados em uma formação voltada para o meio urbano, havendo um especial interesse pela

carreira militar, devido à possibilidade de ingresso por concurso público aberto aos que concluíram o ensino médio:

[...] o objetivo dele é procurar sair dali o mais rápido possível. Ele quer terminar os estudos e partir para uma nova etapa diferentemente daquela vida do campo, para buscar outra coisa. Então, essa é a maior perspectiva. Ninguém chega na escola dizendo assim: vou me qualificar aqui, porque vou ter o conhecimento que eu vou utilizar lá no campo. E vou desenvolver minha vida no campo. Ninguém chega com essa perspectiva na escola. Se você perguntar para um filho de agricultor se ele chega com essa perspectiva ele vai dizer que não, com toda a certeza. (José, professor).

A expectativa é essa. É emprego urbano, a universidade também é um sonho para alguns [...] a maioria sonha com concurso para garantir a estabilidade e fazer a vida. (Helena, professora).

Parece haver, segundo os(as) docentes, uma descrença por parte dos(as) jovens estudantes quanto à possibilidade de terem uma vida estável e socialmente significativa, desenvolvendo profissionalmente alguma atividade no mundo rural. A condição concreta em que seus pais garantem a sobrevivência da família é um fator decisivo na hora da opção profissional. Trabalho pesado, com pequeno rendimento financeiro e baixo reconhecimento social, a agricultura não tem atraído a geração que cursa o ensino médio na comunidade de São Luís.

As condições precárias com as quais a agricultura camponesa convive demonstram a insensatez do modelo de desenvolvimento praticado na Amazônia. Não é necessário ser especialista para verificar que, dentre outros fatores, corroboram para desestimular a prática da agricultura camponesa na região as péssimas condições das estradas que servem às comunidades rurais, a insuficiência e, em muitos casos, a ineficiência da assistência técnica colocada à disposição dos camponeses, a escassa assistência à saúde e a restrita oferta educacional no meio rural, bem como as dificuldades enfrentadas no momento de comercializar a produção.

Quanto à relação da escola com o contexto socioeconômico no qual está posta, os(as) docentes ressaltam que devido à rejeição manifestada pelos estudantes em relação ao trabalho no campo, a escola acaba se distanciando das questões mais diretamente ligadas ao mundo rural no qual ela está inserida, fato que, segundo alguns entrevistados, acaba alimentando o êxodo rural. Para alguns docentes, mesmo sendo a instituição pública mais

importante da comunidade, uma vez que quase a totalidade das crianças e jovens da Vila e arredores constroem ali boa parte de sua trajetória escolar, além de servir de espaço para diversas atividades sociais promovidas pelos moradores locais, a Escola João Batista de Moura Carvalho não enfrenta ou discute de forma estruturada as questões que mais afetam as condições econômicas e sociais dos estudantes e suas famílias. A inexistência do Projeto Político-Pedagógico, instrumento no qual poderia ser delineada a visão da escola sobre o espaço socioeconômico no qual ela está posta, bem como algumas ações com foco na problemática local, é citada como um exemplo desse não envolvimento com os problemas comunitários:

A escola João Batista, ela promove muitas coisas pra comunidade, mas ela nunca trás essas discussões da vida da comunidade pra ser discutida aqui dentro, ela nunca promove, eu não me lembro de nenhuma reunião que foi promovida pela escola João Batista nestes 15 anos de trabalho, trazendo o povo pra conversar com eles, sobre como eles queriam que a escola, desenvolvesse o seu trabalho. (Ana, professora).

A escola João Batista, ela tem assim pelo perfil dos profissionais que ela tem, ela acaba se identificando mais como escola urbana do que rural. Porque os conhecimentos transmitidos, o trabalho desenvolvido é visando justamente desenvolver a saída do homem do campo pra cidade. Então, ela se especializou justamente nisso. A gente pode criticar de uma certa forma e no mesmo instante a gente tem que elogiar, porque os profissionais dizem que é através dessa educação que os meninos iam entrar numa universidade e ter um emprego melhor [...] a finalidade dela não tá sendo fazer um projeto pra sustentar e dar conhecimento pra aquele filho de agricultor tenham uma vida adequada no campo. Ela tá formando pra tirar de lá. (José, professor).

A realidade concreta experimentada pelas famílias que vivem na Vila ou em seus arredores, assim como a opinião dos sujeitos sociais que habitam aquele espaço, muitos dos quais pais e mães de seus alunos, parece ter menos importância para a escola do que a preparação dos jovens para a disputa por uma vaga na universidade ou num órgão público por meio de concurso. Sem negar o significado que a ascensão ao nível superior ou o ingresso no estável serviço público tem para os jovens e suas famílias, ressaltamos que a centralização da ação pedagógica (apenas) nesse caminho pode não atender aos interesses de muitos estudantes. Devido ao reduzido número de vagas oferecidas pelas instituições universitárias que atendem a região e a limitada

oferta de concursos públicos para o ingresso nos quadros do Estado, poucos são os estudantes que realmente têm sucesso nessa empreitada. Aos que não optarem por esse caminho ou nele não forem bem sucedidos, restará a imigração para o meio urbano, sem uma qualificação técnica que lhes coloque em melhor posição na busca por um emprego, ou a permanência na comunidade, também desprovidos de um saber técnico capaz de qualificar a atividade produtiva agrícola, com um sentimento de estranhamento com aquele meio, maturado lentamente durante os anos em que bebeu na fonte do saber escolar.

Dentre outras questões, a escola do campo necessita assumir compromissos com o respeito às pessoas envolvidas no processo socioeducativo, com a intervenção social por meio da direta ligação com projetos de desenvolvimento regional, com a valorização da memória histórica que identifica pessoas e grupos, fortalecendo-os na construção do futuro, bem como com uma formação estreitamente atrelada ao mundo do trabalho (KOLLING, NERY; MOLINA, 1999). Nessa concepção, o trabalho é tomado como categoria fundamental no processo educativo, elemento articulador do currículo e da ação docente, sempre em sintonia com as condições econômicas, ambientais, sociais e geográficas nas quais sobrevivem aqueles e aquelas que usufruem do direito à educação.

A instituição escolar, desde que comprometida com as demandas e as lutas dos sujeitos sociais da comunidade na qual está posta, pode e deve ser envolvida nas ações voltadas ao enfrentamento das adversidades vivenciadas no meio rural, colaborando, por meio de suas práticas pedagógicas e da liderança de seus atores, para qualificação da participação coletiva. A escola de nível médio, portanto, pode e deve extrapolar os limites do seu espaço físico e de seu currículo para servir de instrumento de promoção do desenvolvimento em meio rural. Além da formação científica e tecnológica fortemente vinculada ao mundo do trabalho exigida pelo contexto socioeconômico contemporâneo, a escola precisa assumir a tarefa de fomentar a participação dos sujeitos sociais tanto no seu interior, como na busca de alternativas para a realidade mais ampla em que se encontram.

### **Considerações finais**

O trabalho no campo, base de sustentação econômica local, continua a ser profundamente valorizado pela família camponesa como um importante elemento socializador. Porém, diante das inúmeras dificuldades enfrentadas pelos habitantes do meio rural, a produção agrícola não aparece entre as

primeiras opções dos pais para o futuro dos filhos, especialmente para os(as) que conseguiram chegar ao ensino médio. Da mesma forma, os(as) jovens estudantes apostam na escolarização como meio para conseguirem uma vida profissional diferente da dos pais e vislumbram uma vida futura atrelada ao trabalho assalariado no meio urbano.

Quanto à escola, parece claro que apesar de estar erguida e funcionando em uma vila situada no campo, ser frequentada majoritariamente por filhos de camponeses e trabalhadores rurais, ela não é *do* campo, mas apenas está *no* campo. Há um desenraizamento da realidade socioeconômica na qual ela funciona, que é profundamente marcado pela ideologia do atraso rural, manifestada na crença de que para ser “alguém na vida”, o sujeito deve sair do campo e ir em direção ao progresso da cidade. Por essa ótica, pais, estudantes e muitos(as) docentes acreditam que a escola seria a porta pela qual os(as) jovens habitantes do meio rural chegarão à modernidade do mundo urbano, no qual encontrarão as oportunidades e prosperidades não encontradas no campo.

Todavia, o fato é que, além de pouco preparada para garantir uma qualificação básica para o trabalho (rural ou mesmo urbano), a escola média que é ofertada aos jovens do espaço rural investigado encontra-se desvinculada de seu contexto socioeconômico e, por conseguinte, longe de possíveis projetos de desenvolvimento centrados no local e articulados ao contexto global da sociedade e da economia. Descomprometida com o ambiente no qual está posta, apesar da visível dedicação da maioria dos(as) docentes para garantir uma educação com qualidade aos jovens, a escola acaba contribuindo para alimentar o êxodo rural, uma vez que se coloca como a porta pela qual os(as) jovens deixam o “atraso do campo” (esvaziado de alternativas de sobrevivência para além da dramática subsistência que tem marcado a vida de seus pais e avós) e buscam um espaço no “progresso da cidade”.

Acreditamos, no entanto, que essa realidade é possível de ser alterada, pois a escola, apesar de reconhecidamente se caracterizar como uma instituição a serviço da modernização, tem sido admitida no debate teórico ou nas lutas dos movimentos sociais como um lugar em disputa, ou seja, um espaço tanto capaz de colaborar com a fragilização das relações sociais e econômicas no campo, servindo como produtora de um exército de reserva à disposição da indústria ou do setor de serviços, quanto uma instituição que pode favorecer o desenvolvimento local, a partir do fortalecimento da identidade, da mobilização dos sujeitos sociais para causas coletivas, do estabelecimento de um projeto político e pedagógico vinculado às questões

econômicas, culturais e políticas das populações do campo. Para tanto, a capacidade crítica de seus docentes, consubstanciada ao compromisso com a participação da comunidade nas ações da escola e em uma pedagogia referenciada na aprendizagem significativa dos estudantes, aparece como de fundamental importância no processo que visa a enfrentar as condições adversas experimentadas pelos habitantes do meio rural.

## Referências

AFONSO, A. J.; ANTUNES, F. Educação, cidadania e competitividade: algumas questões em torno de uma nova agenda teórica e política. *Cadernos de Ciências Sociais*, n. 21-22, p. 5-31, 2001.

ALMEIDA, M. *Redescobrimo a família rural*. Disponível em: <[http://www.anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbcs\\_00\\_01/rbcs01\\_06.htm](http://www.anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbcs_00_01/rbcs01_06.htm)>. Acesso em: 22.fev.2009.

ANTUNES, F. Educação e trabalho: perspectivas no século XXI: um olhar desde a semiperiferia Europeia. *Estudos do Trabalho*, Ano II, 3, p.1-31, 2008. Disponível em: <<http://www.estudosdotrabalho.org/RevistaRET03.htm>>. Acesso em: 26.maio.2009.

BRANDÃO, C. R. *O trabalho de saber*. Porto Alegre: Editora Sulina, 1999.

CALDART, R. Por uma educação do campo: elementos para a construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, M.; CALDART, R. (Orgs). *Educação do campo: contribuições para a construção de um projeto de educação do campo*. Brasília-DF: Articulação Nacional por Uma Educação do Campo, 2004. p.10-31.

\_\_\_\_\_. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar at al. *Educação do campo: identidade e políticas públicas*. Brasília-DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. p.18-25.

CARNEIRO, M. J. Em que consiste o familiar da agricultura familiar. In: ORNAS, ocupações rurais não-agrícolas. *Anais...* Oficina de atualização temática. Londrina: IAPAR, 2000, p.153-163.

KOLLING, E. J.; I. N.; MOLINA, M. C. (Orgs.). *Por uma educação básica no campo*. Brasília: Fundação Universidade de Brasília, 1999. Coleção Por uma educação básica no campo. v.1.

MACEDO, J. da. S. *Educação e cidadania: um estudo sobre os elementos do currículo no ensino médio da Escola João Batista no município de Igarapé-Açu*. 2009. 159p. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação). Universidade Autônoma de Assunção, Assunção.

MONTANDON, C. As práticas educativas parentais e a experiência das crianças. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 485-507, maio./ago. 2005.

NAGEL, L. H. Educação e desenvolvimento na “pós-modernidade”: algumas reflexões. In: NOGUEIRA, Francis M. G.; RIZZOTTO, Maria L. F. (Orgs.). *Políticas sociais e desenvolvimento: América Latina e Brasil*. São Paulo: Xamã, 2007. p.19-43.

OLIVEIRA, A. M. de. Saberes camponeses e práticas pedagógicas no campo. *Mercator*, Revista de Geografia da UFC, ano 07, n.13, p.47-58, 2008.

ROCHA, A. E. R. *João Batista: uma escola urbana inserida no meio rural*. 2004. 83p. Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia. Bragança. UFPa/Campus Universitário de Bragança.

STOER, S. R.; ARAÚJO, H. C. *A escola e a aprendizagem para o trabalho num país da (semi)periferia europeia*. Lisboa: Escher, 1992.

VITALE, M. A. Socialização e família: uma análise intergeracional. In: CARVALHO, Maria do C. B. De (Org.). *A família contemporânea em debate*. 7.ed. São Paulo: EDUC/Cortez, 2006. p.89-96.

**Data de recebimento: 18.07.2012**

**Data de aceite: 26.11.2012**

## A TRAJETÓRIA DO PSICODRAMA PEDAGÓGICO EM CAMPINAS-SP THE TRAJECTORY OF EDUCATIONAL PSYCHODRAMA IN CAMPINAS-SP

Roseli Coutinho dos Santos Nunes<sup>1</sup>  
Valério José Arantes<sup>2</sup>

**RESUMO:** O presente artigo analisa o processo de implantação e desenvolvimento do Psicodrama Pedagógico na cidade de Campinas, interior de São Paulo. Nesse intuito, a pesquisa foi realizada por meio de levantamento de fontes primárias: relatos orais de psicodramatistas dirigentes de associações ao longo de sua implantação e de publicações das entidades e livros sobre a história do Psicodrama no Brasil. Ao utilizar a teoria psicodramática de Jacob Levy Moreno, o texto apresenta as possibilidades do psicodrama pedagógico como metodologia de ensino aprendizagem. Ressalta-se que as divergências pessoais e teóricas foram os fatores que impediram o reconhecimento de Campinas na construção da história do Psicodrama no Brasil.

**PALAVRAS-CHAVE:** psicodrama pedagógico, psicodrama, educação, motivação na educação, contradição.

**ABSTRACT:** This article analyzes the process of development and deployment of Pedagogical Psychodrama in the city of Campinas, São Paulo. To that end, the survey was conducted by surveying primary sources: oral histories of psychodramatists leaders of associations throughout his deployment, publications of organizations and books about the history of Psychodrama in Brazil. By using the theory of psychotherapy Jacob Levy Moreno, the text presents the possibilities of psychodrama pedagogical learning as a teaching methodology. It is noteworthy that the differences were personal and theoretical factors that have impeded the recognition of Campinas in constructing the history of Psychodrama in Brazil.

**KEYWORDS:** educational psychodrama, psychodrama, education, motivation in education, contradiction.

### Introdução

Apesar de ser significativo o número de educadores que utilizam a metodologia psicodramática em sala de aula, as publicações sobre o Psicodrama Pedagógico têm sido menos divulgadas. Quando se fala em Psicodrama, imediatamente faz-se relação com a psicoterapia, devido à maioria de publicações existentes serem escritas por psiquiatras e psicólogos

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação. Professora da Faculdade Nazarena do Brasil em Campinas-SP. *E-mail:* roselicoutinho@hotmail.com

<sup>2</sup> Doutor em Educação. Professor do Departamento de Psicologia Educacional da Faculdade de Educação da UNICAMP. *E-mail:* valerio@unicamp.br

---

Rev. Fac. Educ. (Univ. do Estado de Mato Grosso), vol. 19, ano 11, n.1, p. 111-128, jan./jun. 2013.

da área clínica. Em Campinas, o Psicodrama Pedagógico iniciou na universidade por meio dos alunos de Pedagogia. O professor da Unicamp Valério José Arantes começou a aplicá-lo em sala de aula a partir de 1984.

Para estudar a trajetória do Psicodrama Pedagógico nessa cidade, considerou-se a questão do tempo histórico, que é diferente do tempo cronológico da nossa vida diária. O tempo histórico é o desenvolvimento do percurso que a humanidade fez até o presente momento. Isso possibilita ao estudioso de determinado período histórico compreender o passado e as causas para a construção da futura sociedade e da cultura brasileira.

O criador do Psicodrama, Jacob Levy Moreno<sup>3</sup>, criou a metodologia psicodramática pedagógica, que tem se destacado tanto no ensino acadêmico como no técnico especializado. Por ser dinâmica e prática e, possivelmente, por essa razão, pouco tem sido feito para o levantamento histórico e a reflexão sistemática sobre o assunto.

O Psicodrama Pedagógico é uma metodologia constituída de atividades integradas por trabalhos em grupo, jogos e dramatizações e pode ser instrumento em quaisquer níveis de ensino, além da possibilidade de ser combinada com outros métodos e atividades de ensino, como avaliação e trabalho em equipe, favorecendo a aquisição do conhecimento e o aperfeiçoamento das relações.

Conhecido como “o país em que o Psicodrama deu certo”, o Brasil formou, nos últimos trinta anos, mais de três mil psicodramatistas entre médicos (psiquiatras e não psiquiatras), psicólogos e educadores de diversas formações (ARRUDA, 2002, p.A-10). Desses profissionais, vários produziram artigos e livros sobre o tema, além de inúmeras monografias de credenciamento como psicodramatistas, diversas dissertações de mestrado e teses de doutorado em universidades.

A memória do Psicodrama Pedagógico em Campinas - SP foi construída a partir de relatos orais e documentos escritos<sup>4</sup>. Caminhou-se pelos anos 60, 70 e 80, mostrando como foi o engajamento político, social e educacional que fizeram com que fosse bem recebido não só pelo Brasil, mas, principalmente, por essa cidade.

---

<sup>3</sup> O psiquiatra Jacob Levy Moreno apresentou propostas inovadoras para aplicação em pequenos grupos humanos, com a finalidade de amenizar as dificuldades entre os homens, melhorando-lhes a capacidade de se relacionar e buscando a harmonia dos grupos de convivência, numa amplitude universal.

<sup>4</sup> Relatos orais de oito psicodramatistas dirigentes de associações, cuja participação marcou a trajetória do Psicodrama Pedagógico na cidade ao longo de sua implantação, as publicações das entidades e os livros sobre a história do Psicodrama no Brasil. Realizamos também pesquisa nos arquivos organizados da extinta ACPS (Associação Campineira de Psicodrama e Sociodrama), do IPPGC (Instituto de Psicodrama e Psicoterapia de Grupo de Campinas) e do GEPA (Grupo de Estudos de Psicodrama Aplicado).

As entrevistas realizadas durante esta pesquisa exploraram temas recorrentes na vida cotidiana das entidades que representavam seu papel na construção do Psicodrama e sua visão sobre a importância para a cidade. Para captar a perspectiva dos entrevistados, utilizou-se como método de investigação a história oral. Paul Thompson (1988, p.25), um dos pioneiros da história oral na Grã-Bretanha, ressalta que a utilização de entrevistas como fonte vem de muito longe e é perfeitamente compatível com os padrões acadêmicos. A história oral oferece fonte bastante semelhante à autobiografia publicada, mas de muito mais alcance, pois trata de vidas individuais e se baseia na fala, e não na habilidade escrita, e é tão antiga quanto à própria história, pois foi a primeira história.

Os oito entrevistados<sup>5</sup> contaram, individualmente, histórias de sua trajetória do próprio ponto de vista, pois atuaram em períodos e épocas diferentes. De modo geral, foi priorizada a escolha de entrevistados experientes e maduros em relação ao seu envolvimento com o Psicodrama.

### **Psicodrama**

Aos quatro anos e meio de idade, Moreno e outras crianças improvisaram uma brincadeira de ser Deus. Esse fato marca o início da teoria sociométrica<sup>6</sup> e, em suas obras, seria relatado como sendo a primeira sessão psicodramática particular que conduziu como diretor e sujeito ao mesmo tempo.

Interessante é justamente a primeira experiência de Moreno envolver o Psicodrama na educação. Em sua adolescência, ele deu aulas particulares a crianças com dificuldade de aprendizagem. Enquanto estudante de Medicina, passou a realizar dramatizações com crianças nos jardins de Viena, com o objetivo de ajudá-las a desenvolver a espontaneidade e a criatividade, bem como orientá-las a respeito da aquisição do conhecimento (MORENO, 1974).

Moreno instalou o Teatro da Espontaneidade em 1922, experiência que serviu de base para suas ideias sobre psicoterapia de grupo. Percebendo

---

<sup>5</sup> Os entrevistados foram Agenor Moraes, Bernardete Castro, Elena Nosedá Bustos, Inah Soares Moreira, Maria Alicia Romaña, Pierre Weil, Valério José Arantes e Vera Saldanha Garcia.

<sup>6</sup> Moreno propunha tratar toda a sociedade em uma ciência denominada Socionomia, com três grandes ramificações: a Sociometria, que é a ciência da medida do relacionamento humano; a Sociatria, ciência do tratamento dos sistemas sociais, da qual o Psicodrama faz parte; e a Sociodinâmica, que estuda a estrutura dos grupos sociais, grupos isolados e associações de grupos. No método psicodramático, o paciente era colocado em grupo, juntamente com outros, por meio do teatro improvisado, submetido às técnicas de teatro e dramatizações.

o valor terapêutico das dramatizações, o Teatro da Espontaneidade transformou-se em Teatro Terapêutico e este em Psicodrama.

Não se pode contar a história do Psicodrama sem relatar o “caso Bárbara” (DINIZ, 1995, prefácio). Após esse caso, Moreno tomou consciência das possibilidades terapêuticas existentes na representação, na vivência ativa. A contribuição veio de uma jovem atriz, terna, que representava uma heroína casada com um jovem escritor. Com o passar do tempo, o marido, bastante deprimido, procurou Moreno, revelando que seu casamento estava insuportável. No palco, sua mulher era admirável, mas, em casa, discutia, usava expressões vulgares, sem controle e, quando ele reagia, tornava-se violenta. Moreno convidou-o para vir com Bárbara ao teatro e propôs que naquela noite ela deveria oferecer ao público algo novo, não se limitando a representar somente papéis de mulheres corretas. Bárbara acolheu, entusiasmada, e improvisou uma cena em que representava uma mulher de rua, a partir de uma notícia de jornal.

O papel foi desempenhado com tanta autenticidade que ficou irreconhecível. O marido novamente procurou Moreno e contou que sua esposa ainda tinha alguns acessos de cólera, mas com pouca intensidade.

Certa noite foi sugerido ao casal que representasse junto e começasse uma terapia interpessoal. Os diálogos improvisados foram-se tornando cada vez mais semelhantes às cenas caseiras, retratando cenas de infância, seus sonhos e planos para o futuro.

Após cada representação, Moreno era visitado por espectadores que relatavam como as representações do casal tinham impressionado mais profundamente que as outras. Era uma catarse do público.

Algum tempo depois, Moreno encontrou-se a sós com o casal. Analisou a evolução de seu Psicodrama e baseado nas cenas que tinham representado, explicou-lhes porque foram superados os seus conflitos. Essas mudanças significativas obtidas com esse procedimento, somadas às experiências anteriores, deram origem ao Psicodrama como técnica terapêutica.

Com sua entrada para o teatro, Moreno começou a vislumbrar a possibilidade de o homem ser um ator no teatro de sua própria vida e, a partir daí, reconhecer e resolver alguns de seus conflitos. Ele encontrou canais para sua grande energia criadora nas inovações da arte do Psicodrama e da ciência quantitativa da Sociometria, contribuições para a Psicoterapia e a Psicologia Social.

O Teatro da Espontaneidade encontrou resistência no público e na imprensa. Quando a verdadeira espontaneidade se apresentava e as cenas eram bem trabalhadas, suspeitava-se que existia um bom ensaio e a espontaneidade não funcionava. Diante desse quadro, em 1925, desesperançado, Moreno seguiu para os Estados Unidos.

Nesse período, suas ideias ganharam credibilidade e respeito, tornando inadiável a tarefa de sistematizar seus conhecimentos, estruturando-os em direção a uma verdadeira ciência do psiquismo humano.

O Psicodrama<sup>7</sup> é essencialmente um método ativo de exploração daquilo que foi vivido por um indivíduo, adulto ou criança, normal ou com problemas de personalidade. É feito no, pelo e com o grupo, utilizando-se os ecos da vivência, contada e representada no grupo.

As implicações de algumas das ideias de Moreno eram desafiadoras e prematuras para sua época; contudo, hoje se pode constatar que muito das intuições e conceitos estão sendo aceitos e compreendidos. Pode se dizer que os conceitos e técnicas elaboradas estão realmente ganhando terreno, enquanto outros precisam ainda ser comprovados e aplicados (MARINEAU, 1992).

Moreno não chegou a presenciar a amplitude que os seus métodos de tratamento tomariam; mesmo assim, criou uma fundamentação consistente, uma nova ciência, original, com novo vocabulário e métodos inovadores, cada vez mais aplicados por todos os profissionais envolvidos com seres humanos em suas atividades. Os últimos 20 anos da vida de Moreno foram de expansão e consolidação do Psicodrama.

Jacob Levy Moreno faleceu em Nova York aos 85 anos de idade; pediu que fossem gravadas em sua sepultura as palavras: “Aqui jaz aquele que abriu as portas da Psiquiatria à alegria”.

## **Espontaneidade**

O ponto central da teoria moreniana é a espontaneidade, entendida como a capacidade de dar respostas adequadas e originais às situações e aos problemas que a vida apresenta. A espontaneidade produz espontaneidade e incentiva a criatividade.

A espontaneidade constitui-se como característica que possibilita ao ser humano responder com criatividade e aos desafios do seu meio (PUTTINI, 1997). Manifesta-se no momento, no “aqui e agora”, e é a

---

<sup>7</sup> *Psyche* significa alma; *drama* significa ação.

capacidade que o indivíduo tem de agir e reagir com coerência e sem rigidez aos acontecimentos. Desse modo, Moreno destaca que “o fundamento do Psicodrama é o princípio da espontaneidade criadora, a participação desinibida de todos os membros do grupo na produção dramática e catarse ativa” (MORENO, 1975, p.38).

A espontaneidade é característica própria da criança pequena, quando ainda não está direcionada a copiar modelos conservados de comportamentos da sociedade. O indivíduo espontâneo é flexível, sabe avaliar, está atento às alternativas e representa o papel com desembaraço, busca sempre caminhos que possam superar dificuldades e encontrar meios para suas realizações.

O professor, ao exercitar a espontaneidade e a criatividade, abre espaço para sua ação na sala de aula, promovendo e estimulando a participação e a cooperação entre os alunos. Preocupa-se com o grupo, dos líderes aos solitários, observando suas características e suas relações – Sociometria. A relação com os alunos dá-se em perspectiva horizontal e valoriza o potencial interno de cada um. Muitas vezes esse potencial está armazenado e, em condições favoráveis, há a manifestação dessas capacidades. Desse modo, o Psicodrama na Educação é instrumento extremamente útil, com recursos de inestimável valor.

### **Psicodrama e educação**

A educação deveria ter a função de ensinar não apenas o currículo com as disciplinas básicas para o desenvolvimento intelectual, mas preparar indivíduos para viverem em sociedade, criando vínculos entre os seres humanos, incentivando o desenvolvimento social e afetivo.

Há quase consenso de que a aprendizagem é um processo que envolve exclusivamente o aspecto cognitivo. Muitos professores, bem preparados, com o objetivo de formar um aluno consciente e crítico, privilegiam o aspecto cognitivo em detrimento aos aspectos sensorial, afetivo e social. Desse modo, não atingem o indivíduo como um todo.

Promover o homem significa torná-lo capaz de conhecer os elementos de sua situação para nela intervir, transformando-a por meio de uma ampliação da liberdade, da comunicação e da relação entre os homens.

Ao abordar o sentido da educação como promoção da humanidade, o educador Dermeval Saviani comenta que:

[...] se promover o homem significa libertá-lo de toda e qualquer forma de dominação; se, nas sociedades em que

vigora o modo de produção capitalista, a dominação se manifesta concretamente como dominação de classe, então educar, isto é, promover o homem, significa libertá-lo da dominação de classe, vale dizer, superar a divisão da sociedade em classes antagônicas e atingir um estágio de sociedade regulada. (SAVIANI, 1989, p.51).

O cotidiano da maioria das escolas e universidades ainda é constituído de aulas formais, expositivas, nas quais se estabelece uma relação vertical entre professores e alunos, traduzida em “professor fala e aluno escuta”. A rotina é cansativa e desagradável aos alunos e pouco gratificante para o professor. Criticando o que se chama educação, Carlos Brandão enfatiza que:

Em nome de quem os constituem educadores, estes especialistas do ensino aos poucos tomam a seu cargo a tarefa de assumir, controlar e recodificar domínios, sistemas, modos e usos do saber e das situações coletivas de distribuições do saber. Onde quer que apareça e em nome de quem venha, todo o corpo profissional de especialistas do ensino tende a dividir e a legitimar divisões do conhecimento comunitário, reservando para o seu próprio domínio tanto alguns tipos e graus do saber da cultura, quantas algumas formas e recursos próprios de sua difusão. Assim, aos poucos acontece com a educação o que acontece com todas as outras práticas sociais (a medicina, a religião, o bem-estar, o lazer) sobre as quais um dia surge um interesse político de controle. (BRANDÃO, 1981, p.31).

Carlos Brandão chama a atenção para essa educação que não leva em conta o que o aluno é, mas o que deveria ser para manter as divisões de poder e controle entre alunos e professores. É nesse momento que o Psicodrama pretende colaborar com a educação ao desenvolver o aluno, levando em conta o que ele é e transformando-o para viver em sociedade. Ao definir a importância do educador, a educadora argentina Maria Alicia Romaña<sup>8</sup> expõe que:

[...] acreditamos que o educador é aquele mestre, professor, assistente, orientador, instrutor, que, em qualquer tarefa educativa, procura conciliar a transmissão de conhecimentos sistemáticos – para uma melhor compreensão do mundo e das possibilidades e limitações do homem – com a necessidade de facilitar ao aluno o reconhecimento dessa sua realidade

<sup>8</sup> Pioneira do Psicodrama Pedagógico, Maria Alicia Romaña formou os primeiros educadores psicodramatistas brasileiros.

imediate e concreta, de modo que ele possa desenvolver tanto a sua compreensão crítica e ativa, como sua vontade transformadora. (ROMAÑA, 1985, p.15).

No Psicodrama Pedagógico, a produção de conhecimento se dá por meio da ação, pois “os conteúdos imprimem-se na mente quando o sujeito encontra-se em comportamento ativo” (MORENO, 1975, p.105). Ao aluno é permitido expressar o que sabe com o saber do grupo e, ao compartilhar com o grupo, construir e reconstruir o conhecimento adquirido. Dessa forma, procura levar o aluno à reflexão, ao entendimento dos conceitos transmitidos e permitir o desenvolvimento da espontaneidade e da criatividade. Windyz Ferreira destaca que

[...] o Psicodrama Pedagógico coloca o aluno inteiro, incluindo (e principalmente) sua história pessoal – experiências e características pessoais – como ponto de partida do processo educacional. Na escola, o Psicodrama traz a realidade existencial do aluno para dentro da sala de aula e estabelece que todo e qualquer processo de aprendizagem deve ter como princípio orientador o ser humano representado pelo aluno. Assim, a prioridade não se revela só na capacidade de aprender conteúdos (conhecimentos) mas centra-se na possibilidade de desenvolvimento do aluno, de forma que este desenvolvimento pessoal dê ao processo ensino-aprendizagem, desperte interesse, curiosidade e criatividade, que aqui poderia ser entendida como confiança na sua própria capacidade de decisão, escolha e criação. (FERREIRA, 1993, p.121).

Na análise de Romaña, a ideia da possibilidade de utilização das técnicas psicodramáticas, promovendo o desenvolvimento de vários aspectos da vida, “garante a aquisição do conhecimento em nível intuitivo e intelectual, mas também leva a uma participação maior do aluno e à utilização do seu corpo, permitindo ao professor, ao mesmo tempo, o manejo do grupo como unidade” (ROMAÑA, 1985, p.26).

O Psicodrama Pedagógico diferencia-se do Terapêutico nos seus objetivos (educacional e não terapêutico) pela formação do diretor (professor e não terapeuta) e pelo contato com os participantes (alunos e não pacientes). Não se aprofunda em problemas pessoais, não remexe no passado secreto e nas feridas de cada um. Não lida com patologias, pois o trabalho clínico é tarefa específica do Psicodrama Terapêutico. O educador deve estar atento e vigilante para saber até que ponto pode permitir aos participantes

prossegurem em sua busca. Nesse sentido, em prefácio ao livro de Gleidemar Diniz, o professor Clóvis Rossi esclarece:

O Psicodrama Pedagógico tem uma posição definida e importante no Teatro e Educação. Nos 16 anos em que ministramos, no Curso de Pós-Graduação da ECA/USP, a disciplina Técnicas Psicodramáticas Aplicadas ao Ensino, de três meses de duração, pudemos verificar a extraordinária eficácia do Psicodrama como técnica educativa. Professores das mais diferentes áreas, como Artes, Pedagogia, Letras, História, Geografia, Física, Matemática, Psicologia, Filosofia, aprenderam a aplicar, nas suas aulas, a técnica psicodramática, tornando o ensino vivenciado, ativo, participante, dentro das modernas propostas pedagógicas. Sempre mantendo o limite entre o terapêutico e o pedagógico, os docentes descobriram a extraordinária eficiência do Psicodrama na sua função didática. (DINIZ, 1995, prefácio).

De acordo com Gleidemar Diniz, o Psicodrama Pedagógico é utilizado nas seguintes situações: a) para compreender um conhecimento já adquirido mediante métodos tradicionais; b) melhorar a compreensão de um tema; c) repassar conceitos já esquecidos; d) para o treinamento da espontaneidade; e) melhorar as relações sociais; f) transmitir conhecimentos novos (DINIZ, 1995, p.53). Para utilizá-lo, é importante que o profissional participe de programas de formação psicodramática, de forma a desenvolver o seu papel de psicodramatista com mais habilidade e conhecimento do método. É interessante observar que Valério Arantes também destaca essa importância:

Na metodologia psicodramática, além dos Instrumentos, Etapas, Contextos, Jogos e Dramatizações; temos uma infinidade de Técnicas, cuja aplicação indevida, por profissionais inexperientes, pode causar danos irreversíveis no trabalho com grupos. Essas técnicas devem ser empregadas exclusivamente por Psicodramatistas experientes, informados teoricamente e formados na prática: experientes no Papel de Ego-Auxiliar e Diretor, e supervisionados até que estejam em condições de dirigir um grupo, com seus próprios Ego-Auxiliares. (ARANTES, 2002, p.105).

Por meio da interpretação do resultado de testes sociométricos ou dos Jogos Psicodramáticos, é possível detectar os problemas de dificuldades de aprendizagem. Após ser diagnosticado, o problema pode ser eliminado ou amenizado e, assim, resultar em melhor aproveitamento do processo de ensino.

Essa teoria também pode ser útil na questão da avaliação da aprendizagem. O avaliador pode empregar instrumentos capazes de avaliar o ser humano em sua plenitude, como ser que sente, pensa e age, seguindo os princípios da teoria psicodramática. A avaliação é um processo e as ferramentas podem ser múltiplas: pode ser de cunho psicodramático, juntamente com outras formas de avaliação.

Para este estudo, a pesquisa qualitativa foi utilizada como instrumento eficaz na coleta de informações. Por isso, foram utilizadas fontes escritas para o levantamento bibliográfico de livros e textos sobre as variadas abordagens e enfoques existentes sobre o Psicodrama, além das entrevistas já mencionadas com os profissionais envolvidos no movimento psicodramático.

A pesquisa bibliográfica e a coleta de dados foram realizadas por meio de documentação disponível no acervo da Federação Brasileira de Psicodrama (FEBRAP) para compor a noção histórica do Psicodrama no Brasil. Para compor a história do Psicodrama Pedagógico em Campinas – SP, foi realizada uma pesquisa em fontes primárias: coleta de dados por meio de documentação disponível no acervo do Instituto de Psicodrama e Psicoterapia de Grupo de Campinas (IPPGC), do Centro de Memória da UNICAMP, do acervo da extinta Associação Campineira de Psicodrama e Sociodrama (ACPS), documentos em posse de ex-diretores e do acervo da Federação Brasileira de Psicodrama (FEBRAP). Todos os documentos foram atestados quanto às datas e à veracidade pelos profissionais envolvidos no movimento psicodramático que tiveram papel importante no desenvolvimento do Psicodrama.

Embora haja críticas desses entrevistados em relação à difusão do Psicodrama, nota-se claramente uma paixão comum: a admiração por Jacob Levy Moreno. Durante as entrevistas, os fatos foram emergindo pela liberdade que os entrevistados encontraram em abordar o mais importante naquele momento.

Para a realização das análises e interpretações dos depoimentos, foi adotada a avaliação qualitativa, iniciando pela identificação das categorias e unidades de significado contidas nas oito entrevistas.

Em relação ao tratamento dos dados, utilizou-se a Análise de Conteúdo. Segundo Laurence Bardin (1977), autora de obras de referência, a análise de conteúdo pode ser definida como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de

produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens. A análise de resultados é resultante de testes de associação de palavras (estereótipos e conotações).

Para esta pesquisa, adotou-se a identificação das categorias e unidades de significado contidas nas oito entrevistas. As categorias identificadas foram: (1) Motivações vivenciais; (2) Contradições institucionais; (3) Perspectivas educacionais.

As unidades de significado selecionadas foram transformadas em linguagem psicológica, para serem interpretadas de forma mais consistente em cada categoria identificada.

### **Motivações vivenciais**

Motivar é impulsionar o comportamento de um ser humano para a realização de um objetivo. É ter motivo para fazer algo. Pode-se motivar a si mesmo e aos outros. Nos relatos, buscou-se resgatar as motivações vividas pelos entrevistados que tornaram possível o desenvolvimento e a divulgação do Psicodrama.

Os seres humanos diferem não só pela capacidade, mas também pela motivação. De modo geral, pode-se dizer que os motivos são as razões do comportamento humano que mantêm as atividades e determinam a orientação geral do comportamento das pessoas. Melhor dizendo, os motivos são o início da ação.

Geralmente as motivações são diferentes para cada indivíduo. Os entrevistados demonstraram forte paixão pelo Psicodrama. É inspirador ouvir os relatos e observar como os entrevistados são transformados tão logo começam a falar sobre o Psicodrama.

A síntese parcial, na análise de conteúdo realizada nos discursos das entrevistas, observou que nas unidades de significado há primeiro contato com a teoria do Psicodrama, o que desperta a necessidade e o desejo de se envolver mais profundamente, não somente para adquirir conhecimento, mas em vivenciar essa prática que amadurece os seres humanos.

### **Contradições institucionais**

A história do Psicodrama é repleta de contradições e divergências. Ao mesmo tempo em que se pretendeu resgatar os elementos humanizadores das pessoas e privilegiar as relações em grupo, houve sérias divergências que perturbaram sua história. Explicações possíveis sobre as divergências no

decorrer da história do Psicodrama podem estar relacionadas aos frutos dos sentimentos de inferioridade e de competitividade.

Há infinidade de fatores adversos no meio dos produtores dessa insegurança, tais como comportamento irregular, desrespeito, atitudes de desprezo, falta de calor seguro, dominação direta ou indireta, superproteção, isolamento, injustiça, discriminação, excesso ou ausência de admiração e outros fatores que impedirão o desenvolvimento de sua autoestima.

Em síntese parcial, na análise de conteúdo realizada nos discursos das entrevistas, pôde-se observar também que nas unidades de significado as divergências constantes tiveram grande influência muito mais negativa na divulgação e no desenvolvimento do Psicodrama, contrariando as fundamentações teóricas de desenvolver o ser humano em relação com o outro, em trabalhos de grupos. Pode-se dizer que o desenvolvimento do Psicodrama poderia ter sido mais veloz e melhor difundido sem a influência dessas contradições que fizeram com que o Psicodrama fosse desacreditado algumas vezes.

### **Perspectivas educacionais**

A educação não está imune às novas condições sociais e tem passado por mudanças significativas nos últimos anos. O processo de globalização indica novas possibilidades de estar no mundo e novas formas de ensinar e aprender.

As novas correntes de aprendizagem acentuam o fato de ser o indivíduo a construir o conhecimento. Tal fato, no entanto, não significa isolamento, nem individualismo. Atualmente acentua-se a necessidade de, em situação de aprendizagem, o aluno se relacionar com os outros. Mesmo em projetos de aprendizagem autônoma, o aluno tem de ser capaz de interagir com os outros.

Ao processo educativo corresponde a tarefa de fornecer a consciência da realidade de um mundo complexo, agitado e, ao mesmo tempo, fornecer a bússola que permita navegar por ele. É dessa maneira que o Psicodrama mantém sua relação com a educação, pois, desde o seu nascimento, foi uma atividade pedagógica, o que é reconhecido pelos entrevistados.

O Psicodrama Pedagógico é eficaz em todo tipo de aprendizagem com trabalho de grupos, pois atende às necessidades humanas de que a aprendizagem é a aprendizagem de um todo, da capacidade do ser humano de se relacionar em sociedade.

Nota-se nas entrevistas que, primeiramente, não se dá a credibilidade merecida ao Psicodrama, mas que, após as experiências e vivências, os

indivíduos se apaixonam e decidem aprofundar-se no tema para desenvolver não somente a si, mas também aos outros.

Embora as contradições tenham afetado negativamente a expansão do Psicodrama, a necessidade de uma metodologia que desenvolva o ser humano como um todo faz com que o Psicodrama tenha a sua eficácia reconhecida. Como a educação vem se transformando, a eficácia do Psicodrama Pedagógico demonstra que é uma das metodologias que fará a diferença nesse início de século.

Na síntese parcial, na análise de conteúdo realizada nos discursos das entrevistas, observou-se também que o Psicodrama Pedagógico é eficaz não somente na aprendizagem em sala de aula, mas em todo tipo de aprendizagem com trabalho de grupos, ao atender às necessidades humanas de aprendizagem como um todo, ou seja, da capacidade do ser humano de se relacionar em sociedade.

### **Psicodrama em Campinas-SP**

O Brasil é, atualmente, o país em que há o maior número de psicodramatistas do mundo. Ultrapassa os países europeus, a América do Norte e a Argentina. A história do Psicodrama no Brasil foi construída com divisões, fragmentações e desencontros. A cidade de Campinas tem papel muito importante dentro dessa história, pois foi uma das primeiras cidades em que o Psicodrama chegou.

É importante notar que as divergências que fazem parte da história do Psicodrama também aconteceram nessa cidade. Apesar de cidade de interior, havia três grupos importantes que poderiam ter-se unido e permitido que o Psicodrama fosse mais difundido e desenvolvido.

Quando chegou ao Brasil, em plena ditadura militar, em 1964, o Psicodrama representou a possibilidade de ruptura com a rigidez imposta pelo governo em todos os âmbitos sociais. Por tratar-se de instrumento de trabalho em grupo, o Psicodrama transforma a sociedade, que incentiva o aspecto individual das pessoas, para incentivar as relações de grupo, desenvolvendo o ser humano.

O encontro de psicodramatistas, no Museu de Arte Moderna, em 1970, consolida o Psicodrama no Brasil. É a partir desse evento que os grupos de estudos se formam e constituem associações que divulgaram e desenvolveram o Psicodrama em todo o Brasil. Em Campinas não foi diferente.

A fundação da Associação Campineira de Psicodrama e Sociodrama (ACPS) aconteceu em 10 de março de 1975, pelo psiquiatra Alfredo Correia Soeiro. Teve como co-fundador Rojas-Bermudez. Em 1976, o Instituto de

Rev. Fac. Educ. (Univ. do Estado de Mato Grosso), vol. 19, ano 11, n.1, p. 111-128, jan./jun. 2013.

Psicodrama e Psicoterapia de Grupo de Campinas (IPPGC) foi organizado por um grupo de estudos liderado pelo psiquiatra e professor da PUC Campinas José Carlos Landini. O Grupo de Estudos de Psicodrama Aplicado (GEPA) foi criado pelo psicólogo Valério José Arantes, juntamente com o psiquiatra Joel Salles Giglio e o psicólogo João Francisco Duarte, também em 1976.

A ACPS representou papel muito importante dentro da FEBRAP que, desde sua fundação, somente aceitava como credenciada entidades que tivessem como sócios os psicodramatistas clínicos, psicólogos ou psiquiatras.

Para mudar isso, a ACPS reivindicou que o Psicodrama pudesse também ser ensinado aos educadores, da forma que propunha Zerka Moreno, o que foi um dos desafios enfrentados. Mesmo sem a permissão da Febrap, os membros da ACPS decidiram ensiná-lo.

Para se perceber a noção da difícil decisão que a ACPS tomou, observa-se que somente a Febrap fornecia o reconhecimento oficial. Isso significava que a entidade deveria ter quatro ou cinco anos de atividade para obter o credenciamento e se aprofundar no Psicodrama.

Por isso, a diretoria da ACPS não queria perder o reconhecimento de ser filiada à Febrap, mas também não queria deixar de lado os educadores e os profissionais que queriam utilizar o Psicodrama Pedagógico. A defesa argumentou que se a técnica é psicodramática, é elemento-chave para favorecer a espontaneidade e a criatividade na educação.

Após a permissão da Febrap para se utilizar o Psicodrama Pedagógico, ampliou-se a divulgação e o desenvolvimento nessa área. No meio acadêmico, permitiu a entrada do Psicodrama Pedagógico na universidade. Embora recebido com desconfianças, foi reconhecido – após os resultados concretos – como metodologia útil em qualquer tipo de ensino.

A história do Psicodrama é repleta de contradições e divergências pessoais. Ao mesmo tempo em que pretendeu resgatar os elementos humanizadores das pessoas e privilegiar as relações em grupo, apresentou sérias divergências que perturbaram sua história. Na entrevista de Valério Arantes, há um relato que ilustra muito bem esse ponto. Quando Moreno conheceu Rojas-Bermudez, tiveram muitas afinidades. Moreno chegou até a chamá-lo de “filho psicodramático”, mas, logo após, romperam definitivamente. O curioso é que esse fato reproduziu-se com os dirigentes de todas as entidades representativas do Psicodrama. No início, há afinidades; depois, rompimentos.

É por isso que mesmo com desafios e vitórias, as diretorias da ACPS também tiveram divergências. Dessas divisões nasceram o Instituto de

Psicodrama de Campinas e o Grupo de Estudos Aplicados (GEPA). O psiquiatra Landini foi convidado a fazer parte da ACPS, mas alguns associados não concordaram, por terem de assumir um papel de destaque; então, o grupo acabou se dividindo. Após essa divisão, Landini fundou o Instituto de Psicodrama de Campinas e o psicólogo Valério Arantes, juntamente com outras psicodramatistas, fundou o GEPA, com a intenção de montar uma associação sem fins lucrativos que atendesse pessoas carentes. Existiam, em um mesmo período, três entidades representativas do Psicodrama em Campinas. Houve a tentativa de integrar a ACPS, credenciada pela Febrap, com o GEPA, que não era credenciado, mas os psicodramatistas ligados ao GEPA optaram por manter a desvinculação.

Outro fato importante que demonstra a importância de Campinas no processo de desenvolvimento e divulgação do Psicodrama foi a participação do Instituto de Psicodrama de Campinas na fundação da Febrap.

Apesar de serem personagens importantes da história do Psicodrama, os psicodramatistas campineiros envolvidos nas entidades que os representavam tiveram grandes dificuldades. Quando foram fundadas, existiam poucas publicações no Brasil, sendo a principal o livro de Moreno, *Psicodrama*, ao contrário de hoje, em que há excelentes trabalhos e publicações psicodramáticas.

Quando se começou a ter acesso aos livros, começou-se a divulgar mais o Psicodrama. Havia também a preocupação com o aspecto científico. As entidades tinham a preocupação com a falta de publicações científicas, que levava as universidades a não enxergar o Psicodrama com seriedade. As produções existentes sobre o Psicodrama Pedagógico ficavam restritas, porque eram pouco divulgadas.

Em Campinas, o Psicodrama Pedagógico iniciou na universidade por meio de alunos de Pedagogia. O professor da Unicamp, Valério José Arantes, começou a aplicá-lo em sala de aula a partir de 1984. O curso era extenso e não foi possível desenvolver a teoria e a prática em uma única disciplina; por isso, o programa foi dividido em duas: Psicodrama Pedagógico e Jogos Dramáticos na Pré-Escola.

Na pós-graduação, começou a ser trabalhado na disciplina de Técnicas de Relaxamento e Jogos Dramáticos, por meio de jogos e relaxamentos fundamentados no Psicodrama. Para os que desacreditavam do Psicodrama no meio acadêmico e científico, foi uma grande conquista. Atualmente as três disciplinas continuam a ser oferecidas nos programas de graduação e pós-graduação da Faculdade de Educação da Unicamp.

## **Considerações finais**

O Psicodrama envolve as pessoas por meio das experiências vivenciadas. Os psicodramatistas são profissionais de diferentes áreas: médicos, psicólogos, pedagogos, profissionais de recursos humanos, assistentes sociais, enfermeiros, pessoas que trabalham com grupos.

Os educadores e teóricos da educação têm buscado por metodologias que melhorem o processo de aprendizagem, que possam despertar o desejo de aprender e possam tornar o processo educativo mais atraente, mais dinâmico.

É nesse contexto educacional que surge o Psicodrama Pedagógico como alternativa à melhoria do desenvolvimento humano, tanto do processo educacional, como do aluno. Por tratar-se de recurso a ser utilizado em qualquer tipo de grupo, o Psicodrama Pedagógico é alternativa para essa educação globalizadora, quando tudo é rápido e urgente, em que as pessoas sofrem de estresse e depressão e o diálogo direto entre educador-educando tem sido substituído pelo virtual, na questionada educação a distância.

Entre as inúmeras aplicações do Psicodrama, há o trabalho social com presidiários, por meio do qual o Psicodrama tem sido utilizado com o objetivo de ressocializar o preso, resgatando seu eu como pessoa. O trabalho psicodramático tem ainda auxiliado as mães dos presidiários a superar a dor da diferença e do preconceito, afastando a depressão. O Psicodrama também atua no campo da violência doméstica, auxiliando as vítimas para que não ampliem a agressão no futuro, como sempre acontece.

A prevenção de doenças sexuais transmissíveis e da AIDS com os indígenas em suas aldeias também tem sido trabalhada com o Psicodrama, por meio dos líderes naturais das aldeias que se tornam agentes capazes de transformação da vida indígena promovida pela dramatização de cenas familiares cotidianas.

Na área da saúde há inúmeras aplicações. Têm-se desenvolvido oficinas de estresse e lesões decorrentes do trabalho repetitivo que procuram sensibilizar o grupo quanto às causas e às possibilidade de prevenção e tratamento, despertando a criatividade. Com os trabalhos psicodramáticos há também oficinas de transtornos alimentares que permitem a organização do ponto de conexão entre a desordem de origem alimentar e suas verdadeiras causas. O Psicodrama também tem sido aplicado em comunidades carentes, nos centros de recuperação de crianças desnutridas. Em consequência, o número de crianças desnutridas diminuiu drasticamente e o centro adotou o perfil de creche.

Na área empresarial, tem sido utilizado como coadjuvante em processos de seleção, por meio de técnicas como o *role-playing* (jogo de papéis). Destaca-se quando o objetivo é melhorar a relação entre equipes, proporcionando melhorias no ambiente de trabalho e a emergência de situações conflitantes e possíveis soluções.

O Psicodrama Pedagógico trabalha as relações entre os estudantes e seus grupos, evidenciando relações de exclusão e rejeição, identificando diferentes papéis existentes no grupo, propondo a transformação da sala de aula num espaço de relação afetiva entre aluno, professor e colegas, criando vínculos.

As divergências pessoais e teóricas foram fatores que impediram o reconhecimento de Campinas - SP na construção da história do Psicodrama no Brasil. As informações coletadas por meio das entrevistas demonstraram que o futuro do Psicodrama é promissor, cheio de esperanças de que as divergências ficaram no passado e que para o futuro pode-se sonhar com a utilização das técnicas psicodramáticas, enriquecendo e desenvolvendo o ser humano plenamente.

### Referências

ADLER, A. *A ciência da natureza humana*. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 6.ed. São Paulo: Nacional, 1967.

ARANTES, V. J. *Psicodrama e orientação profissional*. 2002. 169f. Tese (Livre-Docência em Psicologia Educacional). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas.

\_\_\_\_\_. *Ação psicodramática em sala de aula*. 1993. 182f. Tese (Doutorado em Psicologia Educacional), Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas.

ARANTES, V. J. et al. *Magia psicodramática: nascer, viver e morrer*. Hortolândia-SP: Hortográfica Editora, 2007.

ARRUDA, R. Brasil, o país em que o psicodrama deu certo. *O Estado de São Paulo*, São Paulo, p. A-10, em 10 de fevereiro de 2002.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRANDÃO, C. R. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

DINIZ, G. J. R. *Psicodrama e teatro/educação: seu valor psicopedagógico*. São Paulo: Ícone, 1995.

FERREIRA, W. *Psicodrama e educação: uma proposta educacional para o redimensionamento das relações humanas*. 1993. 162f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas.

FREUD, S. *Obras completas*. Madrid: Biblioteca Nueva, 1948.

MARINEAU, R. F. *Jacob Levy Moreno, 1889-1974: pai do psicodrama, da sociometria e da psicoterapia de grupo*. São Paulo: Ágora, 1992.

MORENO, J. L. *Psicodrama*. São Paulo: Cultrix, 1975.

PUTTINI, E. F.; LIMA, L. M. S. *Ações educativas: vivências com Psicodrama na prática pedagógica*. São Paulo: Agora, 1997.

ROMAÑA, M. A. *Psicodrama pedagógico: método educacional psicodramático*. São Paulo: Papirus, 1985.

SAVIANI, D. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez, 1989.

THOMPSON, P. *A voz do passado: história oral*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

**Data de recebimento: 25.05.2012**

**Data de aceite: 17.11.2012**

## REFLEXÕES SOBRE A UTILIZAÇÃO DA BRINQUEDOTECA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO DE CASO NO NORTE DE MATO GROSSO<sup>1</sup>

### REFLECTIONS ON THE USE OF THE EARLY CHILDHOOD EDUCATION TOY: A CASE STUDY IN NORTHERN ROUGH MATO GROSSO

Egeslaine de Nez<sup>2</sup>

Janete Aparecida Nicastro Moreira<sup>3</sup>

**RESUMO:** Este artigo tem como objetivo compreender a importância da brinquedoteca na prática pedagógica como facilitadora do processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil, apontando os benefícios da ludicidade para crianças e educadores. Foi realizada uma pesquisa bibliográfica sobre jogos e brinquedoteca, como forma de embasar-nos teoricamente a respeito da temática. Para maior contextualização e compreensão da abordagem sobre o tema, foi realizada uma pesquisa de campo com quinze professores de três escolas municipais nas quais já existia uma brinquedoteca, o que justifica a escolha destas entre outras instituições do município de Colider-MT. Para a coleta de dados foi aplicado um questionário semiestruturado para os professores expressarem suas opiniões quanto à ludicidade, bem como quanto à utilização da brinquedoteca como ferramenta pedagógica. Como complemento, foi aplicado um questionário para a coordenadora da Educação Infantil do município. Com esta pesquisa pôde-se perceber unanimidade quanto à importância da brinquedoteca como espaço pedagógico. Ressaltou-se, também, seu valor para o desenvolvimento psíquico-social da criança, por estimular a criatividade e favorecer a formação emocional, física e intelectual. Porém, destacaram-se algumas questões a serem corrigidas, uma vez que, sendo um tema emergente, ainda provoca discussões, como a capacitação profissional adequada ao conceito de brinquedoteca e mesmo sua validade, por haver certa relutância por parte de profissionais em agregar novas práticas a seu trabalho.

**PALAVRAS-CHAVE:** ludicidade, brinquedoteca, ferramenta pedagógica, prática docente.

**ABSTRACT:** This article aims to understand the importance of teaching practice in the playroom, as facilitator of the teaching and learning in early childhood education,

---

<sup>1</sup> Uma primeira versão parcial deste artigo foi publicada nos Anais do XIV Encontro Nacional de Educação (ENACED) e Ciclo de Estudos de Pedagogia - Conhecimento e aprendizagem: o desafio da escola na contemporaneidade, pela Universidade Regional de Ujuí (UNIJUÍ), *Campus* de Santa Rosa, em 2011.

<sup>2</sup> Mestre em Educação. Professora da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), *campus* universitário Vale do Teles Pires (Colider/MT). *E-mail:* e.denez@hotmail.com

<sup>3</sup> Graduada em Licenciatura em Computação, na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), *campus* Universitário Vale do Teles Pires (Colider/MT). *E-mail:* janetenicastro@hotmail.com

---

Rev. Fac. Educ. (Univ. do Estado de Mato Grosso), vol. 19, ano 11, n.1, p. 129-145, jan./jun. 2013.

pointing out the benefits of the practice of playfulness to children and educators. For such understanding, we performed a literature search on the playfulness, games and toy library, a theoretical foundation for the theme. For more background and understanding of approaches to the topic was conducted a field research with fifteen teachers from three public schools, which already had a playroom, which justifies the choice between these institutions in the municipality of Colider-MT. To collect data we used a semi-structured questionnaire for teachers to express their views on the playfulness, and the use of the space toy as a pedagogical tool. To complete a questionnaire was administered to the Coordinator of Early Childhood Education in the city. With this research could be perceived that all were unanimous on the importance of using the toy as a pedagogical space. Also pointed out the value for the psycho-social development of children can stimulate creativity, and favoring the formation emotional, physical and intellectual. However, the highlights were some flaws to be corrected because it is an emerging issue still provokes discussion, ranging from professional training, to some reluctance by professionals to abandon the traditional practice.

**KEYWORDS:** playfulness, toy, educational tool, teaching practice.

## Introdução

Com a implantação da Lei de Diretrizes de Base da Educação (LDB) nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996, que assegura o direito da criança ao ingresso em instituição de ensino, essa criança está chegando mais cedo às escolas (BRASIL, 2010). Sabe-se que, para crianças pequenas, uma das principais atividades é o brincar, que contribui para o desenvolvimento integral, pois a ludicidade toma parte no processo de ensino aprendizagem e socialização no ambiente escolar. É imprescindível que os educadores que atuam na Educação Infantil estejam preparados para atender a essa demanda.

Este artigo analisa a brinquedoteca enquanto ferramenta pedagógica para os educadores e sua contribuição para o desenvolvimento cognitivo da criança que integra a Educação Infantil. Também investiga como esse espaço pode proporcionar às crianças uma aprendizagem prazerosa.

Para que haja resultados positivos no processo de ensino-aprendizagem no qual a brinquedoteca se faz presente como alternativa metodológica, é indispensável que os educadores busquem uma formação permanente, a fim de que possam utilizar os brinquedos de modo a alcançar uma aprendizagem lúdica.

Esta pesquisa apresenta uma pesquisa de campo, realizada por meio da aplicação de um questionário semiestruturado aos educadores das Escolas Municipais de Educação Infantil da zona urbana de Colider/MT sobre o uso

da brinquedoteca e dos jogos pedagógicos, para investigar de que forma os educadores vêm lidando com esses recursos.

A justificativa da escolha desta temática é a apreensão das pesquisadoras a respeito das crianças com faixa etária cada vez menor frequentando o ambiente escolar, bem como a respeito da necessidade dos pais de terem de trabalhar sem contar com o apoio de pessoas que cuidem de seus filhos no município a não ser na escola. As pesquisadoras também foram movidas pela preocupação pedagógica das atividades destinadas a essas crianças. Assim, a escola se torna uma das soluções possíveis, pois, potencialmente, apresenta as duas possibilidades: tanto a guarda e o cuidado das crianças, quanto o seu desenvolvimento.

A relevância da brinquedoteca na prática pedagógica na Educação Infantil tem como preceito o brinquedo como excelente ferramenta de apoio pedagógico, o qual oferece um momento lúdico, em que a fantasia, as habilidades e a criatividade são exploradas pelas crianças.

Isso porque o lúdico, hoje, é concebido como um meio viável e seguro para proporcionar à criança uma educação de qualidade e, acima de tudo, interessante. Isso requer do educador uma formação específica, haja vista uma preocupação por meio dos setores públicos e das universidades em oferecer essa formação especializada em termos teóricos e práticos.

### **Ludicidade e brincadeira**

As brincadeiras, os jogos, as músicas, que fazem parte da vida dos indivíduos, sempre deixam boas lembranças. É natural de toda criança brincar. Dessa forma, o lazer, como atividade livre e gratuita, é modelo do que representam as atividades lúdicas e do quanto contribuem para o desenvolvimento das crianças.

Santos (1997) define ludicidade a partir da palavra lúdico, que

[...] vem do latim *ludus* e significa brincar. Neste brincar estão incluídos os jogos, brinquedos e divertimentos e é relativa também à conduta daquele que joga que brinca e que se diverte. Por sua vez, a função educativa do jogo oportuniza a aprendizagem do indivíduo, seu saber, seu conhecimento e sua compreensão do mundo [...] (p.13).

Partindo dessa definição, o lúdico no contexto educacional pode ser um grande aliado na Educação Infantil, auxiliando na construção do conhecimento e na aprendizagem das crianças. Ressalta-se que a atividade lúdica não pode ser conduzida descuidadamente, pois o ato de brincar na

escola é um atrativo tanto para a distração, como para a construção do conhecimento, tornando o ambiente escolar agradável e divertido.

Nesse sentido, faz-se necessária a elaboração e a preparação de atividades pelos profissionais da Educação Infantil, sejam elas brincadeiras ou jogos, com o objetivo de estimular o conhecimento das crianças. Santos e Cruz (2004) indicam que

[...] nas instituições infantis as atividades lúdicas são pouco exploradas, e, mesmo quando são realizadas, não lhes é dado o valor que elas merecem. Então nos perguntamos: Por que a brincadeira não é vista como coisa séria? Por que o educador tem no seu fazer pedagógico à hora de “ensinar” e a hora de “brincar”? Por que não ensinar brincando? (p.29, grifos do autor).

Esses questionamentos apontam para o fato de a brincadeira, algumas vezes, não ser vista como coisa a ser levada a sério. Para alguns adultos, é apenas uma recreação, uma forma de fugir da realidade e de distrair o corpo e a mente. Esse tipo de pensamento é bastante comum no âmbito educacional, gerando algumas discussões quanto ao uso do lúdico na Educação Infantil.

Figueiredo (2010) enfatiza que

A brincadeira para a criança não representa o mesmo que o jogo e o divertimento para o adulto, recreação, ocupação do tempo livre, afastamento da realidade [sic]. Brincar não é ficar sem fazer nada, como pensam alguns adultos, é necessário estar atento a esse caráter sério do ato de brincar, pois, esse é o seu trabalho, atividade através da qual ela desenvolve potencialidades, descobre papéis sociais, limites, experimenta novas habilidades, forma um novo conceito de si mesma, aprende a viver e avança para novas etapas de domínio do mundo que a cerca (p.78).

É exatamente por esse motivo que a formação lúdica deve estar presente na capacitação de educadores, alterando o contexto educacional, tornando possível a mudança de perspectiva, abandonando-se o conhecimento de repetição e assumindo-se um saber produzido e um conhecimento em construção. Afinal, a brincadeira, nas mais diferentes formas, faz parte da vida de todas as crianças, independentemente de raça, classe ou credo. Para Souza (2008), “brincar é indispensável à saúde física, emocional e intelectual da criança. Irá contribuir, no futuro, para a eficiência e o equilíbrio do adulto” (p.12).

Introduzir o brinquedo e a brincadeira na vida da criança é importante para o seu desenvolvimento, pois, como afirma Vygotsky (2000, p.56), “acima de tudo, o brinquedo é a lei suprema do pensamento egocêntrico”. Por isso, o brinquedo vem sendo estudado há muito tempo como uma ferramenta de destaque para o desenvolvimento social e mental no universo infantil. Isso se deve ao fato de que, quando a criança brinca, “parece mais madura do que é, na realidade, pois se infiltra, mesmo que simbolicamente, no mundo adulto que cada vez mais se abre para ela e lida com os mais diversos temas” (p.70).

Kishimoto (1997) também considera que “o brinquedo contém sempre referência ao tempo de infância do adulto” (p.39) e a brincadeira “é a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo, ao mergulhar na ação lúdica. Pode-se dizer que é o lúdico em ação (p.39)”. Desse modo, o jogo não pode se confundir com a brincadeira e o brinquedo, pois estes estão ligados diretamente à criança.

Nesse sentido, o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (2009) assegura e destaca que

[...] a brincadeira favorece a auto-estima das crianças, auxiliando-as a superar progressivamente suas aquisições de forma criativa. Brincar contribui, assim, para a interiorização de determinados modelos de adulto, no âmbito de grupos sociais diversos. Essas significações atribuídas ao brincar transformam-no em um espaço singular de constituição infantil [...] (p.4).

Lima (1996) constata que há crescimento significativo em pesquisas e publicações sobre atividades lúdicas como recursos pedagógicos, mas ressalva que os avanços na inclusão de brincadeiras na aprendizagem de crianças ainda são muito lentos, porque “a brincadeira tem sido utilizada, simplesmente, como um momento de relaxamento, descanso e desgaste de energia excedente das crianças” (p.90). Utilizar a brincadeira pedagogicamente requer uma ampla capacitação e exige do educador fundamentação teórica específica.

Ainda com relação a esse ponto, Kishimoto (2006) acrescenta que “hoje a imagem da infância é enriquecida, também com concepções psicológicas, que reconhecem o papel de brinquedos e brincadeiras no desenvolvimento e na construção infantil” (p.66) e Venguer (apud LIMA 1996) salienta

[...] que a brincadeira é uma influência constante no desenvolvimento das diversas faculdades humanas da criança,

entre outras, o pensamento, a imaginação, a atenção, a concentração, a memória, a socialização, a linguagem, a personalidade, o domínio da vontade, a motricidade, preparando a criança para atividades lúdicas mais complexas e para as obrigações sociais [...]. (p.26).

Sendo assim, o papel do brinquedo na vida criança é indispensável, principalmente na idade pré-escolar, pois, por meio do brinquedo, a criança cria situações da vida, de forma imaginária, resultando em desenvolvimento para a vida adulta. Já a brincadeira serve para realizar desejos que surgem nessa fase e que não podem ser realizados de imediato. Por meio dela, a criança desenvolve um mundo imaginário, no qual todos os seus desejos irrealizáveis tornam-se reais. Por intermédio do brinquedo projetam-se desejos, medos e vontades.

Pode-se dizer que o brinquedo é substituto de objetos reais (os quais a criança vê e conhece, mas não pode ter), assumindo, assim, um papel relevante, reproduzindo-se, por meio do brinquedo e da brincadeira, a visão que a criança tem do mundo adulto.

Arce (2001) também considera a brincadeira como um recurso para aprendizagem, e não apenas para diversão. É na brincadeira que a criança representa o mundo para entendê-lo. Desse modo, a Educação Infantil é considerada indispensável para formação integral da criança.

Observa-se que a cultura lúdica infantil evoluiu e as brincadeiras, passadas de gerações em gerações, como brincar de roda, boneca, amarelinha dentre outras, permanecem, mas é inegável a influência da mídia na relação brincadeira–televisão. Fantim (1996) aponta que a televisão é um forte instrumento de construção do imaginário e desempenha um papel significativo na brincadeira e na socialização das crianças nas sociedades contemporâneas.

Ainda segundo Fantin (1996), a mídia influencia a vida da criança e seu contexto lúdico, fornecendo imagens e repertórios para brincadeiras. No entanto, não basta que imagens sejam apresentadas na televisão; é preciso que os elementos agradem a criança e sejam capazes de gerar brincadeiras.

### **Brinquedoteca**

A brinquedoteca tem se popularizado e vem se destacando na educação das crianças. A primeira delas surgiu em Los Angeles, em 1934, e chamava-se *ToyLibraries*. Em 1960, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) divulgou essa idéia e, desde então,

as brinquedotecas vêm crescendo e se espalhando por vários países (PUIG; TRILLA, 2004).

Esse espaço caracteriza-se como um “lugar onde a criança pode conseguir brinquedos em regime de empréstimo e brincar com eles com ajuda de um funcionário ou animador infantil” (BORJA, apud PUIG; TRILLA, 2004, p.56). Colomer (apud PUIG; TRILLA, 2004, p.78) enfatiza que a brinquedoteca é “um equipamento que permite a socialização da brincadeira”. Percebe-se, a partir dessas definições iniciais, a importância de se ter um espaço adequado e de alguém que ajude a criança a brincar, de forma que ela aprenda a organizar e conservar os brinquedos.

Santos (1997, p.76) conceitua-a como “[...] um lugar onde as crianças permanecem algumas horas, e um espaço onde acontece uma interação educacional”. A brinquedoteca pode ser compreendida também como um espaço reservado e preparado para que as crianças passem momentos de lazer e aprendizagem e, para os educadores, um ambiente para se desenvolver novas práticas pedagógicas, utilizando-se da ludicidade como ferramenta pedagógica.

Kishimoto (1997) concebe a brinquedoteca como um espaço de animação sociocultural, que se encarrega da transmissão da cultura infantil, bem como do desenvolvimento de socialização, integração social e construção das representações infantis.

Na Suécia, as *Lekoteks*, como são chamadas, atendem a crianças excepcionais e ensinam suas famílias a brincar com elas. Cunha (1994) destaca que na Itália, França, Suíça e Bélgica as ludotecas, outra taxionomia da brinquedoteca, emprestam brinquedos e recebem visitas. Em Portugal, muitas delas funcionam junto a universidades e também espalhadas em aldeias.

Já a Associação Internacional de Brinquedotecas tem como preocupação o direito da criança ao brinquedo. Nos congressos da Associação Internacional pelo Direito da Criança de Brincar, há discussões referentes à luta para proporcionar à criança o direito do brincar com qualidade e o brinquedo oferecido a ela (CUNHA, 1994).

No Brasil, as brinquedotecas somente surgiram nos anos oitenta. Como toda ideia nova, apesar do encantamento que desperta, enfrentou dificuldades não somente para conseguir financiamento para sua instalação, mas também para se impor como espaço educacional reconhecido e valorizado.

Numa conceituação mais aprofundada, Santos (1997) caracteriza-as diferindo-as das primeiras, chamadas *ToyLibraries*, que tinham como

principal função o empréstimo de brinquedos. As brinquedotecas têm como objetivo principal ser um espaço de estímulos para que a criança brinque livremente.

Há vários tipos de brinquedoteca, como a de universidade, de hospital, de escola, comunitária e das comunidades da pastoral. Santos (1997, p.100) afirma que “todas elas têm como objetivo comum o desenvolvimento das atividades lúdicas e a valorização do ato de brincar”. Cada um desses ambientes apresenta um perfil definido e as crianças se identificam com a realidade da origem, utilizando os brinquedos e jogos para se relacionar.

A brinquedoteca tem a função primordial de fazer as crianças felizes, mas, segundo Cunha (1994), também existem outros objetivos, como:

Proporcionar um espaço onde a criança possa brincar sossegada, sem cobranças e sem sentir que está atrapalhando ou perdendo tempo;  
Estimular o desenvolvimento de uma vida interior rica e da capacidade de concentrar a atenção;  
Estimular a operatividade das crianças;  
Favorecer o equilíbrio emocional;  
Dar oportunidade à expansão de potencialidades;  
Desenvolver a inteligência, criatividade e sociabilidade;  
Proporcionar acesso a um número maior de brinquedos, de experiências e de descobertas;  
Dar oportunidade para que aprenda a jogar e a participar;  
Incentivar a valorização do brinquedo como atividade geradora de desenvolvimento intelectual, emocional e social;  
Enriquecer o relacionamento entre as crianças e suas famílias;  
Valorizar os sentimentos afetivos e cultivar a sensibilidade (p.29).

Dessa forma, percebe-se que a brinquedoteca pode estimular a infância, desde que sejam respeitadas as necessidades de cada criança, a afetividade, a espontaneidade, para que se promova a criatividade. Entretanto, a utilização de atividades lúdicas é vista com certa desconfiança por educadores e pais e enfrenta resistência, mas vem conquistando o seu espaço na sociedade contemporânea. Santos (1997) relata que

[...] uma brinquedoteca não significa apenas uma sala com brinquedos, mas em primeiro lugar, uma mudança de postura frente à educação. É mudar nossos padrões de conduta em relação a criança; é abandonar métodos e técnicas tradicionais; é buscar o novo, não pelo modernismo, mas pela convicção do

que este novo representa; é acreditar no lúdico como estratégia do desenvolvimento infantil [...] (p. 15).

Por isso, para que a brinquedoteca se torne uma ferramenta pedagógica, representando uma grande contribuição para a Educação Infantil, é necessário que o sistema educacional passe por transformações e busque novas metodologias, a fim de garantir à criança seu desenvolvimento, proporcionando-lhe o ambiente adequado para o aprendizado e para a valorização das atividades lúdicas.

Por favorecer atividades lúdicas e oportunizar o prazer de brincar às crianças, a brinquedoteca revela-se extremamente relevante no processo educativo, tornando-se uma ferramenta de apoio aos educadores. Para fazer uso adequado desse local, é necessário repensar a formação dos educadores da Educação Infantil e ter a consciência de que o professor não é simplesmente um transmissor de informação ou apenas um “cuidador” de crianças, pois, de acordo com Santos e Cruz (2004),

educar não se limita a repassar informações ou mostrar apenas um caminho, aquele caminho que o professor considera o mais correto, mas é ajudar a pessoa a tomar consciência de si mesma, dos outros e da sociedade. É aceitar-se como pessoa e saber aceitar os outros. É oferecer várias ferramentas para que a pessoa possa escolher entre muitos caminhos, aquele que for compatível com seus valores, sua visão de mundo e com as circunstâncias adversas que cada um irá encontrar. Educar é preparar para a vida (p.70).

Para se utilizar a brinquedoteca, explorando-se as atividades lúdicas na prática pedagógica, é necessário que os educadores compreendam sua função nessa nova realidade. Por essa razão, a formação lúdica pode contribuir na valorização da criatividade, no cultivo da sensibilidade e na busca da afetividade.

Isso corrobora a necessidade da formação de brinquedistas. Para Negrine (1997), o processo de formação desses profissionais consiste em três princípios fundamentais: a formação teórica, a formação pedagógica e a formação pessoal. A primeira delas deve focalizar fundamentalmente as principais teorias que tratam do desenvolvimento e da aprendizagem, do jogo e do desenvolvimento, do tempo livre, da recreação e do prazer, marcando-se bem suas diferenças e em que paradigmas se situam.

A segunda, a formação pedagógica, deve oportunizar uma vivência concreta no âmbito lúdico, ou seja, funciona como complementação à

formação teórica, a qual se constrói pela vivência, e não apenas pela consciência, se possível, em diferentes contextos, com crianças, adolescentes e adultos. Isso significa alicerçar a formação em uma postura que dê suporte à reflexão teórica. Esse é um componente inovador da formação.

Sendo assim, o brinquedista deve possuir uma formação fortemente embasada para ser um profissional do lúdico, não menos que outros profissionais da Educação Infantil, principalmente por se tratar de um nível educacional que atende a uma faixa etária delicada, na qual o indivíduo está em processo de formação psicossocial e se espelha nas atitudes dos adultos. Assim, o profissional brinquedista deve visar a um brincar com qualidade e favorecer um ambiente receptivo e afetuoso, valorizando as atividades e fazendo prevalecer o bem-estar físico, social e psicológico da criança.

### **As brinquedotecas do município de Colider/MT**

Feitas as considerações anteriores, procurou-se identificar qual a importância da utilização da brinquedoteca como ferramenta pedagógica da Educação Infantil nas escolas do município de Colider/MT. Para tanto, foi aplicado um questionário semiestruturado aos profissionais da Educação Infantil de três escolas do município. Apenas uma delas não atende exclusivamente à Educação Infantil, uma vez que também atende ao Ensino Fundamental.

O instrumento foi organizado com onze questões dissertativas<sup>4</sup>, contendo inicialmente a identificação do profissional da Educação Infantil, com os indicativos de sexo, idade, instituição e formação acadêmica. Cada questão foi formulada para o profissional expressar sua opinião quanto ao uso da brinquedoteca enquanto ferramenta pedagógica na Educação Infantil na instituição em que atua.

Por motivos desconhecidos, apenas quinze, dos trinta profissionais a que foram entregues exemplares do instrumento, responderam aos questionários. Todos os respondentes são do sexo feminino, em faixa etária diversificada, conforme pode se verificar na tabela abaixo:

**Tabela 1 - Faixa etária das profissionais**

| <b>Tempo de Atuação</b> | <b>Porcentagem</b> |
|-------------------------|--------------------|
| 0 a 5 anos              | 46%                |
| 6 a 10 anos             | 34%                |
| 11 a 15 anos            | 20%                |
| Total                   | 100%               |

**Fonte:** Pesquisa realizada nas Escolas Municipais de Colider/MT (2010).

---

<sup>4</sup> O questionário completo continha onze questões, porém, neste artigo, foram utilizadas apenas as mais significativas, relacionadas à temática da brinquedoteca. Uma análise detalhada de todas as questões pode ser encontrada em Moreira (2010).

De acordo com os dados, observa-se que a maioria das profissionais está na faixa etária III, ficando evidente o desinteresse de professores mais novos pela Educação Infantil, pois não há sua presença na faixa I. Outro resultado que se destaca é um grande número de profissionais (40%) na faixa IV, o que pode ser motivo de preocupação, pois estão prestes a se aposentar e não há perspectivas de novos profissionais para substituí-las.

Quanto à formação das profissionais da Educação Infantil, 47% são graduadas em Pedagogia; 20% estão cursando Pedagogia; 27% não estão cursando o nível superior e 6% estão frequentando outros cursos que não são relacionados à Educação Infantil. Das graduadas em Pedagogia, 43% fizeram algum tipo de Especialização na Educação Infantil.

Após verificar a formação inicial das professoras, analisou-se o tempo de atuação na Educação Infantil, o que pode se percebido na tabela a seguir:

**Tabela 2 – Tempo de atuação na educação infantil**

| Faixa Etária |                  | Porcentagem |
|--------------|------------------|-------------|
| <b>I</b>     | 18 a 25 anos     | 0           |
| <b>II</b>    | 26 a 30 anos     | 13%         |
| <b>III</b>   | 31 a 40 anos     | 47%         |
| <b>IV</b>    | Acima de 40 anos | 40%         |
| Total        |                  | 100%        |

Fonte: Pesquisa realizada nas Escolas Municipais de Colider/MT (2010).

Ao analisar o tempo de atuação da Profissional da Educação, observa-se uma expressiva contradição, pois a Tabela 1 mostra que uma grande parte das profissionais que responderam ao questionário tem mais de 40 anos. Já a Tabela 2 demonstra que a maioria atua há menos de cinco anos na Educação Infantil. Isso referenda algumas preocupações, entre elas: que esses profissionais começaram a atuar na área tardiamente e que não permaneceram por muito tempo nessa modalidade.

Sabe-se que os profissionais da Educação Infantil têm uma grande responsabilidade na formação das crianças, pois esse nível pode garantir uma estrutura fortalecedora para elas nos anos posteriores de sua educação, bem como em sua formação integral. Sendo assim, na segunda parte da pesquisa, procurou-se investigar o que os leva a escolher essa modalidade de educação.

No que diz respeito à pergunta relacionada à motivação para a escolha da docência na Educação Infantil, alguns entrevistados responderam ser a área mais interessante na sua formação; outros se motivaram pela possibilidade de concurso público, porém, a maioria afirmou que é o fato de

“gostarem” de crianças e de poderem contribuir, na fase inicial da vida destas, para o seu desenvolvimento.

No que concerne à crença na qual os Centros de Educação Infantil estão aptos a receber as crianças, as profissionais manifestaram grande divergência de opiniões. Cinco responderam afirmativamente e indicaram que o município está se aprimorando no atendimento às crianças. Uma das entrevistadas relatou que a nova escola do município já possui o espaço físico preparado e os professores capacitados para atuarem com as crianças dessa faixa etária. Três responderam que os Centros de Educação Infantil de Colider/MT não estão aptos para receber as crianças e justificaram suas respostas dizendo que falta estrutura física e recursos humanos capacitados. As outras sete acreditam que os Centros estão começando a se adequar, mas afirmam que ainda falta muito a ser feito em relação ao espaço físico e à qualificação dos profissionais.

Num segundo momento do questionário, as professoras foram indagadas sobre a responsabilidade, dada à Educação Infantil, da função de cuidar e educar. Apenas duas profissionais consideraram que há, sim, uma diferença entre os conceitos cuidar e educar. A maioria respondeu que não há como separar ambos os conceitos e que a Educação Infantil ao mesmo tempo em que cuida, educa e vice-versa.

A respeito da importância da brincadeira, do brincar e da brinquedoteca na Educação Infantil, todas responderam afirmativamente sobre essa questão, enfatizando que é por meio da brincadeira e dos brinquedos que a criança constrói seu aprendizado, tanto cognitivo quanto motor, assim como o raciocínio e a percepção, dentre outros elementos necessários para seu crescimento físico e mental.

Ainda destacaram o fato de que a criança tem passado muito tempo na escola e que através das brincadeiras e dos brinquedos pode-se preservar e garantir o direito de brincar. Também foi relatado por uma das professoras que “apesar de a escola ter brinquedos, o espaço físico da brinquedoteca não é suficiente, o que faz os professores levarem os brinquedos para a sala de aula”.

Em relação à utilização da ludicidade em alguma atividade desenvolvida nas salas de aula, todas responderam afirmativamente; a maioria das entrevistadas referiu-se à ludicidade como essencial à aprendizagem e também sinalizou que, no planejamento das aulas, insere brinquedos educativos. Algumas respostas foram bastante significativas. Uma das professoras relatou que “a brincadeira de roda e todas as atividades são lúdicas,

pois é dessa forma que as crianças aprendem: através do lúdico, adaptando-se ao ambiente que estão inseridas”. Outra afirmou que “em todo o tempo, qualquer conteúdo é desenvolvido ludicamente, pois percebo que as crianças aprendem melhor”.

Perguntadas se as escolas onde atuam oferecem materiais para o desenvolvimento dessas práticas da ludicidade com as crianças e que tipo de materiais possuem, quatorze professoras responderam que a escola possui brinquedoteca e esse espaço é utilizado para desenvolver as brincadeiras de faz de conta e, além disso, existem outros materiais, tais como: jogos educativos, livros infantis, fantoches, bolas, bonecas, enfim, brinquedos variados. Algumas disseram que há o espaço, porém, esse ambiente é controlado pela coordenação da escola, fazendo com que o professor tenha de solicitar os brinquedos ou jogos com antecedência. Uma das profissionais não respondeu à questão.

Perguntadas se percebem a brinquedoteca como uma possibilidade de ferramenta pedagógica, a resposta foi unanimemente positiva, com a justificativa de que, por meio da brincadeira e dos brinquedos nesse ambiente, a criança consegue expor seus sentimentos, desenvolver a imaginação e a criatividade, desenvolver a coordenação motora, raciocínio e autonomia e, além de tudo, é-lhe promovida a interação e a socialização com os colegas e com a sociedade que a rodeia.

Duas profissionais relataram a necessidade da presença de um profissional especializado na Educação Infantil. Para isso, é necessária capacitação dos profissionais, a fim de que aprendam a usar a brinquedoteca. Nesse questionamento, o que mais chamou atenção foi a resposta de uma profissional que afirmou categoricamente que a brinquedoteca pode ser uma ferramenta pedagógica, indicando que os profissionais da Educação Infantil já têm a teoria suficiente para utilizá-la, só precisam “querer” colocar em prática, mudando sua metodologia de ensino, porque há educadores relutantes. Para que isso aconteça, já existem discussões entre a coordenação e os profissionais na tentativa de reverter a não adesão à brinquedoteca.

Para finalizar, foi perguntado às profissionais se elas têm alguma sugestão para o uso adequado da brinquedoteca na Educação Infantil. Foram apresentadas várias sugestões, sendo a principal delas que a brinquedoteca possua brinquedos que atendam às necessidades das várias faixas etárias. Outras foram referentes ao espaço da brinquedoteca, que deve ser amplo, e que os brinquedos sejam repostos todos os anos, com diversidade, para

estimular as crianças, promovendo a aprendizagem e facilitando a organização das aulas.

Dentre essas sugestões, surgiu uma questão muito preocupante a respeito da brinquedoteca: há escolas com brinquedotecas muito bonitas e bem montadas, no entanto, os alunos não podem utilizá-la, pois o uso pode danificar os brinquedos. Diante disso, fica evidente o despreparo por parte de alguns profissionais e coordenadores em relação à utilização desse espaço: “A brinquedoteca não é só um lugar de enfeite, é para ser utilizada como ferramenta pedagógica e proporcionar às crianças uma aprendizagem feliz”, relatou uma professora.

A entrevista com a coordenação de Educação Infantil do município contrapôs-se a algumas das questões presentes na fundamentação teórica assumida neste artigo. Quando indagada sobre a brinquedoteca como possibilidade pedagógica, a coordenadora acredita na importância desse espaço, mas acrescenta que, com ou sem o espaço, a brincadeira também acontece. Entretanto, Santos (1997) afirma que

a escola pode ensinar, a psicopedagogia pode cuidar dos problemas de aprendizagem, a psicologia pode resolver problemas emocionais, a família pode educar, mas a brinquedoteca precisa preservar um espaço para a criatividade, para a vida afetiva para cultivo da sensibilidade; um espaço para a nutrição da alma deste ser humana criança, que preserve sua integridade, através do exercício do respeito à sua condição de ser em formação (p.65).

Ao término desta pesquisa, concluiu-se que as professoras têm consciência da importância da ludicidade e da brinquedoteca e que há uma preocupação com o bem-estar das crianças. Além disso, constatou-se que a ludicidade está presente na Educação Infantil e é reconhecida a importância de um espaço nas escolas dessa modalidade, como o da brinquedoteca, para os brinquedos e brincadeiras, para o desenvolver dos aspectos cognitivo, psíquico e social da criança.

Como as profissionais da Educação Infantil que participaram da pesquisa exposta neste artigo mostraram-se afeitas quanto à utilização dessa perspectiva metodológica, estão se empenhando no planejamento de aulas, visando a desenvolver atividades dirigidas com brinquedo e brincadeira, a fim de proporcionar às crianças uma aprendizagem de qualidade.

Contudo, pelos dados coletados, notou-se uma preocupação dessas profissionais da Educação Infantil em relação à própria capacitação,

principalmente quando envolvidas diretamente no processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista que o público infantil exige atenção especial e estímulos específicos para desenvolverem suas capacidades psicossociais.

Outra preocupação das profissionais da Educação Infantil é que a estrutura física ofereça conforto, segurança e condições adequadas para se realizar atividades lúdicas. Além dessa estrutura, é necessário que sejam disponibilizados materiais, jogos e brinquedos pedagógicos que favoreçam a prática da ludicidade, tornando, assim, o ensino mais relevante a ambas as partes.

### **Considerações finais**

No decorrer deste artigo, discorreu-se sobre a relevância da brinquedoteca na Educação Infantil, um tema emergente, discutido com frequência. Porém, percebe-se a existência de algumas lacunas no entendimento sobre os processos educativos a respeito da utilização da ludicidade e dos brinquedos em um contexto educacional por parte de alguns educadores.

A partir da pesquisa bibliográfica, pôde-se constatar que ao se utilizar a ludicidade entre as crianças, está-se favorecendo a construção do conhecimento, através da imaginação, de modo que a criança descubra e desenvolva seu potencial criativo. Assim, a brincadeira na Educação Infantil oportuniza à criança vivenciar a educação integral de forma prazerosa.

Com a pesquisa realizada, conclui-se que as profissionais da Educação Infantil de Colider-MT têm a brinquedoteca como uma possibilidade de ferramenta pedagógica para a prática da ludicidade. Para elas, é inquestionável a importância desse espaço, mas elas mesmas admitem que estão em período de adaptação e que há muitas falhas a serem corrigidas para atingir o verdadeiro objetivo da implantação e funcionamento das brinquedotecas. Percebeu-se, por meio dos dados coletados na pesquisa, a relutância, por parte de alguns profissionais, em aderir ao conceito do brincar e da brincadeira na Educação Infantil.

Fica claro que compete ao professor proporcionar essa prática pedagógica diferenciada, capacitando-se cada vez mais para atender a esse público específico que necessita de atenção especial. Ao poder público, cabe providenciar estruturas adequadas que ofereçam às crianças e aos profissionais da Educação Infantil um ambiente que lhes deem segurança, condições e oportunidade de vivenciar novas situações de aprendizagem.

Esse ponto ficou evidente na preocupação das professoras quanto à estrutura física, para que a brinquedoteca ofereça conforto, segurança e condições adequadas para se realizar atividades interessantes ao público infantil. Além dessa estrutura, é necessário que sejam disponibilizados materiais, jogos e brinquedos pedagógicos que favoreçam a prática da ludicidade, tornando, assim, o ensino mais gratificante e significativo às crianças.

As profissionais da Educação Infantil confirmaram a relevância da brinquedoteca e a possibilidade desta tornar-se uma ferramenta pedagógica que auxilie o educador e promova o desenvolvimento infantil de forma enriquecedora, agregando conteúdo às brincadeiras, podendo destacar-se como objeto de estímulo à criatividade, ao raciocínio, à afetividade e contribuir para o desenvolvimento emocional, intelectual e físico da criança.

Considera-se, finalmente, não a título de conclusão, a confirmação da necessidade de utilização da brinquedoteca e a de inovação no processo educacional, principalmente na preparação das crianças para o ingresso no Ensino Fundamental. Deve-se considerar que a Educação Infantil é um dos alicerces para as séries posteriores, sendo um nível em que a brinquedoteca tem potencial para garantir uma aprendizagem significativa e para o desenvolvimento integral da criança.

### Referências

ARCE, A. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.22, n.74, p. 251-283, 2001.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 30.mar.2010.

\_\_\_\_\_. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Disponível em: <[http://74.125.93.132/search?q=cache:vOSgutYFXy8J:portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei\\_vol1.pdf+http://portal.mec.gov.br/educa%C3%A7%C3%A3o+infantil&cd=2&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br](http://74.125.93.132/search?q=cache:vOSgutYFXy8J:portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf+http://portal.mec.gov.br/educa%C3%A7%C3%A3o+infantil&cd=2&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br)>. Acesso em: 04.set.2009.

CUNHA, N. H. S. *Brinquedoteca um mergulho no brincar*. 2.ed. São Paulo: Maltese, 1994.

FANTIM, M. Repensando o brincar na educação infantil. In: WADSWORTH, B. J. (Org.). *Inteligência e afetividade da criança*. 4. ed. São Paulo: Pioneira, 1996. p.79-94.

FIGUEIREDO, M. M. A. *Brincadeira é coisa séria*. Disponível em: <[www.unilestemg.br/revistaonline/volumes/01/.../artigo\\_06.doc](http://www.unilestemg.br/revistaonline/volumes/01/.../artigo_06.doc)>. Acesso em: 22.mar.2010.

KISHIMOTO, T. M. Brinquedo e brincadeira, uso e significações dentro de contextos culturais. In: SANTOS, S. M. P. (Org.). *Brinquedoteca: lúdico em diferentes contextos*. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 1997. p.17-30

\_\_\_\_\_. (Org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 9. ed., São Paulo: Cortez, 2006.

LIMA, J. M. A brincadeira na teoria histórico-cultural: de prescindível a exigência na educação infantil. WADSWORTH, B. J. (Org.). *Inteligência e afetividade da criança*. 4. ed. São Paulo: Pioneira, 1996. p.23-35

MOREIRA, J. A. N. *Brinquedoteca: ferramenta pedagógica na educação infantil*. 2010.45f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura em Computação). Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Campus Universitário do Vale do Teles Pires, Colíder.

NEGRINE, A. Simbolismo do jogo. SANTOS, S. M. P. (Org.). *Brinquedoteca: lúdico em diferentes contextos* 11. ed. Petrópolis: Vozes, 1997. p.37-53.

PUIG J. M.; TRILLA, J. *Pedagogia do ócio*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SANTOS, S. M. P. *Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos*. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

SANTOS, S. M. P.; CRUZ, D. R. M. *O lúdico na formação do educador*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

SOUZA, M.R.S. *A importância do lúdico no desenvolvimento da criança*. Disponível em: <<http://www.saudevidaonline.com.br/artigo68.htm>>. Acesso em: 29.mar.2008.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

**Data de recebimento: 07.03.2012**

**Data de aceite: 08.11.2012**



**APONTAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS SOBRE O ESTÁGIO  
SUPERVISIONADO EM JORNALISMO: A EXPERIÊNCIA DE IMPLEMENTAÇÃO  
DA POLÍTICA DE ESTÁGIO DO CURSO DE COMUNICAÇÃO SOCIAL /  
JORNALISMO DA UNEMAT**

**THEORETICAL AND METHODOLOGICAL NOTES ON SUPERVISED  
INTERNSHIP IN JOURNALISM: THE IMPLEMENTATION EXPERIENCE OF  
INTERNSHIP POLICY IN THE SOCIAL COMMUNICATION /  
JOURNALISM COURSE AT UNEMAT**

Antonio Carlos Sardinha<sup>1</sup>  
Edileusa Gimenes Moralis<sup>2</sup>  
Marli Barboza da Silva<sup>3</sup>

**RESUMO:** O artigo apresenta uma leitura do estágio supervisionado diante dos desafios da formação em Jornalismo na contemporaneidade. A partir do diálogo teórico-crítico envolvendo pesquisa bibliográfica e pesquisa documental, realizadas durante supervisão acadêmica e de campo, apontamos as dimensões pedagógicas e metodológicas do estágio na formação de jornalistas nas especificidades desse campo profissional e de conhecimento, indicando os desafios conceituais e didáticos que envolvem a prática pedagógica da supervisão no estágio, com destaque para a experiência do estágio do curso de Jornalismo da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT).

**PALAVRAS-CHAVE:** estágio supervisionado, formação em Jornalismo, práticas pedagógicas.

**ABSTRACT:** This paper presents an analysis of supervised internship before the challenges of journalism education in contemporary society based on the theoretical dialogue between literature and documentary research conducted in academic and field supervision, we spotlight the pedagogical and methodological internship in the journalists' graduation on the specificities of both professional and knowledge fields, indicating the conceptual and didactical challenges that involve teaching and pedagogical supervision on the internship, especially the internship experience of the course of Journalism at the University of MatoGrosso (Unemat).

**KEYWORDS:** supervised training, journalism training, pedagogical practices.

---

<sup>1</sup> Mestre em Comunicação. Professor do Curso de Comunicação Social-Jornalismo da UNEMAT. *E-mail:* sardinhajor@yahoo.com.br

<sup>2</sup> Doutora em Linguística. Professora do Mestrado em Linguística da Unemat. *E-mail:* egimo@ig.com.br

<sup>3</sup> Formada em Comunicação Social, Mestre em Estudos Culturais. Professora do Curso de Comunicação Social-Jornalismo UNEMAT. *E-mail:* marlibarboza@yahoo.com.br

## Introdução

A formação de jornalistas tem sido objeto de intensos debates envolvendo o campo profissional, acadêmico e sindical/empresarial. As divergências envolvem aspectos legais, científicos, econômicos e políticos e são permeadas por uma compreensão distinta do papel e das responsabilidades do profissional de Jornalismo na contemporaneidade.

Da necessidade de formação, outro tópico em aberto são as questões pedagógicas que envolvem a formação do profissional, o que aponta diretamente para os desafios da universidade no que se refere ao ensino e à pesquisa em Jornalismo, capazes de superar a vertente instrumental e tecnicista do mero ofício para uma compreensão ampla da profissão.

Pensar a formação nesse âmbito é inserir o estágio supervisionado como componente constitutivo de um processo de pensar e fazer o Jornalismo nos espaços pedagógicos como o da universidade, sobretudo diante das especificidades que o estágio também assume no terreno já tensionado da formação superior em Jornalismo no Brasil.

É sob essa compreensão que apresentamos uma leitura crítica do estágio supervisionado em Jornalismo, baseados na dimensão teórica que perpassa o campo de conhecimento e o campo profissional da área. Apontamos, inicialmente, os fundamentos teórico-epistêmicos sobre o Jornalismo, que, traduzidos em práticas pedagógicas, subsidiam, em um segundo momento, a análise do estágio como dimensão constitutiva do ensino. Essa leitura caminha para as respectivas indicações conceituais e pedagógicas adotadas na experiência de supervisão acadêmica e de campo realizada junto aos alunos do curso de Jornalismo da Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT<sup>4</sup>.

## O Jornalismo como campo profissional e de conhecimento

O Jornalismo, como atividade de interesse público, tem, historicamente, se consolidado como prática indispensável em uma sociedade democrática, por garantir, a partir de seus fundamentos como campo profissional, a informação como direito humano fundamental. Essa perspectiva

<sup>4</sup> A análise apresentada toma como base a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental em registros dos professores supervisores de estágio durante supervisão acadêmica e de campo por meio do processo de pesquisa participante. Peruzzo (2005) entende a observação participante, juntamente com a pesquisa-ação e a própria pesquisa participante, como uma das três modalidades da pesquisa participante, que consiste na inserção do pesquisador no ambiente de ocorrência do fenômeno e de sua interação com a situação investigada. Para Gil (1999), a observação participante, ou observação ativa, consiste na participação real do conhecimento na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação pesquisada, podendo assumir duas formas distintas: a natural, quando o observador pertence à mesma comunidade ou grupo que investiga, e a artificial, quando o observador se integra ao grupo com o objetivo de realizar investigação (GIL, 1999, p.113).

fortalece a responsabilidade social da profissão e o papel do Jornalismo no fortalecimento da cidadania (KOVACH; ROSENSTIEL, 2004).

No cenário contemporâneo, marcado pela globalização e pelo avanço das tecnologias, a produção de informação jornalística tem sofrido alterações que exigem, na perspectiva da pesquisa e do ensino, lidar com desafios éticos, técnicos e estéticos inerentes à atuação profissional. O conhecimento sobre a natureza e as especificidades do Jornalismo como ação discursiva no contexto de midiaticização (SODRÉ, 2010) demanda conhecer cada vez mais precisamente o seu lugar de fala singular (MEDITISCH, 1992; SILVA, 2009).

Compreende-se o papel do Jornalismo agendar socialmente temas de interesse coletivo, com capacidade de produção de conhecimento conforme a especificidade desse campo, amplificando e tornando públicos os conhecimentos produzidos pelos atores e pelas instituições que disputam a legitimidade do Jornalismo como esfera pública contemporânea, por meio de uma mediação equilibrada (SPENTHOF, 2007).

Para tanto, espera-se do campo profissional a demonstração de um domínio de técnicas e estéticas capazes de potencializar e delas se apropriar, de modo criativo, da linguagem jornalística como linguagem do conflito, comprometida com a elucidação (CHAPARRO, 2001), e expressá-la em uma narrativa vigorosa, capaz de compensar os déficits da interpretação da experiência coletiva (MEDINA, 2008), obedecendo, com o mesmo rigor, a compromissos éticos e históricos da profissão (KARAM, 2004). São atributos que credenciam o jornalista como narrador contemporâneo capaz de captar, compreender e difundir pela narrativa marcada pela eficácia argumentativa.

No âmbito das transformações contemporâneas que perpassam as mutações sociotécnicas e discursivas que afetam o campo jornalístico, entendemos que é nos limites da modernidade-mundo (IANNI, 2000) que estão os lugares de memória, de imagens fortemente simbólicas que instauram movimentos específicos mais amplos com relação a valores e aos próprios conceitos de espaço e tempo partilhado pelas pessoas (SILVA; SOARES, 2011).

A ciência, a tecnologia e a informação, com seus respectivos estatutos cognitivos e dispositivos, estão nas bases de todas as formas de utilização do espaço/tempo contemporâneos. O mundo se globaliza e, ao mesmo tempo, hierarquiza-se e fragmenta-se, fazendo emergir uma nova relação entre global e local: ao se unificarem no global e se unirem no local, as diferenças e as contradições – portanto, identidades – só podem aparecer enquanto locais (SILVA; SOARES, 2011).

Apesar das mutações tecnológicas que impactam sobremaneira o mercado da informação e o fazer jornalístico, o Jornalismo em si mantém seus fundamentos como instituição produtora de sentido na contemporaneidade. Fundamentos esses que estão para além dos processos de produção da informação; ao contrário, incluem também os diversos e distintos modos de recepção da notícia.

Conforme Jorge Pedro Sousa (2002), as notícias, dentre tantas funções, participam na definição de uma noção partilhada do que é atual e importante e do que não o é, elaborando o que se convencionou como conhecimento singular (MEDISTICH, 1992) sobre a realidade e sugerindo, a partir do fórum de debate que promovem, respostas que cotidianamente os cidadãos enfrentam. O consumo de notícias reforça ou transforma pequenas ações cotidianas, até as decisões políticas que tomamos na vida social.

Diante do descolamento que os jornais tiveram das demandas e questões de interesse de sua comunidade de leitores (KOVACH; ROSENSTIEL, 2004), pela própria dinâmica da produção da informação em função de mudanças no mercado, o Jornalismo tem tido dificuldade para garantir que seus fundamentos históricos organizem a prática profissional e atendam aos preceitos e as demandas como função pública de natureza fundamental em sociedades democráticas.

Em tempos em que produzir e difundir informações e interpretações, bem como comunicar afetos, torna-se uma prática rotineira compartilhada por todos os agentes discursivos que se apropriam dos artefatos tecnológicos, discutir os fundamentos e as especificidades do campo profissional passa obrigatoriamente pela consolidação do Jornalismo como campo de conhecimento.

Essa compreensão exige, no âmbito da própria formação, uma postura audaciosa, capaz de promover uma virada epistêmica, que enfatize a correlação da prática jornalística com a totalidade cultural em suas mutações proporcionadas pela presença das tecnologias. Prática essa que seja capaz de criticar a concepção informacional que concebe a comunicação como mera transferência de conteúdos de um polo a outro (SODRE, 2010b).

Em outras linhas, o Jornalismo não é uma técnica que veicula ideias, mas é importante pela capacidade de compreensão que proporciona por meio de uma narrativa interpretativa eficiente, que consegue penetrar e ser penetrado por outros discursos, sem perder a função de rigorosamente equilibrar, sob as especificidades de seu modo de ser e modo de dizer.

Posicionando entre o discurso do conhecimento e da ação (WOLTON, 2004), o discurso da informação tem particularidades em meio aos fluxos que circulam no contexto da chamada era da informação (CASTELLS, 1999).

A compreensão em um campo teórico (TRAQUINA, 2005) do Jornalismo, no entanto, é permeada por um cenário marcado pela ausência de uma compreensão sobre a atividade jornalística como atividade intelectual fundamental para democracia, refletida no âmbito da pesquisa e do ensino.

Registra-se ainda a conhecida perspectiva dicotômica e a falta de integração entre a visão acadêmica e profissional (MEDITSCH, 2007), marcada pela negação da realidade e do próprio Jornalismo. Registra-se um percurso de negligenciar a prática jornalística como pressuposto para buscas teóricas, capazes de propor soluções e perspectivas ao campo profissional, e não apenas subutilizá-lo como objeto empírico.

Essa realidade é ainda mais complexa quando somada ao imperativo da técnica, que historicamente desafia o ensino do Jornalismo ao não problematizar os fundamentos e a razão de ser das competências e do saber fazer para além de um fim em si mesmo.

Conforme Meditsch (2007), não é razoável desprezar as competências técnicas, processuais, metodológicas e deontológicas desenvolvidas historicamente na profissão, que representam o seu principal patrimônio no novo contexto: em vez disso, é preciso sistematizá-las em teorias e modelos com base científica e aplicação tecnológica, antes que outros aventureiros o façam.

Esse contexto desafiador converge para o cotidiano do ensino e, inevitavelmente, demanda respostas pedagógicas criativas dos professores de Jornalismo. Ensinar o Jornalismo é lidar com esse cenário que descaracteriza o campo do conhecimento e da atuação profissional por falsos dilemas que provaram não lograr êxito.

### **O estágio no contexto dos desafios da formação em Jornalismo**

Apesar do consenso quanto à importância e à necessidade para qualificar a formação, o debate sobre estágio, quando normatizado e implementado, potencializa as tensões (históricas) envolvendo concepções, conceitos e perspectivas sobre o campo e o ensino do Jornalismo.

Como proposta, o estágio em Jornalismo é consenso enquanto possibilidade. Ao converter-se em uma ação programada, pactuada e executada, nota-se que os pactos para operacionalizar o estágio acabam

fragilizados pela ausência de fundamentos pedagógicos, capazes de legitimá-los no conjunto das preocupações sobre o ensino e a formação.

Nesse momento, o que se percebe é que as resistências e as dicotomias históricas, aparentemente superadas no percurso de debates sobre o tema, são retomadas na concretude da execução do estágio<sup>5</sup>. O pano de fundo inclui concepções sobre ensino partilhadas entre empresas, sindicatos e universidades e restrições quanto à dimensão do estágio como espaço para legitimar e fortalecer tanto o campo profissional como o do ensino e pesquisa (campo de conhecimento).

Nesse sentido, apontamos a tese de que o estágio acadêmico e supervisionado é campo legítimo para aproximar (não apenas institucionalmente) a categoria profissional, a universidade e mercado. Isso pela própria natureza do estágio, em revelar e fazer emergir para ambos os campos (profissional e de conhecimento) concepções, demandas e problemáticas estruturais sobre o Jornalismo, debatidas de forma endógena, muitas vezes, por cada um dos atores desses respectivos campos.

Essa perspectiva sobre o estágio que não dispensa considerar as suas outras dimensões (legais, econômicas e corporativas), as quais credencia esse espaço como esfera capaz de organizar e colocar em contato as preocupações teóricas e epistêmicas (legitimação do campo de saber e a necessidade de produção de conhecimento sobre Jornalismo), além de preocupações do campo profissional (os desafios campos de atuação, mercado e direitos do profissional, desafios da atuação profissional e seus desafios).

O diálogo que pode ser estimulado e provocado pelo estágio no contexto da formação é tecido sob um mesmo pano de fundo: as dimensões éticas, técnicas e estéticas que perpassam os saberes e as práticas que caracterizam a profissão e que interessam a profissionais, pesquisadores, empresários de mídia e estudantes de comunicação.

Lido sob essa ótica, os consensos aparentes sobre a importância do estágio acabam mitigados por muitas vezes tratar a questão apenas sob a via de um ou outro campo e/ou ator interessado nesse debate. O estágio coloca obrigatoriamente em contato perspectivas e atores diversos e plurais. Na busca

---

<sup>5</sup> Com base em Valverde (2006), identificam-se duas fases pelas quais passou o estágio em Jornalismo no país. Uma primeira fase, iniciada em 1969, em que o estágio foi permitido ao se regulamentar a profissão; a segunda fase, em 1979, em que há proibição do estágio (Decreto n. 83.284). A fase mais contemporânea, marcada pela proibição legal, pode ser caracterizada por um avanço do debate nos meios acadêmicos, profissionais e empresariais e pela tentativa de discutir o estágio como um tópico da questão envolvendo a qualidade do ensino em Jornalismo, no âmbito do Programa de Estímulo à Qualidade do Ensino de Jornalismo (FENAJ, 2008).

por consenso, a abordagem para o estágio acaba orientada para uma questão normativa, resolvida pela via do regramento.

No entanto, é no terreno pedagógico, proporcionado pelo estágio, que encontros, consensos e dissensos precisam se espriar e perspectivas se confrontarem, por serem essas as questões desafiadoras nessa fase de implementação das propostas de estágio.

O primeiro e mais fundamental dos conflitos é o que ocorre entre o saber pensar e o saber fazer, questões centrais que atravessam o ensino de Jornalismo, potencializadas pelo estágio como esse campo de tensionamentos pedagogicamente orientados:

A princípio abordar um assunto jornalisticamente não era tão fácil, muito menos com um olhar crítico [...] Pouco sabíamos como agir em certas situações. As primeiras matérias e as coberturas foram um fracasso, não obtivemos sucesso algum. A partir de cada trabalho, percebi que ainda tinha muito a aprender. (*Registro de avaliação do campo de estágio, acadêmica do sétimo semestre*)<sup>6</sup>.

Nessa leitura, o estágio como campo de tensionamento para aprofundar as preocupações em curso no campo profissional e de conhecimento do Jornalismo, em vez de inviabilizá-lo e invisibilizá-lo, muitas vezes sob a marca do opcional/não obrigatório, transforma o tema em uma oportunidade para resgatar a dimensão pedagógica estruturante, e não apenas subsidiária e complementar do estágio para a formação em Jornalismo.

Além disso, aprofunda-se o posicionamento sobre o lugar do estágio em um patamar mais central no debate sobre as questões envolvendo a legitimação do Jornalismo como campo de conhecimento e profissional.

O cenário é de ausência de uma compreensão sobre o Jornalismo como atividade intelectual fundamental para a democracia, somada à dicotomia e à falta de integração entre a visão acadêmica e profissional (MEDITSCH, 2007).

No âmbito da universidade, espaço no qual observamos as questões do estágio, registra-se a negação da realidade e do Jornalismo pelo percurso de negligenciar a prática jornalística como pressuposto para buscas teóricas, capazes de propor soluções e perspectivas ao campo profissional, e não apenas subutilizá-lo como objeto empírico (repassado ao estudante ao tornar-se objeto de ensino).

---

<sup>6</sup> N. da R.: A redação dos recortes extraídos dos relatórios não sofreram alterações durante a revisão do artigo.

Essa realidade, somada ao imperativo da técnica, que não problematiza os fundamentos e a razão de ser das competências e do saber fazer para além de um fim em si mesmo:

Não é razoável desprezar as competências técnicas, processuais, metodológicas e deontológicas desenvolvidas historicamente na profissão, que representam o seu principal patrimônio no novo contexto: em vez disso, é preciso sistematizá-las em teorias e modelos com base científica e aplicação tecnológica, antes que outros aventureiros o façam (MEDITSCH, 2007, p.59).

Esse contexto desafiador converge para o cotidiano do ensino e, inevitavelmente, demanda respostas pedagógicas criativas dos professores de Jornalismo. Ensinar o Jornalismo é lidar com esse cenário que descaracteriza o campo do conhecimento e do âmbito profissional por falsos dilemas que provaram não lograr êxito.

Metodologias criativas precisam estar articuladas a pressupostos criativos, capazes de evitar metodologias performáticas com roupagens pouco densas no tratamento dos desafios teórico-epistêmicos e de fundamentos centrais que caracterizam o campo do Jornalismo.

Entendemos que o estágio acadêmico, nesse cenário, surge com uma via de tensionamento. Primeiro, a prática de estágio, internamente, problematiza o ensino de Jornalismo, as referências e as diretrizes da proposta pedagógica do curso. Quando legitimado e apropriado pelo processo de ensino como espaço pedagógico permanente e não residual, apto a referenciar escopo e dimensões de estratégias e perspectivas formativas inscritas nos projetos políticos pedagógicos, o estágio torna-se um caminho fundamental para evitar a cristalização do ensino e seu isolamento do dinâmico campo profissional e de conhecimento.

Em um segundo momento, o estágio, quando apropriado ao contexto do ensino de Jornalismo e pensado organicamente no projeto pedagógico do curso, torna-se não apenas um espaço para experienciar a “realidade” do exercício profissional. Mais que isso, pode transformar-se em um canal de interlocução entre o que o campo profissional aponta como demanda e desafios para a construção de conhecimento sobre o Jornalismo e sobre práticas e metodologias de ensino.

O estágio torna-se um elo capaz de integrar pesquisa e ensino como meios indissociáveis para enfrentar os desafios do exercício profissional contemporâneo, marcado pela “midiamorfose, re-mediação, novas formas

de interatividade e participação do público”, conforme expressões de Meditsch (2007, p.52):

As empresas muitas vezes batem ou gostariam de bater às portas das universidades em busca dessas respostas, mas não têm encontrado interlocutores interessados no desafio. A perspectiva de mutação desafia a pesquisar e ensinar coisas novas, e as escolas não têm claro ainda o que nem como ensinar [...] Na perspectiva do Jornalismo, é preciso transformar os atuais cursos de comunicação em cursos de conhecimento, lugares de ‘aprender a aprender’ e de ‘ensinar a aprender’. Mas, principalmente, de ‘aprender a apreender a realidade’, aproximando-se dela, a partir de um lugar profissional específico.

É por isso que inserir e legitimar o estágio de modo mais estrutural, e não apenas como complementar no processo de formação do profissional, é marcar sua inserção no cenário mais amplo de preocupações sobre o ensino de Jornalismo, na perspectiva da legitimidade e autonomia do Jornalismo como campo de conhecimento e profissional.

O estágio supervisionado no contexto da formação superior em Jornalismo, mais do que um canal para encaminhar, acompanhar e atender os requisitos acadêmicos e pedagógicos pactuados quando do reconhecimento do estágio para formação profissional, precisa responder as questões de ordem estrutural para delas emergir questões outras que permeiam o ensino, a pesquisa e o exercício profissional.

Nesse sentido, não se promove estágio sem um diálogo mais abrangente com o projeto político pedagógico do curso e o campo de pesquisa em Jornalismo, possibilitando o pensar crítico em relação à produção de conhecimento nos moldes que já destacamos. A política de estágio estrutura e é representativa do plano pedagógico e da compreensão de ensino que caracterizam o curso e sua proposta de ensino.

Por meio da proposta de estágio do curso é que se responde com lucidez e precisão aos conflitos e confrontos de ordem técnica, ética e estética que o acadêmico vivencia na sua saída para o campo de estágio:

Trabalhar com reportagem foi muito interessante pelo fato de termos que aprender muitas coisas de uma vez só. Para se fazer uma reportagem, aprende-se a fazer pauta, que é a mais interessante... Antes, achávamos que todo assunto era pauta. Mas com o estágio, vimos que não é nada disso porque até para se fazer uma pauta precisa de apuração. Precisa buscar

por fontes certas para nos dar informações sobre o assunto, ou seja, saber com quem falar; aprender a buscar a informação correta e confiável, lidando com as pessoas, sobressaindo de entrevistados mal educados [sic]. (*Registro de avaliação campo de estágio, acadêmico sétimo semestre*).

Ao mesmo tempo, a abertura e o diálogo com o campo de estágio no trabalho cotidiano de supervisão não pode prescindir de respostas sobre a dinâmica do mercado de mídia; o conhecimento da realidade e o funcionamento da imprensa local e regional; o reposicionamento de práticas diante das mudanças políticas e institucionais, econômicas e culturais que afetam a atuação profissional.

Essas questões apenas ilustrativas acabam por apontar a dimensão do campo de estágio no processo de formação, ou seja, uma dimensão constitutiva, atrelada a uma proposta pedagógica do curso que insere o estágio como elemento para referenciar escolhas, perspectivas e práticas de ensino.

Por outro lado, a capacidade do estágio em produzir conhecimento pela dinâmica dialogada entre o pesquisar e o ensinar o credencia, antes de tudo, como um espaço legítimo para diálogo sobre saberes e fundamentos do campo de conhecimento do Jornalismo e os saberes e conhecimentos do campo profissional, em um exercício criativo de restabelecer a ideia da produção de conhecimento a partir da prática pensada e problematizada.

Nesse sentido, a universidade tem um papel protagônico para discutir o seu papel na qualificação do estágio como espaço eminentemente pedagógico. É no terreno do ensino, com as possibilidades e os canais ofertados pela prática pedagógica, que se entende estar o caminho mais democrático para explorar os tensionamentos e as oportunidades que o estágio oferece ao processo de formação de jornalistas.

Para não entrar em falsos dilemas sobre as responsabilidades das universidades e docentes diante do debate sobre a obrigatoriedade ou não do estágio, a questão é como inserir o estágio no debate sobre o ensino de modo mais estruturante e menos acessório, complementar.

O fato de o estágio não ser obrigatório não desobriga a universidade em pensar alternativas para fortalecer e articular sua política de estágio aos desafios no âmbito do ensino e pesquisa em Jornalismo. Assim como a existência do estágio de forma obrigatória não deve ter o significado de desobrigação das instituições de ensino superior de terem laboratórios, produtos laboratoriais e projetos experimentais, todos eles fundamentais para a formação dos estudantes: Conforme Valverde (2006),

a primeira delas [alternativas], totalmente enfocada no mercado, trataria da prática profissional em contato direto com a realidade do cotidiano do Jornalismo, suas técnicas e o efetivo comprometimento com o papel social do jornalista. A segunda, realizada no âmbito das escolas, apontaria para as possibilidades que o Jornalismo oferece de experimentação, tanto na linguagem utilizada, textual e visual, como na busca de alternativas de circulação e de destinatários, encontrando formas de inserção social que corresponderem também ao papel social do jornalista. (p.182).

### **A perspectiva pedagógica do estágio em Jornalismo**

De acordo com a Proposta Nacional apresentada pela FENAJ, o estágio é uma atividade curricular que se configura a partir da inserção do aluno no espaço socioinstitucional, objetivando capacitá-lo para o exercício do trabalho profissional, o que pressupõe supervisão sistemática.

Essa supervisão será feita pelo professor supervisor e pelo profissional do campo, por meio da reflexão, do acompanhamento e da sistematização, com base em planos de estágio, elaborados em conjunto entre unidade de ensino e unidade campo de estágio, tendo como referência a Lei de Estágio n.11.788/2008 e o Código de Ética Profissional.

Existe um grande esforço das IES e seus protagonistas de desencadear um processo participativo que envolva o docente, o discente e o jornalista supervisor, numa perspectiva democrática e transparente, na qual os envolvidos podem refletir tanto sobre os aspectos a serem modificados na formação profissional, como aqueles implicados nos processos de intervenção. É um processo que evidencia a relação entre esses protagonistas, pautada pela convivência, pelo diálogo e pelo compromisso.

Outro aspecto relevante diz respeito à importância da IES acompanhar, de forma sistemática, o estágio por meio de uma supervisão direta, seja na Faculdade, inserida na grade curricular, seja no campo de estágio, oportunizando ao jornalista supervisor uma capacitação contínua, voltada a uma formação profissional de qualidade.

A supervisão é um momento de contribuição para a formação profissional, pois o diálogo, a reflexão e a orientação contribuem para o crescimento e o amadurecimento profissional do aluno e do jornalista supervisor, no caso, do professor do estágio da universidade, bem como da instituição cedente. Outro aspecto a ser considerado no processo de supervisão, desvelado por esse estudo, é a importância da supervisão de

campo ser sistemática, constante, planejada e avaliada, envolvendo reflexão de aspectos teóricos e práticos do cotidiano, conforme aponta o relato:

A falta de entendimento dos diversos assuntos foi uma das primeiras dificuldades que encontrei enquanto estagiária. Quanto mais se tem conhecimento, mais amplo e diferenciado fica o material jornalístico que irá produzir. Isso ficava visível quando íamos discutir a pauta com o professor e o orientador de estágio. Ele apontava detalhes interessantes que para compreender exigia minuciosas pesquisas. (Relato estagiário do sétimo semestre).

A preocupação do jornalista e do docente em acompanhar o aluno de forma sistemática é uma constante nos processos de supervisão de estágio das IES, que vão ao encontro das exigências das Diretrizes Curriculares.

A supervisão sistemática no estágio acadêmico em Jornalismo, no Brasil, desvela o “meio-fio” onde se situa o profissional supervisor - entre a realidade do processo de supervisão e o cotidiano de seu espaço ocupacional. Entre “buscas” e “fugas” no processo de avaliação, os protagonistas discentes e supervisores procuram, em suas relações diárias, superar limites e construir, de forma conjunta, possibilidades de uma prática profissional qualitativa. Os docentes procuram mediar as relações entre ambos, com o foco central na formação profissional qualitativa. Assim, uma formação profissional que busque totalidade envolve conhecimento, aspectos afetivo-emocionais, habilidades, atitudes e valores.

A formação profissional do Jornalista está balizada pelo projeto ético-político do Jornalismo. É constituída por componentes históricos, teóricos, éticos, políticos, técnicos e operativos, postos pela profissão a fim de garantir uma formação de qualidade. Nos princípios fundamentais do Código de Ética dos Jornalistas, temos o ponto de partida da construção do projeto ético-político da profissão, que parametra a formação profissional.

Esses princípios são vistos como sinalizadores para a atuação profissional do Jornalista. É, também, um desafio cotidiano colocá-los em prática, mas se sabe que este é um compromisso da categoria, e não apenas uma responsabilidade individual.

Para consolidar este projeto, é preciso que os futuros Jornalistas possuam uma formação profissional que garanta sua apropriação, sendo o estágio e a supervisão espaços privilegiados de vivência e reflexão para o exercício profissional. Sem dúvida, este é um desafio que deve ser enfrentado

não somente no âmbito da formação profissional, mas também no exercício profissional:

Com o estágio, comecei a entender o que é ser jornalista, aprendi a gostar, pois ao vivenciar a prática, pude aprender o quanto somos importantes para a sociedade. (Relato estagiário do sétimo semestre da Agência Júnior de Jornalismo).  
Foram dificuldades que surgiram que foram nos tornando mais espertos [sic], começamos então a perceber a real importância do estágio que é nos inserir no universo ao qual iremos nos deparar assim que formos seguir a profissão. [...]  
Com a produção das reportagens, deparávamo-nos com diversas situações, preparávamos as pautas, buscávamos por fontes, entrevistávamos e produzíamos... Passamos a ver real situação do nosso município, pois tínhamos que ir muito mais fundo na busca pelas informações que precisávamos. Com isso, ficamos mais inseridos nos nossos próprios problemas e passamos a ver o quanto as informações eram manipuladas mesmo que discretamente. (Relato estagiário do sétimo semestre da Agência Júnior de Jornalismo).

Destacamos como componentes significativos da definição de estágio e de supervisão para o curso de Comunicação Social/Jornalismo da UNEMAT o fato de o estágio constituir-se numa atividade curricular obrigatória, que visa à inserção do aluno no espaço socioinstitucional, a fim de orientá-lo para o exercício do trabalho profissional, com supervisão sistemática, tendo como base os planos de estágio.

Complementando essa reflexão, reforçamos que a formação profissional requer, necessariamente, a relação teoria/prática, o que supõe vivência supervisionada. O estágio objetiva criar condições para efetivação desta vivência (RIBEIRO, 1999).

Assim, o estágio supervisionado demonstra ter

um papel significativo na formação do aluno, possibilitando-lhe a sua inserção na prática profissional. Para o aluno, buscase um estágio que possibilite o seu preparo efetivo para o agir profissional, um campo de experiência, a vivência de uma situação concreta supervisionada por um jornalista competente, que lhe propiciará uma revisão constante da sua vivência e o questionamento de seus conhecimentos, habilidades, visões de mundo, podendo contribuir para sua inserção crítica e criativa na área profissional e num contexto sócio-histórico mais amplo (MUNIZ et. al., 1997, p.29).

Sem dúvida nenhuma, compartilhamos do pensamento de Pinto (1997, p.75), para quem

o estágio é o momento da vida acadêmica do aluno em que se põe face a face com a prática profissional do Jornalista. É ele que permite ao aluno aproximações sucessivas com a realidade institucional, com a realidade da demanda e com os desafios que se colocam ao trabalho do Jornalista na sua relação com a sociedade. É ele também que confere ao ensino do Jornalismo uma dimensão teórico-prática.

O estágio, portanto, é um momento de grande experiência para o aluno, mas é também um momento de dúvidas e conflitos que devem ser compartilhados com profissionais.

Essa experiência, segundo Oliva (1989), adquire um peso específico no processo de aprendizagem da profissão, não podendo ser concebido apenas como um momento episódico na formação profissional, conforme registrados de estagiárias da Agência Júnior de Jornalismo:

Durante o estágio, o que mais encontramos foram dificuldades, falta de tempo para produção de textos, fontes que não mostravam interesse algum em conceder entrevistas ou pautas que caíram por não terem viabilidade [...] Apesar das dificuldades encontradas, independente da área de estágio, os alunos puderam se familiarizar com a rotina do Jornalismo procurando pautas, indo atrás de fontes e correndo contra o tempo para fechar as reportagens dentro do prazo estipulado. São com essas atividades que os alunos puderam aprimorar o que tinham aprendido, familiarizando-se com o campo de estágio. (Relato estagiária do sétimo semestre).

Acredito que (o estágio) foi a melhor forma de aprender porque enfrentei minhas limitações, minhas deficiências, dificuldades e vários problemas... Foi a hora que eu me mostrei do que eu era capaz. E confesso que me surpreendi. Ao parar e analisar todas as situações que enfrentei e a forma que as resolvi, vejo a forma como eu posso lidar com elas novamente. No entanto, me encanto com minhas atitudes, pois fui lançada em um universo desconhecido ao qual, às vezes, sentia-me perdida, mas que superava e via os resultados. (Relato estagiária do sétimo semestre).

### **Formação acadêmica e do estágio supervisionado em Jornalismo na UNEMAT**

O curso de Jornalismo remete à formação de profissionais qualificados para investigar e produzir conhecimento sobre o campo que

circunscreve sua prática, reconhecer seu espaço ocupacional no contexto mais amplo da realidade socioeconômica e política do país e no quadro geral das profissões. Formar profissionais “habilitados teórica e metodologicamente (e, portanto, tecnicamente) para compreender as implicações de sua prática, reconstruí-la, efetivá-la e recriá-la no jogo das forças sociais presentes” (IAMAMOTO, 1992, p.163).

Sendo o estágio polissêmico, apresenta várias terminologias: treinamento, aplicação de conhecimentos teóricos, atividades práticas, complementação de ensino, integração de ensino, integração universidade sociedade, entre outras.

Ponderamos que o estágio não é a aplicação de conhecimentos adquiridos na teoria, nem adequação dos alunos ao mercado de trabalho, mas sim um momento de estudo, reflexão do fazer, de pensamento da prática social, ou seja, uma forma de “apropriação de elemento da crítica e descobertas sobre as questões presentes na dinâmica da sociedade” (OLIVA, 1989, p.150).

Assim, o estágio supervisionado situa-se como um elemento do ensino da prática profissional:

O conhecimento que tínhamos a respeito da produção de uma matéria era muito restrito, restringia-se apenas a pensar em uma pauta, fazer as entrevistas e a construir a matéria. No decorrer do estágio, aprendemos os processos de produção de uma matéria jornalística, a pensar em um tema e desenvolvê-lo de acordo com o nosso público, nossa realidade local e a buscar ler sobre o mesmo assunto em outros veículos de comunicação para que possa assim fundamentar e enriquecer ainda mais o seu texto. (Registro de avaliação de estágio de acadêmica do sétimo semestre, grifos nossos).

Importante se faz suscitar as discussões que foram empreendidas desde a década de 90, quando do retorno por parte, principalmente dos discentes, das discussões acerca do retorno do estágio de Jornalismo nas academias e, conseqüentemente, a existência de muitas dificuldades na sua operacionalização.

A formação profissional do aluno não pode se limitar ao “ensino” de uma grade curricular que forme o jornalista apenas para responder minimamente às exigências do mercado de trabalho, para que assim seja absorvido por ele. Esta deve ir além das demandas impostas, pois “objetiva preparar cientificamente quadros profissionais capazes de responder as

exigências do projeto profissional coletivamente instruído e historicamente situado” (IAMAMOTO, 1992, p.163):

Aprendi a ganchar (identificar aspectos de uma questão que é de interesse público para publicar), ver os pontos críticos e sociais dos temas abordados, bem como desenvolvê-los [...] Posso dizer que aprendi a fazer Jornalismo no decorrer do estágio. O meu foco como jornalista mudou [...] Não se trata de escrever o que as fontes falam, é muito além disso, o nosso olhar precisa fazer um giro de 360º, precisamos pegar as coisas no ar [sic], o que muitas vezes não é fácil.... (Registros de avaliação de campo de estágio, acadêmico sétimo semestre).

Esse projeto profissional, demarcado pelas condições efetivas que caracterizam o exercício profissional do jornalista na divisão sociotécnica do trabalho, deve responder às demandas atuais colocadas à profissão a partir do mercado de trabalho, além de reconhecer e conquistar novas e potenciais alternativas de atuação, que representam a profissão pelo desenvolvimento da sociedade, num dado contexto conjuntural:

Com a produção das reportagens, deparávamos-nos com diversas situações, preparávamos as pautas, buscávamos por fontes, entrevistávamos e produzíamos... Passamos a ver real situação do nosso município, pois tínhamos que ir muito mais fundo na busca pelas informações que precisávamos. Com isso, ficamos mais inseridos nos nossos próprios problemas e passamos a ver o quanto as informações eram manipuladas mesmo que discretamente. (*Registros de avaliação de campo de estágio, acadêmico sétimo semestre*).

Portanto, a preparação para a profissão não deve ser confundida com a preparação para o emprego. Nesse sentido, o projeto do curso de Jornalismo de Alto Araguaia foi pensado para articular dialeticamente as demandas reais àquelas potenciais. Sob tais considerações, o Estágio Supervisionado em Jornalismo de Alto Araguaia busca conferir sentido concreto, lógico, histórico e processual ao ensino, evitando concebê-lo de maneira estática, determinada e direcionada apenas aos interesses do mercado de trabalho. Ou seja, as diretrizes da formação do jornalista devem valorizar a dimensão técnica, mas não sobrepujá-la em relação à dimensão política da prática, o papel social do cidadão profissional. Dessa forma, o estágio supervisionado em Jornalismo deve buscar a articulação entre o crítico

social e o técnico, que devem aparecer indissociavelmente juntos na atuação profissional.

Assim, faz-se necessário atentar ao movimento contraditório existente entre a Universidade e o mercado de trabalho, pois a formação profissional não pode simplesmente conformar-se a demandas do mercado de trabalho, que, sob a retórica da especialidade, da competência, do rigor técnico, na realidade exigem determinadas ações profissionais que são atividades socialmente condicionadas. Por outro lado, não podemos desconsiderar tais demandas, pois a Universidade tem a responsabilidade de formar profissionais qualificados para a inserção nesse mesmo mercado de trabalho.

Pretende-se, assim, que o Estágio Supervisionado da Unemat contribua no processo de formação do jornalista ingresso, um momento em que se descortina aos estagiários novas possibilidades para entender a dinâmica do trabalho profissional, seu estudo e compreensão.

Tendo como base a Lei 11.788, de agosto de 2008, a Resolução 028/2012 CONEPE e Regulamento de Estágio Curricular em Jornalismo aprovado pelo Colegiado de Curso de Jornalismo em julho de 2009 e em vigor desde o início do semestre letivo 2010/1, de acordo com ofício 102/2009 – G da Pró-Reitoria de Graduação, expedido em 09 de junho de 2009, o Estágio Supervisionado é requisito legal para obtenção do grau de bacharelado no curso de Comunicação Social – Habilitação em Jornalismo da UNEMAT.

O estágio na Universidade constitui-se numa atividade curricular obrigatória, que visa à inserção do aluno no espaço socioinstitucional, a fim de capacitá-lo para o exercício do trabalho profissional, com supervisão sistemática, tendo como base os planos de estágio.

Reforçamos que a formação profissional requer, necessariamente, a relação teoria/prática, o que supõe vivência supervisionada. O estágio objetiva criar condições para efetivação desta vivência (RIBEIRO, 1999). Nesse sentido, está proposto no Projeto Político Pedagógico do Curso, na nova matriz curricular pensada pelo coletivo de professores, o estágio supervisionado de 300 (trezentas) horas, divididos em dois semestres letivos.

O estágio é desenvolvido em instituições de Comunicação ou em outras que possibilitam a atividade prática jornalística, em programas de extensão e/ou pesquisa mediante laboratório, consoantes com as Ciências da Comunicação Social/Jornalismo.

Buscamos, no decorrer do período do estágio supervisionado, criar situações que estimulam o aluno a expressar atitude de cooperação e

intercâmbio desta instituição de Ensino Superior e a comunidade (mediante meios/problemas) por meio do desenvolvimento de atividades de extensão que objetivam oferecer incremento das mudanças necessárias à melhoria dos processos de comunicação social e instrumentar esses processos com novas técnicas e métodos.

Ao mesmo tempo, oportuniza-se aos discentes a autoavaliação e o desenvolvimento do espírito reflexivo, crítico-construtivo por meio da consciência de que esse conhecimento aplicado é um processo continuado e em constante transformação. As competências e as atribuições do supervisor de estágio, dos orientadores de campo e dos alunos estagiários são definidas no Regimento Interno desta IES e nos Termo de Acordo e/ou Convênios de Cooperação com as instituições-campo e Termos de Compromisso de Estágio.

O Estágio Curricular Supervisionado é um componente do currículo, tendo como objetivo consolidar práticas de desempenho profissional inerente ao perfil do formando, definido, neste projeto, por nosso colegiado acadêmico, a quem compete aprovar o regulamento correspondente, com suas diferentes modalidades de operacionalização.

Conforme o Regulamento de Estágio do Curso de Comunicação Social/Jornalismo da UNEMAT ora em vigor, destacamos que o estágio poderá ser realizado em instituições públicas, privadas ou do terceiro setor ou na própria instituição de ensino, em veículos autônomos ou assessorias profissionais.

As atividades deverão ser programadas nos sétimo e oitavo semestre do curso, possibilitando aos alunos concluintes testar os conhecimentos elaborados em aulas e laboratórios, cabendo aos responsáveis pelo acompanhamento, supervisão e avaliação do estágio curricular – incluindo sempre jornalistas profissionais e docentes do curso – avaliar e aprovar o relatório final, resguardando o padrão de qualidade nos domínios indispensáveis ao exercício da profissão.

É vedado convalidar como estágio curricular a prestação de serviços realizada a qualquer título que não seja compatível com as funções profissionais do jornalista, que caracterize a substituição indevida de profissional formado ou, ainda, que seja realizado em ambiente de trabalho sem a presença e o acompanhamento de jornalistas profissionais, tampouco sem a necessária supervisão docente. Da mesma forma, é vedado convalidar como estágio curricular os trabalhos laboratoriais feitos durante o curso.

Entende-se por Estágio Curricular Supervisionado as atividades de aprendizagem social, profissional e cultural, proporcionadas ao aluno por meio

de observações, estudos, pesquisas, visitas, exercício profissional remunerado ou não em instituições públicas, privadas ou do terceiro setor ou na própria instituição de ensino, em veículos autônomos ou assessorias profissionais, sob a responsabilidade e a coordenação do Departamento de Comunicação Social – Jornalismo.

O Estágio Curricular Supervisionado, em cada uma de suas etapas previstas no projeto pedagógico do curso, é avaliado levando-se em conta critérios como coerência e aplicabilidade do plano de atividades; pontualidade e assiduidade do aluno em seus compromissos, tanto com a organização cedente, como com a UNEMAT; coerência e consistência dos relatórios parciais de atividades; avaliação da organização cedente, por meio de termo de compromisso firmado por seu representante legal, e, ainda, o relatório final, de acordo com as normas da ABNT, bem como em conformidade aos critérios estabelecidos na Resolução 028/2012.

Para atender uma necessidade metodológica, o relatório final deve obedecer à seguinte estrutura: introdução, objetivos geral e específicos; atividades desenvolvidas; sugestões e recomendações; considerações finais; anexos (plano de atividades) e a indicação das referências bibliográficas. Consta, ainda, na Resolução 028, que a aprovação no Estágio Curricular Supervisionado é indispensável para a conclusão do curso.

A referida Resolução estabelece, enquanto documento necessário para a realização do Estágio Curricular Supervisionado, um plano de atividades do acadêmico/estagiário, assinado pelo professor orientador e pelo representante da organização cedente, que deve obedecer à seguinte estrutura mínima: introdução, objetivos, atividades a serem desenvolvidas e cronograma, data e assinatura.

O termo de compromisso do estágio, segundo a legislação acima, deve ser assinado pela organização cedente, pelo representante da Instituição de Ensino e pelo acadêmico/estagiário. Caso o Estágio Curricular Supervisionado seja realizado na organização em que o acadêmico/estagiário trabalha, o Termo de Compromisso pode ser substituído por cópia autenticada da Carteira de Trabalho e Previdência Social com registro do contrato de trabalho.

O acompanhamento e o atendimento aos alunos são realizados de acordo com o horário de aulas estipulado pela coordenação do curso de Jornalismo ou de acordo com agendamento prévio por parte do professor da disciplina, a partir das necessidades de cada campo de estágio. As reuniões com os orientadores de campo ocorrem mensalmente, de acordo com

agendamento prévio firmado entre Supervisão pedagógica e orientador de campo.

Em relação ao processo de avaliação, são considerados critérios como pontualidade na entrega das documentações exigidas (termo de compromisso, plano de estágio, relatório final, diário de campo, etc.); compatibilidade entre relatório e plano de estágio; cumprimento do plano de estágio no campo, sendo o conceito final a somatória de todas as atividades propostas e realizadas.

Assim, entendemos a avaliação do estágio supervisionado sendo processual, a partir da observação do crescimento dos discentes em relação às atividades éticas, profissionais, bem como da criatividade na confecção de projetos/propostas de aplicação, com a confecção do relatório de estágio, conforme critérios estabelecidos na legislação em vigor

As atividades básicas do Estágio Supervisionado são planejadas semestralmente pelo docente responsável pelo Estágio Supervisionado, que realiza o desenvolvimento das atividades do discente na produção de Plano de Atividade de Estágio, Plano de Ação e respectivos relatórios.

Atualmente o curso de Comunicação Social – Jornalismo da UNEMAT, *campus* Alto Araguaia, conta com alguns campos de estágio consolidados, a exemplo da Promotoria Pública do Município de Alto Araguaia, Prefeituras Municipais de Santa Rita do Araguaia-GO e Alto Araguaia-MT, jornais locais impressos e *online*, agência júnior de Jornalismo e assessoria de imprensa do *campus*.

Na organização pedagógica do estágio supervisionado, são observados dois momentos:

- **O Estágio Supervisionado I (150 horas)**, com foco no conhecimento e na observação dos campos de estágio. É o momento em que o estagiário se familiariza com a área de atuação para a prática de estágio e procura construir uma postura de observação crítica e participante, capaz de subsidiar a vivência reflexiva da experiência no contexto de ensino na universidade. É a etapa do estágio em que são trabalhados os aspectos conceituais, os fundamentos e a reflexão sobre o exercício da profissão a partir do reconhecimento, da observação e da avaliação do campo profissional. A proposta desse primeiro contato com o campo é subsidiar a elaboração e a geração de conhecimento sobre a área de estágio, a partir da problematização e da reflexão da prática empiricamente observada do processo de produção jornalística.

A etapa de observação, diagnóstico e reflexão, pensada pedagogicamente como parte de um exercício, em vez de rivalizar e promover

deslocamento entre a teoria e prática, busca desenvolver a proposta de “aprender a aprender, mas, principalmente, aprender a apreender a realidade, aproximando-se dela, a partir de um lugar profissional específico” (MEDITSCH, 2007, p.54). Esse exercício requer uma postura pedagógica do professor de estágio pela possibilidade (e necessidade) de associar ensino e pesquisa em uma unidade indissolúvel, que, pensada de forma integrada, permite valorizar a tradição acadêmica, recuperando os saberes específicos desprezados nas últimas décadas e reafirmar valores e fundamentos da profissão como interesse público, a busca da verdade, o rigor, a ética, o compromisso com a liberdade, entre outros elementos fundamentais do Jornalismo (KOVACH; ROSENSTIEL, 2004).

- **Estágio Supervisionado II (150 horas)** visa à execução de atividades de prática do futuro profissional, exercida em situações reais de trabalho nos órgãos de comunicação, empresas e instituições que possibilitem a prática da atividade, na Assessoria de Comunicação, na Tevê Taiamã da UNEMAT e/ou programas de extensão e pesquisa mediante laboratório que congreguem as diversas ordens práticas correspondentes aos diferentes pensamentos das Ciências da Comunicação Social/Jornalismo.

Nesse período de estágio supervisionado, os alunos devem ter cumprido o estágio de observação e estar de posse dos resultados dos trabalhos empreendidos. Após realizar o diagnóstico, apontando possíveis mudanças e reestruturação nas organizações em que o estagiário desenvolve seu trabalho, é confeccionado um projeto de ações em Comunicação Social/Jornalismo, o qual é anexado ao relatório de estágio, constando aplicações em questão sugestivas para a organização em questão.

No decorrer da disciplina, as orientações necessárias ao Estágio Supervisionado, como procedimentos em situações simuladas, confecção de planos e projetos, elaboração de relatórios, autoavaliação dos estagiários e outras atividades inerentes à orientação, são realizadas nas salas da própria instituição.

Os estágios de fundamentação, observação e desenvolvimento de projeto(s) acontecem nas instituições de comunicação, instituições que possibilitam a atividade prática ou mesmo em programas de extensão e/ou pesquisa mediante laboratório, consoantes com as Ciências da Comunicação Social/Jornalismo, podendo estender à comunidade, dependendo da natureza dos projetos desenvolvidos. São realizadas, ainda, reuniões de acompanhamento de estágio com discentes e orientadores de campo e oficinas.

## Considerações finais

O estágio supervisionado em Jornalismo tem se configurado como espaço para qualificar a formação profissional, sobretudo o contexto de ensino. Pensado por uma perspectiva pedagógica e realizado a partir de metodologias que permitem a problematização e a produção de conhecimentos sobre o Jornalismo, o estágio pode emergir como espaço amplo e mais central no contexto formativo.

A experiência da Universidade Estadual de Mato Grosso em incluir o estágio como disciplina obrigatória com professores supervisores, responsáveis pela coordenação pedagógica da política de estágio institucionalizada no âmbito do curso e da universidade, tem revelado que o tratamento do estágio como uma questão pedagógica é um caminho para qualificá-lo e legitimá-lo.

A inserção do estágio como um tema da agenda de formação e ensino e, portanto, de responsabilidade da própria universidade, representa a possibilidade de incluí-lo no escopo dos projetos pedagógicos dos cursos. A necessidade de intensificar o debate sobre estágio no âmbito da qualidade do ensino de Jornalismo exige considerá-lo, portanto, como elemento integrante do processo pedagógico de ensino, e não apenas como um complemento para a formação, em que a universidade apenas atua como mediadora entre os estudantes e o mercado de trabalho.

Entendemos, com isso, que o estágio e a possibilidade de relação com o espaço de ensino e pesquisa da universidade formatam um terreno fértil para intervenções pedagógicas capazes de apontar caminhos para as lacunas e problemas de fundo que caracterizam a formação e legitimação do Jornalismo como campo profissional e de conhecimento.

## Referências

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Jornalismo*. Relatório da Comissão de Especialistas instituída pelo Ministério da Educação (Portaria Nº 203/2009, de 12 de fevereiro de 2009).

BURIOLLA, M. A. F. *O estágio supervisionado*. São Paulo: Cortez, 2001.

CASTELLS, M. *A era da informação: economia, sociedade e cultura*. São Paulo: Paz e Terra, 1999. v.3.

CHAPARRO, M. C. *Linguagem dos conflitos*. Coimbra: Minerva, 2001.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 1999.

IAMAMOTO, M. V. *Renovação e conservadorismo no serviço social*. São Paulo: Cortez, 1992.

IANNI, O. *Figuras da modernidade-mundo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

KARAM, F. *A ética jornalística e o interesse público*. São Paulo: Summus, 2004.

KOVACH, B.; ROSENSTIEL, T. *Os elementos do Jornalismo: o que os jornalistas devem saber e o público exigir*. São Paulo: Geração Editorial, 2004.

MEDITSCH, E. Novas e velhas tendências: os dilemas do ensino de Jornalismo na sociedade da informação. *Revista Brasileira de Ensino de Jornalismo*, Brasília, v.1, n.1, p.41-62, abr./jul. 2007. Disponível em: <<http://www.fnpj.org.br/rebej/ojs/viewissue.php?id=6>>. Acesso em: 12.maio.2012.

\_\_\_\_\_. *Crescer para os lados ou crescer para cima: o dilema histórico do campo acadêmico do Jornalismo*. 1999. Disponível em: <<http://www.Jornalismo.ufsc.br/bancodedados/meditschdilema.html>>. Acesso em: 05.maio.2012.

\_\_\_\_\_. *O conhecimento do Jornalismo*. Florianópolis: EDUFSC, 1992.

MEDINA, C. Déficit de abrangência nas narrativas da contemporaneidade. *Matrizes*, ano 2, n. 1, p.77-96, 2008.

MINAYO, M. C. de. S. (Org). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOURA, C. P. de. *O curso de Comunicação Social no Brasil: do currículo mínimo às novas diretrizes curriculares*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

MUNIZ, E. et al. O Estágio Supervisionado: A experiência da Faculdade de Serviço Social de Bauru. *Construindo o Serviço Social*, ITE – FSSB, Bauru, n.2, p.27-44, 1997.

OLIVA, M. H. B. O estágio na formação profissional. *Revista Serviço Social & Sociedade*, São Paulo, n.29, p.149-160, 1989.

PERUZZO, C. M. K. Observação participante e pesquisa-ação. In: DUARTE, Jorge; BARROS, Antonio (Orgs). *Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação*. São Paulo: Atlas, 2006. p. 125-145.

PINTO, R. M. F. Estágio e supervisão: um desafio teórico-prático do Serviço Social. *Revista NEMESS – Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Ensino e Questões Metodológicas em Serviço Social*, PUC São Paulo, n.3, p.75-86, 1997.

PROGRAMA NACIONAL DE ESTÍMULO À QUALIDADE DA FORMAÇÃO EM JORNALISMO. Fenaj, Brasília, 2008.

PROGRAMA NACIONAL DE PROJETOS DE ESTÁGIO ACADÊMICO EM JORNALISMO. Fenaj, Brasília, 2008.

MATO GROSSO. Projeto Político Pedagógico do Curso de Comunicação Social Habilitação em Jornalismo da UNEMAT campus Alto Araguaia.

\_\_\_\_\_. Regulamento do Estágio Curricular Supervisionado no curso de Comunicação Social/Jornalismo da Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT. Resolução CONEPE nº 039/2009.

RIBEIRO, E. B. *A compreensão polissêmica do estágio no ensino superior*. 1999. 164f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira), Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

SILVA, A. A. da. A questão dos estágios e o mercado de trabalho. *Revista Serviço Social & Sociedade*, São Paulo, n.24, p.124-138, 1987.

SILVA, G. O fenômeno noticioso: objeto singular, natureza plural. *Estudos em Jornalismo e Mídia*, Florianópolis, ano VI, n. 2, p. 09-15, jul./dez. 2009.

SILVA, G.; SOARES, R. L. Da necessidade e da vontade de se consumir notícia. *Comunicação, Mídia e Consumo*, São Paulo, v. 8, p. 181-198, 2011.

SOUSA, J. P. *Teorias da notícia e do Jornalismo*. Chapecó: UniChapecó/Argos, 2002.

SODRÉ, M. *Antropológica do Espelho: teoria da comunicação linear e em rede*. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

\_\_\_\_\_. Jornalismo como campo de pesquisa. *Brazilian Journalism Research*, v. 6, n.1, p.7-16, 2010b.

SPENTHOF, E. L. O Jornalismo como esfera pública social: uma análise da cobertura do referendo sobre o aborto em Portugal. *Mídia & Política*, Brasília, n. 29, p.1-14, 2007.

TRAQUINA, N. *Teorias do Jornalismo: porque as notícias são como são*. Florianópolis: Insular, 2005. v.1.

VALVERDE, F. L. *O papel pedagógico do estágio na formação do jornalista*. 2006. 227f. Tese (Doutorado em Comunicação), Universidade de São Paulo, São Paulo.

WOLTON, D. *Pensar a comunicação*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2004.

**Data de recebimento: 18.07.2012**

**Data de aceite: 26.11.2012**



**NORMAS PARA APRESENTAÇÃO  
DE PRODUÇÕES CIENTÍFICAS**  
**STANDARDS FOR PRESENTATION OF PAPERS**

As produções científicas devem ser enviadas exclusivamente por meio do correio eletrônico no endereço: [revistafaed@unemat.br](mailto:revistafaed@unemat.br)

Deverão ser enviados em uma folha de rosto, em separado, o título do artigo e os seguintes dados sobre o(s) autor(es): nome(s) completo(s) na ordem direta do nome e na segunda linha abaixo do título, com alinhamento à direita, indicando, a titulação, cargo que ocupa, instituição a que pertence, cidade, estado, país e endereço eletrônico.

Os trabalhos enviados para avaliação devem ser da seguinte natureza: artigos e resenhas, sendo que os artigos devem ter no mínimo doze e no máximo vinte laudas, as resenhas até seis laudas.

Serão publicados trabalhos nacionais e internacionais inéditos, resultantes de estudos e pesquisas, que contribuam para a formação, desenvolvimento, atualização e produção do conhecimento no campo da Educação e em áreas a ela relacionadas.

Os trabalhos serão submetidos à avaliação: a) quanto à forma, destacando-se a adequação aos requisitos da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) e as instruções editoriais; b) quanto ao conteúdo, quando será avaliado o mérito dos trabalhos.

Todos os trabalhos serão apreciados por dois pareceristas e, caso haja discordância entre eles, será encaminhado a um terceiro. De modo algum o nome do autor figurará no texto a ser enviado aos avaliadores. Os autores receberão cópia dos pareceres, mantendo-se em sigilo o nome dos avaliadores ad hoc e, para a publicação, deverão ajustar os artigos às sugestões dos avaliadores. Semestralmente será publicada a relação dos pareceristas ad hoc que contribuíram com a Revista.

**Formatação:**

**Configuração da página:** tamanho do papel (A4-21 cm X 29,7 cm); margens esquerda e superior 3 cm, margens direita e inferior 2 cm; todas as páginas deverão ser numeradas com algarismos arábicos no centro, lado inferior.

**Tipo de Letra:** O texto deverá ser digitado em fonte Times New Roman, corpo

12. As citações longas, notas de rodapé, resumo, palavras-chave, abstract e keywords, corpo 11 e espaço simples.

**Adentramento:** os parágrafos deverão ter adentramento de 1,5cm e citações com mais de três linhas com recuo de 4 cm da margem esquerda.

**Espaçamento entre linhas:** 1,5 no corpo do texto, e espaço simples nas citações longas, nas notas, no resumo e no abstract. Os títulos das seções (se houver) e as citações longas devem ser separados do texto que os precedem e/ou sucedem por espaço duplo.

**Quadros, tabelas, gráficos, figuras, mapas:** devem atender as normas da ABNT e serem apresentados em folhas separadas do texto (os quais devem indicar os locais em que serão inseridos). Sempre que possível, deverão estar confeccionados para sua reprodução direta.

#### **Disposição do texto:**

**Título:** centralizado, em maiúsculo e negrito, com nota de rodapé indicando sua origem (se houver). A um espaço abaixo o título deve ser reproduzido também em língua estrangeira (inglês): *title*.

**Subtítulos:** Somente com a letra inicial da frase maiúscula (exceto em nomes próprios), negrito e com alinhamento à esquerda.

**Resumo:** deverá ter entre 100 e 150 palavras e iniciar a um espaço duplo, abaixo do title sem adentramento em letra maiúscula, seguida de dois pontos.

**Palavras-chave:** A expressão PALAVRAS-CHAVE em maiúscula, seguida de dois pontos, a um espaço duplo abaixo do resumo e dois espaços duplos acima do início do abstract, sem adentramento. Utilizar no máximo cinco palavras-chave, escritas em letras minúsculas, exceto quando as palavras requererem letra maiúscula, separadas por vírgula. As palavras-chave devem ser reproduzidas em língua estrangeira (inglês): *keywords*.

**Abstract:** a expressão ABSTRACT, em maiúscula, a um espaço duplo abaixo das palavras-chave, seguindo as mesmas orientações do resumo.

**Keywords:** a expressão KEYWORDS, em maiúscula, a um espaço duplo do abstract, sem adentramento e dois espaços duplos acima do início do texto.

Palavras estrangeiras devem ser grafadas em *itálico*.

**Citações:** devem conter o sobrenome do autor e, entre parênteses, ano de publicação da obra, seguido de vírgula e número da página.

**Notas de rodapé:** devem ser inseridas ao final de cada folha em que elas aparecem, de maneira personalizada, em ordem crescente (1, 2, 3...).

**Referências:** a palavra Referências, com inicial maiúscula, sem adentramento, a um espaço duplo após o final do texto. A primeira obra deve vir a um espaço duplo abaixo da palavra Referências. As obras utilizadas devem seguir as normas da ABNT.

Exemplos:

Um autor:

QUEIROZ, E. *O crime do padre amaro*. 25. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2000.

Dois ou três autores:

VIGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. *Estudos sobre a história do comportamento*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

Mais de três autores:

CASTORINA, J. A. et al. *Piaget-Vigotsky: novas contribuições para o debate*. São Paulo: Ática, 1995.

A instituição e/ou qualquer dos organismos editoriais não se responsabilizam pelas opiniões, ideias e conceitos emitidos nos textos, por serem de inteira responsabilidade de seu(s) autor(es). A Revista não se obriga a devolver os originais das colaborações. Será fornecido gratuitamente ao(s) autor(es) de cada artigo um exemplar do número da Revista da Faculdade de Educação em que seu artigo foi publicado.

#### **Declaração de direito autoral**

Concedo a Revista da Faculdade de Educação - Unemat o direito de primeira publicação da versão revisada do meu artigo. Afirmando ainda que meu artigo não está sendo submetido a outra publicação e não foi publicado na íntegra em outro periódico e assumo total responsabilidade por sua originalidade, podendo incidir sobre mim eventuais encargos decorrentes de reivindicação, por parte de terceiros, em relação à autoria do mesmo. Também aceito submeter o trabalho às normas de publicação da Revista.

