



REVISTA

Educação em Questão

v. 44, n. 30, set./dez. 2012

Centro de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

Universidade Federal do Rio Grande do Norte | ISSN 0102-7735

Revista Educação em Questão

Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – ISSN | 0102-7735



Natal | RN, v. 44, n. 30, set./dez. 2012

Revista Educação em Questão

Publicação Quadrimestral do Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Reitora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Ângela Maria Paiva Cruz

Diretora do Centro de Educação
Márcia Maria Gurgel Ribeiro

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação
Alda Maria Duarte Araújo Castro

Comitê Científico

Ana Maria Iorio Dias | UFC
Antônio Gomes Ferreira | Universidade de Coimbra
Arden Zylbersztajn | UFSC
Betânia Leite Ramalho | UFRN
Carlos Monarcha | UNESP | Araraquara
Dalila Andrade Oliveira | UFMG
Elizeu Clementino de Souza | UNEB
João Ferreira de Oliveira | UFG
João Maria Valença de Andrade | UFRN
Lucídio Bianchetti | UFSC
Karl Michael Lorenz | Sacred Heart University | Fairfield | U.S.A
Maria da Conceição Ferrer Botelho Sgadari Passagi | UFRN
Mariluce Bittar | UCDB
Marly Amarilha | UFRN
Nadia Hage Fialho | UNEB
Nelson de Luca Pretto | UFBA
Nicholas Davies | UFF
Telma Ferroz Leal | UFPE
Valentín Martínez-Otero Pérez | Univ. Complutense de Madrid

Conselho Editorial

Marta Maria de Araújo | Editora Responsável
Arnon Alberto Mascarenhas de Andrade
Antônio Cabral Neto
Maria Arisnete Câmara de Morais
Alessandra Cardozo de Freitas

Bolsistas

Gézia Lima Bezerra
Nilzete Moura Santos

Capa

Vicente Vitoriano Marques Carvalho

Colaborador Gráfico

Antônio Pereira da Silva Júnior

Revisão de Linguagem

Magda Silva Neri
Afonso Henriques da Silva Real Nunes

Revisão de Normalização

Tércia Maria Souza de Moura Marques

Editoração Eletrônica

Wilson Fernandes de Araújo Filho

Indexadores

Bibliografia Brasileira de Educação
| BBE | CIBEC | MEC | INEP
EDUBASE | Universidade Estadual de Campinas
Diadorim – Diretório de Informações da Política
Editorial das Revistas Científicas Brasileiras
WebQualis | www.qualis.capes.gov.br
GeoDados | geodados.pg.ufpr.edu.br
Índice de Revistas de Educación Superior e
Investigación Educativa | IRESIE | México D.F
Sistema Regional de Información en Línea
para Revistas Científicas da América Latina,
el Caribe, España y Portugal | LATINDEX

Política Editorial

A Revista Educação em Questão é um periódico quadrimestral do Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN, com contribuições de autores do Brasil e do exterior. Publica trabalhos de Educação sobre a forma de artigo, resenha de livro e documento histórico.

Divisão de Serviços Técnicos
Catalogação da Publicação na Fonte | UFRN
Biblioteca Setorial | CCSA

Revista Educação em Questão

Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Campus Universitário | Lagoa Nova | Natal | RN
CEP | 59072-970
Fone | Fax | 084 | 3342-2270
E-mail | eduquestao@ce.ufrn.br
Site | www.revistaeduquestao.educ.ufrn.br

Revista Educação em Questão, v. 1, n. 1 (jan./jun. 1987) – Natal,
RN: EDUFRN – Editora da UFRN, 1987.

Descrição baseada em: v. 44, n. 30 (set./dez. 2012).
Periodicidade quadrimestral

ISSN – 0102-7735

1. Educação – Periódico. I. Departamento de Educação. II. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. IV. Título.

RN|BS|CE

CDD 370
CDU 37 [05]



Sumário

Summary

Editorial	5	Editorial
Artigos		Articles
"Meus caros pais": A educação das Princesas Isabel e Leopoldina <i>Jaqueline Vieira de Aguiar</i> <i>Maria Celi Chaves Vasconcelos</i>	6	"My dear parents": Education of Princesses Isabel and Leopoldina <i>Jaqueline Vieira de Aguiar</i> <i>Maria Celi Chaves Vasconcelos</i>
A pesquisa educacional com crianças: um estudo a partir de suas narrativas sobre o acolhimento em ambiente hospitalar <i>Maria da Conceição Passeggi</i> <i>Simone Maria da Rocha</i>	36	Educational research with children: a study from their narratives about the hospital <i>Maria da Conceição Passeggi</i> <i>Simone Maria da Rocha</i>
Família e escola pública: contribuições familiares para o êxito escolar <i>Haller Elinar Stach Schünemann</i> <i>Enios Carlos Duarte</i> <i>Sonia Bessa</i> <i>Maria Carolina Carneiro</i>	62	Family and public school: family contributions to the academic success <i>Haller Elinar Stach Schünemann</i> <i>Enios Carlos Duarte</i> <i>Sonia Bessa</i> <i>Maria Carolina Carneiro</i>
Os jovens e a aula de história: entre tensões, expectativas e possibilidades <i>Flávia Eloisa Caimi</i> <i>Sandra Regina Ferreira de Oliveira</i>	88	The young people and the history lesson: between tensions, expectations and possibilities <i>Flávia Eloisa Caimi</i> <i>Sandra Regina Ferreira de Oliveira</i>
Os estudos sobre gênero e diversidade sexual e as proposições da pedagogia queer para constituição de contextos escolares emancipatórios <i>Anna Luiza Araújo Ramos Martins de Oliveira</i> <i>Aurenéa Maria de Oliveira</i> <i>Marcelo Henrique Gonçalves de Miranda</i>	110	Gender and sexual diversity studies and the propositions of queer pedagogy for the constitution of emancipatory schooling <i>Anna Luiza Araújo Ramos Martins de Oliveira</i> <i>Aurenéa Maria de Oliveira</i> <i>Marcelo Henrique Gonçalves de Miranda</i>
O estágio na formação de professores presencial e a distância: a experiência do curso de matemática da UFPEL <i>Nadiane Feldkercher</i> <i>Maria das Graças Gonçalves Pinto</i>	139	The training in teacher education and distance learning: the experience of mathematics course from UFPEL <i>Nadiane Feldkercher</i> <i>Maria das Graças Gonçalves Pinto</i>



As motivações de professores de ciências para a formação contínua a distância <i>Paulo Sérgio Garcia</i> <i>Nelio Bizzo</i>	165	Science teachers' motivation for distance education <i>Paulo Sérgio Garcia</i> <i>Nelio Bizzo</i>
Documento		Document
Lei nº 255, de 13 de dezembro de 1949	195	Law No. 255, December 13th, 1949
Normas gerais para publicação na Revista Educação em Questão	198	General rules for publications in the Revista Educação em Questão normas



Editorial

Editorial

Por ocasião da 35ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), em Porto de Galinhas (Pernambuco) de 21 a 24 de outubro de 2012, realizou-se no domingo (dia 21 de outubro) a Reunião do Fórum de Editores de Periódicos de Educação (Fepae), oportunidade em que foi recebido o parecer dos exemplares avaliados da Revista Educação em Questão (v. 39, nº 2, set./dez. 2010; v. 40, nº 26, jan./jun. 2011; v. 41, nº 27, jul./dez. 2011) pela Comissão constituída pela Anped. A Comissão da Anped, mantendo o Qualis (A2) emitido pelos pareceristas Ad-hoc da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), elaborou um parecer destacando a Revista Educação em Questão como portadora de bom projeto gráfico, que facilitava o manuseio e a leitura dos artigos, resenhas e documentos. Os textos publicados de autores nacionais e estrangeiros se apresentam com cuidadoso rigor teórico e metodológico. Ademais, a consistência da política editorial, a abrangência institucional dos autores, a diversificação dos temas de Educação, bem como a qualidade científica, especialmente, dos artigos publicados comprovam a relevância da Revista Educação em Questão para a Área da Educação. Devido a sua importância para a Área da Educação, foi recomendado que a Revista fosse incluída no Portal SciElo e no Portal de Periódicos da Capes, visando a uma maior divulgação e melhor qualificação. Em atenção à recomendação da Comissão da Anped, solicitamos, imediatamente, o cadastro da Revista Educação em Questão à Coordenação-Geral do Portal de Periódicos da Capes, que, devido atender a todos os critérios requisitados encontra-se em andamento para sua inclusão. Outrossim, solicitamos o cadastro da Revista Educação em Questão no Diadorim (Diretório de Políticas das Revistas Científicas Brasileiras) e no Citas Latinoamericanas em Ciências Sociais y Humanidades, que foram aceitos pelos Comitês de Avaliação. A Revista Educação em Questão, com quase vinte e sete anos, mantém-se reconhecida como Periódico Científico de renome para a Área de Educação, fazendo-se necessário sempre o seu respaldo institucional, imprescindível a sua permanente renovação.

Marta Maria de Araújo

Editora Responsável pela Revista Educação em Questão

"Meus caros paes": A educação das Princesas Isabel e Leopoldina

"My dear parents": Education of Princesses Isabel and Leopoldina

Jaqueline Vieira de Aguiar

Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro

Maria Celi Chaves Vasconcelos

Universidade Católica de Petrópolis

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Resumo

No século XIX, as Princesas Isabel e Leopoldina tornaram-se as únicas herdeiras do Trono e da Coroa do Brasil. O trabalho objetiva analisar algumas das especificidades da educação das futuras soberanas por meio de uma pesquisa histórico-documental, tomando, como principais fontes, cartas, diários e estudos anteriores, relativos às duas Princesas. Inicialmente, abordam-se as dificuldades do Imperador para encontrar uma preceptora que se encarregasse da educação das Princesas, conforme as tradições da Corte portuguesa. Em seguida, volta-se para o cotidiano educativo na casa, ou seja, no Paço de São Cristóvão e no Palácio Imperial de Petrópolis. Finalmente, enfocam-se os mestres, as disciplinas e os horários de estudos das Princesas. Conclui-se que as Princesas foram educadas durante 14 anos em diversas disciplinas voltadas para as "ciências e letras", comumente proporcionadas aos homens, e com "prendas domésticas" destinadas às mulheres.

Palavras-chave: Princesa Isabel. Princesa Leopoldina. Brasil Império. Educação. Cartas.

Abstract

In the nineteenth century, the Princesses Elizabeth and Leopoldina became the only heir to the throne and the crown of Brazil. This dissertational study aimed to analyze the specific training of the future sovereign with regard to the educational curriculum taught to the players involved in it, the places where they had studied and the time dedicated to the formation of the Princesses heirs. The historical documentary research had as its main source of research the Princesses' letters. These letters were the main means of communication between the Princesses and their parents, for whom they wrote to inform them the quotidian of the "lessons". Initially, the study addressed the difficulties of the Emperor to find a tutor to take charge of Princesses education according to the traditions of the Portuguese Court. Then the investigation turned to the everyday education at home, that is, in the Palace of Saint Kitts and Imperial Palace in Petropolis. Finally, it came to the teachers, subjects and Princesses studying hours. It was concluded that the Princesses were taught for 14 years through several subjects aimed at the "arts and sciences", commonly given to men, and "occupation of a housewife" for women.

Keywords: Princess Isabel. Princess Leopoldina. Brazil Empire. Education. Letters.



O trabalho em pauta origina-se do constante contato com um cenário instigante e revelador: Petrópolis e o seu Palácio Imperial, construído em 1845, para ser a residência de veraneio dos monarcas, atraindo também importantes figuras políticas da Corte que acompanhavam o Imperador.

Nesse Palácio, durante boa parte do ano, nos meses de verão, residiam as Princesas Isabel e Leopoldina acompanhadas de suas amas, aias, açafatas e de sua preceptora a condessa de Barral que coordenava a educação das futuras soberanas, por meio de seus mestres e semanários, que subiam periodicamente a serra para ensinar as duas meninas.

Para ter acesso à documentação tão rara sobre a educação das Princesas, pertencente ao Arquivo Grão Pará, tornou-se necessário solicitar autorização aos descendentes da Família Imperial, pois o arquivo pertence à família, embora sob a custódia do Museu Imperial, sediado em Petrópolis. A autorização para consulta dos documentos foi dada pelo Príncipe D. Pedro Carlos de Orleans e Bragança e Bourbon, bisneto da Princesa Isabel, responsável pela guarda dos acervos, os quais contêm uma vasta documentação, rara e inédita sobre a Família Imperial. Esse é o caso das epístolas, que geralmente são de natureza íntima e particular, razão pela qual o acesso a elas não costuma ser fácil, pois o contato com as missivas predispõe certa invasão de privacidade, até para uma família tão ilustre e, por diversas vezes, pesquisada.

A pesquisa nas cartas escritas pelas Princesas revelou aspectos epistolares significativos, tomados como testemunhos escritos para a reconstrução da educação destinada à preparação das governantes¹. As cartas apresentaram várias peculiaridades e códigos a serem decifrados. Para Mignot (2002, p. 115), elas “[...] constituem-se em documentos que permitem compreender itinerários pessoais e profissionais de formação, seguir a trama de afinidades eletivas e penetrar em intimidades alheias.” Portanto, foi a partir da leitura das diversas missivas trocadas entre as Princesas, seus pais, seus mestres e seus familiares que se chegou à realização do estudo do qual deriva o texto apresentado a seguir.

Tendo em vista que a opção pelas fontes de investigação, voltou-se para a correspondência pessoal durante o período de formação educacional das Princesas brasileiras, as cartas foram “vasculhadas” no sentido de buscar-se, por meio delas, recompor o cotidiano de educação das herdeiras do Trono, assim como o contexto em que ocorria. O período escolhido para a seleção e



análise foi de 1850 a 1864. Isto porque a educação formal das Princesas se inicia a partir do reconhecimento de Isabel como Princesa Imperial em 1850, o que perdurou até o casamento das duas, fato ocorrido no ano de 1864.

No contato com o acervo do Arquivo Grão Pará, foi constatado que as cartas da Princesa Leopoldina estão em menor número em relação aos da Princesa Isabel, pois Isabel possuía o hábito de mencionar as atividades educacionais realizadas também pela irmã, o que muito auxiliou a análise do processo de formação das duas herdeiras do Trono. Ainda consultando o Arquivo Grão Pará, foram encontradas cartas trocadas entre a Família Imperial e os seus parentes residentes na Europa. As cartas continham importantes elementos referentes à educação das duas Princesas, pois dão notícias aos familiares europeus tanto da formação como da progressão das meninas. Igualmente, percebeu-se que alguns mestres de Isabel e de Leopoldina costumavam se comunicar com as Princesas e com seus pais por meio de bilhetes e correspondências. As informações obtidas foram importantes por permitirem um maior entendimento sobre a relação estabelecida entre mestres, pais e alunas.

Na perspectiva proposta e dentro do recorte temporal estabelecido, foram selecionadas, portanto, as cartas tomadas como fontes principais da pesquisa, cujo critério era de que apresentassem indícios de como ocorreu a formação educacional das Princesas.

Não foram localizadas biografias da Princesa Leopoldina, mas alguns dos biógrafos da Princesa Isabel como Vieira (1989), Queiroz (1966), Lacombe (1989) e Barmam (2005) fazem referência à filha caçula do Imperador no período da formação educacional das duas. Barmam (2005) menciona apenas que as duas Princesas iniciaram os estudos com o preceptor Francisco Crispiniano Valdetaro², em 1854³. Segundo Vieira (1989), a instrução da pequena Isabel começou alguns meses após o seu reconhecimento como Princesa herdeira, em 1850. E foi o próprio Imperador quem se responsabilizou pelas primeiras aulas, não só de Isabel, mas também de Leopoldina. Apenas mais tarde, chegaram os mestres supervisionados por D. Pedro II.

Os estudos das duas Princesas exigiam muita disciplina e os horários dedicados às atividades educacionais eram inflexíveis. (QUEIROZ). Lacombe (1989, p. 22), ao enfatizar a preocupação de D. Pedro II em prepará-las para um dia assumirem o Trono do Brasil, afirma que “[...] foi ele o mais severo e o mais atento professor das Princesas.” Quando o pai não se encontrava



presente, era a dama Rosa de Santana Lopes, futura Baronesa de Santana, quem as acompanhava de perto, tarefa realizada desde o nascimento das mesmas. (VIEIRA, 1989).

Para compreender o contexto oitocentista em que ocorreu a educação das Princesas Isabel e Leopoldina, tomamos como referência o trabalho de Vasconcelos (2005), no qual se constata que a educação das elites do século XIX, assim como a dos príncipes e nobres, ocorria na “casa”, ou seja, no espaço doméstico. Portanto, os mestres tinham um papel muito importante, especialmente os que exerciam a função de mestres e preceptores de príncipes, pois eram considerados praticantes de uma função nobre e, como tal, deveriam ser reconhecidos na sociedade por meio de privilégios. Segundo Bastos (*apud* VASCONCELOS, 2005, p. 62), entre os mestres destacavam-se os preceptores ou aios dos príncipes, que “[...] recebiam muitas graças e ‘mercês especiais’, tornando-se, por isso, dignos da maior consideração, que, naturalmente, acompanhava um emprego tão honroso.” Afinal, o preceptor de um príncipe era responsável pela educação e instrução daquele que poderia um dia vir a governar o país. Assim sendo, ele

[...] acompanhava seu discípulo cerrando e abrindo as portas, despindo-o e vestindo-o, comendo com ele na mesma mesa, acompanhando-o nas jornadas ou passeios, assistindo, a seu lado, aos atos religiosos, estando junto com ele o tempo todo e em todos os lugares, nunca o perdia de vista, regulando todas as ações e os costumes de sua vida, tinha superintendência e voto na eleição de todos os Mestres que iriam participar de sua educação, estipulava todas as obrigações e deveres, bem como marcava as horas para as lições e estudos, atuava como se fosse pai, considerando-se que os verdadeiros estavam constantemente ocupados, preenchia todos os afazeres destes, sendo dito como ‘segundo pai’, o que lhe dava prerrogativas para preceder a todos os outros cargos da Casa Real. (VASCONCELOS, 2005, p. 66).

9

○ cargo de aio ou preceptor de príncipes era também de grande importância política. ○ aio se destacava porque não era apenas mais um mestre, mas também aquele que coordenava todo o trabalho dos demais mestres, tendo inclusive participação na decisão sobre sua escolha e permanência. Também eram diferenciados os ensinamentos dados a meninos e meninas, o que já demarcava o espaço reservado à mulher do século XIX. Enquanto aos



meninos era requisitado o ensino das ciências e das letras, às meninas exigia-se apenas o conhecimento das “prendas domésticas”, como costura, bordado, dança e música. A justificativa para tal diferença, na época, relacionava-se ao fato de a principal finalidade para a educação de meninas ser o casamento e, conseqüentemente, a procriação. Aos meninos competia a condução econômica do país, fazendo-o prosperar e crescer.

A diferença na educação de homens e mulheres não ocorria apenas com as classes mais desfavorecidas, mas também com as elites e com a nobreza. Este modelo de educação masculina, na qual era priorizado o ensino das ciências e das letras, foi recebido pelo Imperador D. Pedro I e assim transmitido ao seu sucessor D. Pedro II. Porém, o destino fez de duas mulheres as herdeiras do Trono e da Coroa brasileira: Isabel, a Princesa Imperial, e sua irmã caçula, a Princesa Leopoldina, ambas filhas legítimas do segundo Imperador do Brasil. Mas, qual seria o tipo de educação dada a Isabel e a Leopoldina para que, no futuro, tivessem condições de governar o país? Embora Leopoldina não fosse a primeira na linha sucessória, por ser a filha mais nova, entendia-se que, na falta de sua irmã Isabel, ela também deveria estar apta a receber a missão de governar o Brasil, razão pela qual as duas deveriam ser educadas da mesma forma.

As duas Princesas “[...] cresceram e educaram-se juntas, sob a orientação direta do pai austero, extremamente zeloso, tanto nesse, como em outros assuntos. Tiveram os mesmos mestres, os mesmos métodos de instrução [...].” (BRAGANÇA, 1959, p. 73). Quanto à formação conjunta das duas meninas, Argon (2006) argumenta que Isabel, durante a sua infância, enfrentou duas graves moléstias. Provavelmente, o Imperador temia perder Isabel, assim como ocorreu com os dois Príncipes varões, por isso, ofereceu as duas filhas a mesma educação rígida e refinada, condizente com as herdeiras da Coroa do Brasil, pois, na falta de Isabel, Leopoldina assumiria.

Embora as Princesas possuíssem mestres, o Imperador continuava a dedicar parte de seu tempo ao ensinamento das mesmas. Com o passar do tempo, ele sentiu necessidade de ter também uma encarregada da educação das Princesas e uma auxiliar. Preencheram esses cargos Luísa Margarida Portugal de Barros, a condessa de Barral⁴, no período de 1856 a 1864, como titular, e a Mademoiselle Victorine Templier⁵, de 1857 a 1864, como auxiliar da primeira. A condessa dedicava-se mais a Isabel e Templier a Leopoldina. (VIEIRA, 1989). Percebe-se que D. Pedro II não incumbiu a Imperatriz⁶, D.



Teresa Cristina, dessa tarefa, por não achá-la capacitada para exercer a função. (BARMAN, 2005). Também as damas de companhia das Princesas não possuíam o grau de educação necessário para ensinar suas filhas, afirmara o próprio Imperador.

A condessa de Barral, escolhida para ser a encarregada da educação das Princesas, diferenciava-se dos outros mestres: ela coordenava os estudos das duas, mas também respeitava seus horários de lazer, passeando com as meninas ao lado de suas damas e também de sua auxiliar francesa a Mademoiselle Templier. (QUEIROZ, 1966). O Imperador sabia da importância de ter uma preceptora para coordenar os estudos das filhas, pois ele mesmo havia passado por essa experiência com Mariana Carlota de Verna Magalhães Coutinho, condessa de Belmonte⁷.

Em que pese também ser realizada na esfera doméstica, a educação das Princesas diferenciava-se da educação dada a meninas da elite no século XIX. As Princesas chegaram, inclusive, a compartilhar de alguns mestres do Imperador. Daibert Jr (2007), ao fazer uma comparação entre a educação recebida pela Princesa Isabel e por seu pai, nota que os dois receberam a mesma orientação educacional, a qual possuía características ilustradas, ou seja, voltadas para a valorização das ciências e das letras. No entanto, o autor ficou surpreso ao perceber que Isabel via os inventos tecnológicos do seu tempo como bençãos divinas ofertadas aos homens, enquanto o Imperador atrelava tais descobertas às ciências naturais.

Uma das inquietações de Daibert Jr (2007, p. 94-95), foi entender “[...] como a Princesa D. Isabel – filha de um Imperador considerado mecenas das ciências e das artes e herdeira de uma formação marcadamente ilustrada – teria adquirido uma visão de mundo fortemente religiosa?” Ao tentar encontrar respostas, ele recorre a alguns documentos de estudos da Princesa, os quais, em sua visão, encontram-se impregnados de valores religiosos. Ele constata que Isabel esteve, durante toda a sua infância, rodeada por católicos fervorosos, incluindo alguns dos seus próprios mestres, como é o caso de Valdetaro e da condessa de Barral. O primeiro, inclusive, ensinava utilizando textos religiosos. A condessa, além de extremamente religiosa, exerceu uma grande influência na construção da personalidade da Princesa Isabel. (VIEIRA, 1989). Outra pessoa muito religiosa e fundamental na vida da Princesa foi sua mãe, D. Teresa Cristina, que nascera em Nápoles, um reino católico da região da Itália conhecido como “berço” do “ultramontanismo”⁸.



Ao analisar algumas cartas trocadas entre mãe e filha, Daibert Jr (2007) constata a grande influência religiosa que Isabel recebeu por parte de sua mãe. Na sua concepção, de alguma forma, os católicos citados e/ou outras pessoas não mencionadas, podem realmente ter influenciado a construção da personalidade da Princesa Imperial. Segundo esse autor, na visão de mundo de Isabel, os preceitos cristãos se mostravam fundamentais para a ação dos governantes. Assim, ele pondera que Isabel, apesar de ter recebido uma educação de acordo com o “modelo oitocentista” prescrito aos príncipes, valorizando o humanismo, concebia a sociedade como um universo cristão. Dessa forma, ela expressava uma valorização aos governantes devotos da caridade, apropriando-se, assim, de preceitos tradicionais herdados do ideal dos reis medievais cristãos.

Segundo Calmon (1941), tanto a condessa quanto D. Pedro II não fizeram de Isabel uma “forte política”. E o autor responsabiliza o Imperador por isso. Em sua análise, ele demonstra que o pai buscou preservar a filha do contato precoce com “assuntos de Estado”, conforme ocorrera consigo próprio. E esta é também uma das principais críticas expressadas por Barman (2005, p. 75), para o qual D. Pedro II não foi capaz de fazer com que as herdeiras do Trono tivessem a oportunidade de colocar em prática a instrução recebida. Em sua concepção, o aprendizado da Princesa Isabel teria sido mais eficaz se, desde cedo, ela começasse a realizar tarefas voltadas para a função que desempenharia no futuro como governante do Brasil. Assim, ela poderia relacionar o aprendizado na sala de aula com a prática. Na opinião do autor, o Imperador não adotou tal medida com a sua sucessora. Afinal, ele “[...] não discutia política com ela. Não a levava consigo em suas constantes viagens oficiais. Não a incluía nos despachos, nas reuniões semanais com o gabinete, tampouco lhe permitia participar das audiências públicas realizadas [...].” Ao invés disso, ele preferia manter não só Isabel, mas também Leopoldina, reclusas no palácio e longe da vida pública.

Para Barman (2005, p. 75) esse tratamento dispensado à Princesa herdeira ocorria porque D. Pedro II “[...] precisava ter o controle absoluto do seu mundo, tanto político como familiar.” E “[...] ensinar D. Isabel a arte de governar significava criar, em casa e no governo, um centro de poder autônomo, portanto, capaz de competir com ele e até mesmo de substituí-lo”. A percepção dessa ameaça “[...] o levou a excluir a herdeira dos negócios públicos.” Tais questões também estão relacionadas a comportamentos, hábitos e



costumes patriarcais do século XIX. É nesse contexto das relações sociais oitocentistas que se dá a formação educacional das duas Princesas.

Escrever para aprender, aprender para governar: a atuação dos mestres e preceptores na educação das Princesas

Meus Caros Paes

O Bevilacqua veio hontem ás 9 horas, e sahiu á 1, e dice que tinhamos dado boa lição, e deixou-me uã - Air Suisse - para estudar toda pª amanhan. Hoje fui ao banho, de que muito gostei. Esta cartinha não pôde ir hoje, porque a barca partiu às 11 ½, e nós esperámos pelo Valdetaro para corrigir os rascunhos e fazer-nos escrever. Adeus meus Caros Paes, recebam muitas saudades e deem a sua benção à Sua filha affectuosa Isabel Christina. S. Christovão em 11 de abril de 1856. (ISABEL, 1856). 9 10

Nessa breve carta, a Princesa Isabel escreve do Paço de São Cristóvão aos pais, o Imperador do Brasil D. Pedro II e a Imperatriz D. Teresa Cristina. Tudo indica que os soberanos encontravam-se em viagem, deixando as filhas sob os cuidados de Rosa de Sant'Anna e Domitilia Francisca, servidoras da Casa Imperial, que trabalhavam como damas em seus quartos. Verifica-se que, mesmo os pais estando distante do Paço, há uma preocupação por parte de Isabel, a Princesa Imperial, em mantê-los informados sobre o cotidiano educativo ao qual ela e sua irmã Leopoldina estavam submetidas. Isso fica claro quando afirma no plural, "O Bevilacqua veio hontem [...] e dice que tinhamos dado boa lição [...]"¹¹, e ainda, "[...] nós esperámos pelo Valdetaro para corrigir os rascunhos e fazer-nos escrever."¹². (ISABEL, 1856).

De acordo com Isabel, o estudo do dia realizou-se com os mestres Bevilacqua e Valdetaro – ainda que não estivesse explícito nessa correspondência, o primeiro educador ensinava Música e o segundo era o responsável pelas disciplinas de Instrução Elementar e História Sagrada.¹³ Percebe-se o interesse da missivista em justificar aos pais o fato de a carta não ter seguido via barca naquele mesmo dia; afinal, ela ainda seria corrigida por Valdetaro. Talvez, o próprio mestre a orientasse a minutar a informação para que os soberanos tivessem a certeza de que o aprendizado havia ocorrido normalmente, apesar de



eles não estarem presentes na casa, ou seja, no Paço de São Cristóvão, espaço onde naquela época do ano, ocorria a educação doméstica das duas Princesas.

A troca de cartas e bilhetes era o meio utilizado pelas Princesas Isabel e Leopoldina para se comunicar com os pais. A utilização desse recurso fazia-se necessária, pois a distância entre eles ocorria por vários motivos. Quando os Imperadores viajavam, também procuravam enviar correspondências às filhas para se informarem sobre o estado de saúde das meninas e também sobre as lições recebidas diariamente por elas. Tal fato fica bastante evidente nas cartas escritas por D. Pedro II às Princesas, no período em que os Imperadores visitaram as províncias do "Norte". A viagem ocorreu entre os meses de outubro de 1859 a janeiro de 1860, e as regiões visitadas foram: Espírito Santo, Bahia, Sergipe, Alagoas, Pernambuco e Paraíba¹⁴. Na carta do Imperador enviada a Isabel quando ele se encontrava em Recife, percebe-se sua preocupação com a educação da filha quando afirma: "Continue a dar boas lições."¹⁵ (D. PEDRO II, 1859). Mesmo a distância, o Imperador fazia questão de se mostrar presente, incentivando as Princesas a estudar.

Até mesmo na residência oficial da família, no Paço de São Cristóvão, também chamada de Paço Boa Vista, a comunicação escrita se fazia presente, pois as meninas não tinham autorização para andar pelos corredores, desacompanhadas e a qualquer hora do dia. (ARGON, 2006).

Ao mesmo tempo, as responsabilidades como Imperador do Brasil ocupavam grande parte do tempo de D. Pedro II, portanto, nem sempre as Princesas conseguiam falar com o pai quando desejavam. Ressalta-se ainda que a quantidade de disciplinas estudadas diariamente pelas Princesas era tão extensa que pouco tempo lhes restava para as demais atividades. No boletim de outubro de 1864, por exemplo, foram registrados os seguintes estudos:

*Sagesse, Evangelho e Catecismo, Poesia Portuguesa, Escritura, Leitura Portuguesa e Francesa, Ortografia, Poesia Francesa, Literatura Portuguesa, Estilo em Português, Estilo em Francês, Cosmografia, Geografia, História do Brasil, História Moderna, História da França, História da Inglaterra, História do Consulado e Império, História Antiga, História Romana, História Santa, História da América, Retórica, Física, Economia Política, Mineralogia e Geologia, Latim, Grego, Italiano, Alemão, Piano, Desenho e Tableau.*¹⁶ (BOLETIM DA PRINCESA ISABEL, 1864).



Apenas em alguns momentos, quando o Imperador se transformava em mestre das filhas, a comunicação se tornava mais fácil entre eles, mas, nesse caso, ele deixava de lado o papel de pai para se tornar um rigoroso mestre de meninas, conforme ver-se-á adiante.

No Brasil oitocentista, o *Decreto das Escolas de Primeiras Letras (Decreto Imperial de 15 de outubro de 1827)* relegou às mulheres que estudavam uma educação pautada nos ensinamentos das primeiras letras e das “prendas domésticas”. Nesse sentido, a principal finalidade da educação feminina era o preparo para o casamento e a procriação.

No entanto, a morte dos dois filhos varões do Imperador D. Pedro II fez das Princesas Isabel e Leopoldina as únicas herdeiras do Trono e da Coroa do Brasil. Diante desse fato, as Princesas precisaram receber instrução digna de um soberano, posição normalmente ocupada por um homem, além dos ensinamentos destinados à mulher, como futuras mães e esposas.

O processo de formação educacional das Princesas iniciou-se em 1850 quando D. Pedro II principiou, ele próprio, a preparação das futuras soberanas, mas logo percebeu que não poderia encarregar-se ele mesmo desta tarefa e, segundo as tradições da Corte portuguesa, ao completar sete anos de idade o príncipe herdeiro deveria ter um aio ou preceptor dirigindo a sua educação. (BARMAN, 2005).

Ciente da importância da preceptora para a formação das Princesas herdeiras, D. Pedro II iniciou a “tarefa difícilíssima” de encontrar uma candidata à altura do cargo. Assim, convidou sua madrastra, D. Amélia Augusta Eugênia Napoleona de Beauharnais para desempenhar essa nobre missão. Na ocasião D. Amélia vivia em Lisboa. Ela havia se tornado a segunda Imperatriz do Brasil e rainha de Portugal ao se casar, aos 17 anos de idade, em 1829, com o viúvo D. Pedro I do Brasil, e IV de Portugal¹⁷. Mas, com a recusa da Imperatriz, D. Pedro II não viu alternativa a não ser incumbi-la de, ao menos, auxiliá-lo na busca por uma preceptora alemã, católica, viúva, sem filhos menores, maior de quarenta anos, dominando as línguas mais usadas, entendendo o português, possuindo gênio dócil, maneiras delicadas e conhecendo perfeitamente os diversos mistérios em que as senhoras passavam suas horas vagas¹⁸. Para atender a essas recomendações, D. Amélia empenhou-se durante dois anos em encontrar na Europa, a senhora que preenchesse os requisitos necessários, e informava ao “filho” por meio de intensa correspondência o desenrolar



de sua busca. No entanto, as exigências feitas por D. Pedro II eram muitas e, com o tempo, a Imperatriz D. Amélia sentiu a necessidade de pedir ao “filho” que encarregasse também a Princesa Francisca de Joinville, sua irmã, de fazer essa procura.

No momento, Francisca vivia na Inglaterra, estando casada com o Príncipe de Joinville, filho do Rei destronado Luís Felipe, da França. Assim, a Princesa Francisca enviou uma carta ao Imperador exaltando as qualidades da candidata ao cargo, sua antiga dama. Ainda, nessa correspondência, são colocadas pela irmã de D. Pedro II, as possíveis exigências para que a futura aia aceitasse o cargo.

Meu querido Mano Pedro

Vou começar esta carta falando-te logo do que nos interessa tanto da escolha da Aia. Creio que não podias escolher melhor do que a Barral a qual não é só mui bem educada como maneiras e princípios solidos em tudo. Mas tambem sabe bastante. Ella fala perfeitamente bem o francês, inglês e a sua língua. O piano também é muito forte. Toca perfeitamente bem. E creio que com mestres debaixo da sua vista e direção tudo poderá ir como o desejas e teres para suas filhas uma educação excellente. [...] Eu espero que a Barral aceite. Tanto que outra vez se quizeres que trate negocios para ti, desejo que me falles com mais detalhes e que possa saber quaes são as proposições que fazes a pessoa pois com isso poderia arranjar os negocios melhor sabendo o que posso dizer e do que vou tratar [...]. Adeus meu Caro Pedro. Aceite um abraço bem do coração. Desta tua bem affectuosa Mana Francisca.¹⁹ (FRANCISCA, 1856).

Ao tomar conhecimento das suas aptidões, D. Pedro II não hesitou em entrar em contato com Luísa Margarida, a brasileira que se encontrava nas terras de seu pai, na Bahia. O mordomo Paulo Barbosa foi quem intermediou por meio de missivas a contratação da futura aia das Princesas, a viscondessa de Barral. Ao receber o convite, Luísa Margarida, uma mulher à frente de seu tempo, não respondeu de imediato, preferindo negociar um excelente ordenado, casa e carruagem Imperial a sua disposição, sendo prontamente atendida pelo Imperador do Brasil.

Com a morte de seu sogro, a preceptora chegou ao Rio de Janeiro, capital do Império, já na condição de condessa de Barral, dando início às



suas funções como preceptora das Princesas em 9 de setembro de 1856, quando foi registrado no diário da Princesa Isabel: “9 de 7^{bro} 1856 Veio hoje pela primeira vez minha aia a condessa de Barral e dei com Ella principio ao estudo da lingua Franceza, dei lição de piano; as três horas fomos passear á quinta, e de tarde estudei a lição de piano.”²⁰

Partindo do princípio de que a educação de crianças nobres e principescas acontecia na casa, a pesquisa voltou-se para a residência oficial de Isabel e Leopoldina: o Paço de São Cristóvão. Em outro momento, as investigações deslocaram-se para o Palácio Imperial de Petrópolis, ambiente para o qual Isabel e Leopoldina se transferiam, principalmente no verão, sempre acompanhadas pela preceptora e pelos mestres. O objetivo principal da localização desses espaços, com base nas cartas das Princesas, foi demonstrar os recursos educacionais a elas oferecidos, tanto no que se refere ao espaço arquitetônico dos Palácios, como dos objetos neles contidos.

No Paço de São Cristóvão, Luísa Margarida recebeu o documento intitulado *Atribuições Da Aia*, por meio do qual foi informada de que só ela poderia intervir direta ou indiretamente na educação das meninas, lembrando ao Imperador e à Imperatriz tudo o que facilitasse o preenchimento deste dever do seu cargo. D. Pedro II também fez questão de deixá-la ciente da importância do seu cargo e do tipo de instrução que ele esperava que as Princesas herdeiras recebessem,

Quanto á educação só direi que o character de qualquer das princezas deve ser formado tal qual convem a Senhoras que poderão ter que dirigir o governo constitucional d’um Império como o do Brazil. A instrucção não deve differir da que se dá aos homens, combinada com a do outro sexo; mas de modo que não soffra a primeira.²¹ (ATRIBUIÇÕES DA AIA, [1857]).

Esse relevante documento, *Atribuições Da Aia*, encontra-se no Arquivo Histórico do Museu Imperial, antiga residência de verão das Princesas. Ele contém informações que auxiliam no entendimento das especificidades relacionadas ao cotidiano educativo vivido pelas Princesas herdeiras, nos Palácios Imperiais. Embora não esteja assinado, foi escrito por D. Pedro II e há neste mesmo arquivo, uma cópia com a caligrafia de D. Teresa Cristina, o que nos leva a pensar que a Imperatriz teve alguma participação na construção do texto juntamente com o soberano. Mesmo não estando datado, acredita-se que



ele tenha sido formulado a partir de 1856, quando Luísa Margarida assumiu seu cargo como encarregada da educação das Princesas. A seguir, encontra-se um outro trecho do referido documento, no qual fica estabelecido que as Princesas Isabel e Leopoldina deveriam

Levantar ás 7 no inverno e 6 no verão. Até as 7 ½, hora da missa, vestir, rezar e, no verão, enquanto não vão para a missa, ler cathecismo ou algum livro pio. 8 almoço; meio dia recordação do preparo das lições, leituras instructivas com a Aia e lições; descanso de meia hora conversando com a Aia, e continuação das lições até 2 horas; jantar; descanso como ao meio-dia até 3 ½; até 5 ½, nos mezes de Dezembro, Janeiro e Fevereiro, _ 5, nos de Março, Abril, Agosto, Setembro, Outubro, Novembro, e 4 ½ nos de Maio, Junho, e Julho – preparo das lições; passeio d' uma hora; descanso de meia hora; até as 8 preparo das lições, e leituras instructivas, ou conversa com a Aia, conforme chegar o tempo; ceia, e às 9 ½ devem estar deitadas. Nos domingos e dias santos de guarda, desde às 9 até a hora da missa, que ouvimos juntos, cathecismo e leituras pias, e depois do descanso que se segue ao passeio, o qual poderá começar mais cedo, contanto que o sol não esteja ainda ardente, ou saião de carro devendo também então ir a Aia em sua companhia, recordação do preparo das lições e leituras instructivas ou conversa com a Aia, conforme chegar o tempo. Desde ½ hora depois do jantar até o passeio brincarão e a Aia poderá não estar presente até chegar o tempo. Os [dias] de festa nacional serão empregados da mesma maneira, à exceção das leituras pias substituídas pelas outras. As leituras instructivas devem ter relação com as matérias ensinadas, sendo ora em portuguez, ora em qualquer das outras linguas. As visitas que (...) procurarem as princezas serão recebidas unicamente nos domingos; nas festas de guarda e nacionaes; nos dias dos seus annos; nos dos nossos; nos de seus nomes e nossos, e em qualquer outra ocasião que eu determinar, à excepção dos creados de honra e serviço. Só haverá férias em Petropolis, onde talvez seja alterada a distribuição do tempo. (ATRIBUIÇÕES DA AIA, [1857]).²²

Nota-se que o Imperador ao formular o regulamento exposto, pensou nas ocupações das meninas durante todos os dias do ano e até nos feriados santos e festivos, nos quais deveriam realizar leituras "pias" e/ou "instrutivas". Os horários de descanso e recreação proporcionados às Princesas, foram constantemente incentivados pela tia das meninas, a Princesa Francisca. Em uma misiva enviada por ela ao Imperador em 1858, encontram-se referências sobre o assunto como,



*"[...] toma bem sentido de não as cansar muito e que lhes não falte recreação no meio do trabalho."*²³ (FRANCISCA, 1858).

Todas as atividades descritas no documento *Atribuições Da Aia*, deveriam ser realizadas pelas Princesas sob a orientação da condessa de Barral, pois o sucesso do roteiro educativo dependia de sua atuação como preceptora. Ela precisava cuidar para que todas as tarefas estabelecidas fossem realmente desempenhadas pelas Princesas. No ano seguinte a sua chegada, a preceptora recebeu uma ajudante, a *Institutrice* francesa Victorine Templier, isto porque uma auxiliar era necessária devido às atribuições de Luísa Margarida no cotidiano educativo das Princesas e o programa estabelecido pelo Imperador. A auxiliar da condessa de Barral foi indicada pela Rainha Maria Amélia Teresa de Bourbon²⁴, conforme carta dela própria abaixo transcrita.

Claremont, 7 de fevereiro de 1857.

*Meu caro sobrinho, Devo lhe dizer que segundo o desejo que você me exprimiu em sua carta de 15 de dezembro de 1856, Madame Templier aceita o posto que você a propõe e tendo alguns arranjos de família a terminar antes de se expatriar por muitos anos, ela só partirá pelo navio em 9 de maio, para se colocar à disposição da Condessa de Barral para a ajudá-la a preencher a importante tarefa de educar suas caras filhas. A partir do que você me escreveu eu a assegurei que você teve a bondade de pagar sua viagem [...]. De sua dedicada santa e amada Maria Amélia.*²⁵ (AMÉLIA, 1857).

19

Luísa Margarida, auxiliada por Victorine Templier, acompanhava as Princesas durante todo o dia, auxiliando-as nas tarefas, dando lições, levando-as aos lugares que fossem necessários, influenciando no comportamento das duas e orientando seus mestres e damas. Longe de ser apenas uma dama, como fora para Francisca, Luísa Margarida não apenas formava duas esposas de príncipes estrangeiros, mas principalmente, duas mulheres que deveriam ser educadas para governar.

O cotidiano das lições nos Paços onde as Princesas eram educadas

Isabel e Leopoldina viveram grande parte da infância no Paço de São Cristóvão. A propriedade foi presente do comerciante Elias Antonio Lopes²⁶ ao



bisavô das duas, o Príncipe Regente D. João VI, que chegou ao Brasil com sua Corte em 1808. (BARMAN, 2005). O Paço abrigou a Família Real enquanto esteve no Brasil, passando, posteriormente, a ser a residência oficial da Família Imperial, conforme o desejo de D. Pedro I, mantido por D. Pedro II.

Quando as Princesas saíam de São Cristóvão era para passar as férias em outros locais, como é o caso do Palácio Imperial de Petrópolis, para onde se dirigiam acompanhadas pela preceptora e pelos mestres. Segundo Barman (2005), a propriedade serrana havia sido comprada por D. Pedro I e, quando este abdicou, as terras caíram nas mãos dos credores, sendo finalmente resgatadas em 1840 em função da maioria de D. Pedro II. Anos depois, transformaram-se em residência de veraneio da Família Imperial e, conseqüentemente, no palco do aprendizado de Isabel e Leopoldina.

De acordo com Aguiar (2012)²⁷, os espaços privados, semipúblicos e públicos, tanto do Paço de São Cristóvão como do Palácio Imperial de Petrópolis, são reconhecidos como palco do aprendizado das Princesas herdeiras, revelando-se (segundo as cartas das meninas, os cadernos, o diário da Princesa Isabel e também do Imperador) como verdadeiros “espaços do conhecimento”, por instigar e proporcionar a produção intelectual. Entre os espaços analisados pela autora pertencentes aos dois Paços destacam-se o Salão de Jantar, a Biblioteca, o Gabinete de Estudos, o Gabinete de Química, o Observatório Astronômico, o Museu do Imperador, a Sala de Teatro, a Sala de Visitas e do Piano da Imperatriz, a Sala de Música e Baile, a Sala de Costura e a Sala de Arte Sacra foram os ambientes, atualmente reconstruídos como museus, onde as meninas instruíram-se com disciplinas voltadas para o conhecimento das “ciências e letras” e das “prendas domésticas”, sobressaindo as figuras do Imperador e da Imperatriz, respectivamente.

As “prendas domésticas” constituíam-se em trabalhos manuais realizados no lar pelas moças, mães e esposas, sendo valorizada a mulher oitocentista que dominasse esse saber. A mestra responsável pelo ensino de bordados e costura foi Madame Diémer²⁸. Não se tem conhecimento se, no Paço de São Cristóvão, havia uma sala específica para essas lições, todavia, nas cartas de Isabel, encontram-se comentários sobre alguns trabalhos manuais confeccionados por ela em sua casa.

SC. 4 de Outubro de 1859. Minha querida Mamãe. [...]



Hontem eu comecei o trabalho para o Monsenhor Narciso. É um véo para o calyse. A marquezia e o maquez de Itanhaem esteve hoje aqui e viu-nos dansar a varsovianna e a Polka [...]. Eu hontem já dei as minhas lições. No sábado eu ehei de ver se arranjo um mappa das notas da semana para lhe mandar e tambem do Papae. Tomára não mandar mais mappas porque He sinal que Meus Caros Paes já estão de volta. Hoje a noite alinhavei uã touca, Cortei um roupão, alinhavei-o um pouco, como não estava bem cortado, Cortei um outro, mas não tive tempo de alinhaval-o. Tenho medo de que mamãe se zangue d'isto porque eu lhe prometti que não cozia de noite. Mas hontem foi com pontos não pequenos e hoje alinhavei. Perdoe-me a letra e a ortographia. (ISABEL, 1859).²⁹

SC. 11 de Outubro de 1859. Minha querida Mamãe. [...] Hoje alinhavei uã coisinha e chuliei um vestidinho d'uma bonequinha. (ISABEL, 1859).³⁰

SC. 17 de Outubro de 1859. Minha querida Mamãe. [...]. Hoje bordei com a Madame Diémert. (ISABEL, 1859).³¹

As cartas confirmam o gosto de Isabel pelas “prendas domésticas”. Em suas costuras, a Princesa mostra-se perfeccionista e exigente consigo mesma, decidindo cortar novamente uma peça que, em sua concepção, “não estava bem cortada”. É provável que a Princesa encarasse o aprendizado como parte de suas brincadeiras, já que fazia roupinhas para suas bonecas. Mesmo à noite e desprovida de iluminação adequada, ela habitou-se a costurar, talvez por desejar muito, e/ou simplesmente para não atrapalhar o aprendizado das demais disciplinas realizadas durante o dia. Em vários trechos das epístolas analisadas, ela pede perdão à mãe por “coser” à noite. Muitas vezes, a costura não era, sequer, para si própria, e sim uma doação de caridade.

Conforme mencionado anteriormente, o ensino das “ciências e letras” tinha como referência D. Pedro II. Entre os espaços do conhecimento existentes no Paço de São Cristóvão, está a “Biblioteca Particular de Sua Majestade Imperial”, que se localiza no terceiro pavimento. De acordo com Dantas (2007), a biblioteca de D. Pedro II teve origem nas obras trazidas para o Brasil por D. João VI e foi, posteriormente, ampliada por sua mãe, D. Leopoldina, e ainda mais por ele próprio e D. Teresa Cristina.³²



O Imperador era consciente da importância dos livros para a plena formação de um soberano. Afinal, ele próprio, desde a infância, debruçava-se sobre vários volumes até altas horas da noite. Com suas filhas não seria diferente: ele não só encomendava os livros que normalmente vinham da Europa, mas também as incentivava à leitura, conforme se pode verificar na missiva enviada pelo monarca a Isabel em 14 de março de 1862.

Cara Izabel [...] Mando-te o 'Petit Anarcharsis' que podes ler quando quizeres; mas é preciso querer e não posso deixar de lembrar-lhe de que só tem 20 e tantas paginas de livro portuguez que te dei enquanto o livreiro mandou buscar a França o 'Petit Anarcharsis' e este de lá veio. Adeus! Descansa-te bem hoje; porem se lá estiver o Paula Candido não te esqueças da Physica. Seu Pae extremoso Pedro. (D. PEDRO II, 1862).³³

No fragmento, D. Pedro II explica a Isabel que não bastava que ele comprasse e indicasse a leitura. Era necessário que ela lesse os livros encomendados e trazidos da França. Sobre a obra, Daibert Jr fez as seguintes considerações:

22

O livro encomendado era uma edição resumida de 'Le Voyage du jeune Anacharsis en Grèce dans le milieu du quatrième siècle avant l'ère vulgaire'. A obra havia sido publicada, originalmente, em sete volumes, no ano de 1788, por Jean-Jacques Barthélémy (1716-1795), e várias vezes reeditada ao longo do século XIX. Trata-se de um grande clássico, elaborado pelo autor durante trinta anos após uma visita a Pompéia em 1755. O livro traz uma meticolosa descrição da civilização grega e apresenta uma discussão sobre artes, religião, ciências e filosofia da Grécia Antiga, sobretudo sob o governo de Felipe da Macedônia. Anarcharsis era um jovem herói fictício que, em visita às ilhas, travava discussões a respeito das instituições gregas com os grandes filósofos da antiguidade. É neste sentido que o livro de Barthélémy é considerado uma das grandes contribuições no processo de popularização de uma literatura que consagrava a viagem como forma de conhecimento. (DAIBERT JR, 2007, p. 103-104, grifos do autor).

No dia seguinte ao envio do livro, D. Pedro II já cobrava: "Cara Izabel [...] Que tens lido do 'Petit Anarcharsis'?" (D. PEDRO II, 1862).³⁴ Ao escolher essa obra, D. Pedro II esforça-se para incutir nas Princesas herdeiras o gosto pela arte, ciência, filosofia, mas também pela política e cultura, visto que



a obra destaca a figura de um soberano que, apesar de imperialista, como era o caso de Alexandre da Macedônia, também buscava preservar a cultura dos mais variados povos que dominava.

Como se pode avaliar, Isabel e Leopoldina estudavam intensamente e essa era a rotina diária das Princesas. Na carta, o pai até tenta permitir a Isabel algum descanso, mas, ao mesmo tempo, lembra que se Paula Cândido, mestre de física e química, por lá estivesse, que ela, então, aproveitasse seus ensinamentos. Com tais atitudes, D. Pedro II deixava subentendido que a prioridade da Princesa era preparar-se adequadamente para um dia ocupar o lugar que no momento era dele, mas que no futuro, ela tomaria. O mesmo valia para Leopoldina na falta da irmã.

Constata-se que, no fragmento citado, não há apenas um pai escrevendo à filha para cobrar-lhe a atenção aos estudos e a leitura de determinados livros, mas principalmente se reconhece o rigoroso mestre de suas herdeiras. Em seu diário, o Imperador confessou, “[...] sou dotado de algum talento; mas o que sei devo-o sobretudo à minha aplicação, sendo o estudo, a leitura e a educação de minhas filhas, que amo extremosamente, meus principais divertimentos.” (PEDRO II, 1861)³⁵. Logo se percebe que D. Pedro II, além de zeloso em seus estudos, também dedicava-se intensamente à formação educacional das filhas, não escondendo sua afeição pelo ofício de educador.

A partir dos indícios de que o Imperador já exercia a função de mestre junto às filhas, pode-se cogitar que ele tenha preparado aulas para as duas em seu gabinete de estudos, identificado neste artigo como um dos espaços do conhecimento existente na casa do soberano. Em três missivas enviadas por D. Pedro II às filhas, no período de 1859 a 1861, são encontrados alguns vestígios de como ele conduzia a educação de Isabel e Leopoldina.

Recife 18 de 10^{bro} de 1859 1 da madrugada. Cara Izabel [...] Mande-me dizer o que indica que uma equação é do 2º grau, e qual a formula de resolve-la. Fale-me também dos logaritimos dizendo-me o que são e para que servem. Quando responderes não entres senão contigo mesma, tendo-me escrito o Candido Baptista que já lhe explicou estas matérias [...]. (PEDRO II, 1859).³⁶

Rio 24 de março de 1861 6 horas da manhã. Caras Filhas (...) Não s’ esqueção da minha figura geometrica e passem esta semana tão santinhas como Ella [...]. (PEDRO II, 1861).³⁷



Rio 28 de março de 1861 Minhas Caras Filhas [...] Ahi vae um abraço por boas festas e domingo terão as caixinhas de amêndoas que eu mesmo escolherei para serem bonitas. Não me conterão só com a figura geometrica; quero também uma semana, pelo menos, de lições muito bem dadas [...]. (PEDRO II, 1861).³⁸

A Física, a Matemática, o Latim e a Literatura faziam parte do conjunto de disciplinas ministradas pelo Imperador às filhas, o que é possível verificar em seu diário, quando registra os detalhes do cotidiano educativo das Princesas.

Assisto às lições do Sapucaí³⁹ de inglês e de alemão dadas a minhas filhas. Nas 2^{as} feiras lerei a elas Barros⁴⁰ das 7 ½ às 8 da noite; 3^{as} Lusíadas, das 10 ½ às 11 da manhã; das 3 às 4 dar-thes-ei lição de matemáticas, e latim com elas das 7 às 8 da noite; 4^{as}, latim com minhas filhas das 10 ½ às 11; 5^{as}, Lusíadas das 10 ½ às 11; explicarei a minhas filhas a física de Gannot das 3 às 4, e latim com elas das 7 ½ às 8 da noite e nas 6^{as} latim com minhas filhas das 10 ½ às 11, e Barros das 7 às 8 da noite. (PEDRO II, 1862).⁴¹

24

Nas anotações realizadas pelo Imperador, compreende-se que o pai/mestre das Princesas, além de assistir às aulas das filhas, também procurava estabelecer os horários em que ele mesmo as educaria. Entre as leituras escolhidas pelo monarca para ler com as meninas, estão duas obras clássicas da Literatura Portuguesa, de autoria de João de Barros e Luís Vaz de Camões. Os Lusíadas, obra do segundo autor, destaca-se por ser considerada uma verdadeira epopeia portuguesa.

Num documento pertencente ao Arquivo Histórico do Museu Imperial e denominado como *Papeis relativos à educação das Princesas*⁴², são apresentados os horários e as disciplinas que deveriam ser estudadas diariamente pelas Princesas no ano de 1862. O manuscrito encontra-se em língua francesa e com a caligrafia da *Institutrice* M^{lle} Templier. A partir dos apontamentos contidos nesse documento reconhecido por Aguiar (2012) como um “manual educativo”, foi elaborado o Quadro a seguir.



Quadro – Dias e horários das disciplinas estudadas pelas Princesas no ano de 1862

Horário	Dias da Semana	Horário	Dias da Semana
	Segunda-feira		Quinta-feira
7-7 ½	Estudo da História de Portugal	7-7 ½	Geografia
7 ½ a 9	Caminhada, Almoço, Visita da mãe da ~mmmlmpelImperatriz	9-10	Dever de estilo Alemão e Francês
9-10	Estudo do Piano	10-11	Aula de Inglês
10-11	Dever de Latim – Ditado francês	11-11 ½	Camões
11	Gramática Francesa – Homônimos	11 ½ a 14	Hist. de Portugal e Inglát. – Geografia Inglaterra.
12-14	Desenho	15-16	Escrita da História da Inglaterra
14-15	Jantar	16-17	O Sr. Candido Baptista
15-16	Aula de Alemão	19-19 ½	Latim com Imperador
16-17	Aula de Latim com o Visconde	19 ½ - 20	Jantar – Oração
17-18	Andar – Recreação	20-21 ½	Gramática – Versos portugueses
19-19 ½	Leitura de Barros		
19 ½ - 20 8:	Ceia – Oração		
20-21 ½	História da França – Dever de Inglês		
	Terça-feira		Sexta-feira
7-7 ½	Estudo de verso Francês	7-7 ½	Estudo da História de Portugal
7 ½ a 9	Almoço	9-10	Estilo Português – Aritmética
9-10	Dever de Alemão e de Latim.	10-11	Cópia da Cosmografia
10-11	Aula de Inglês	11-14	Piano – Inglês – Latim com o Imperador
11-11 ½ ½:	Camões	15-16	Alemão



11 ½ -14 21pm:	Piano – Hist. de Portugal e da França	16-17	Literat. Portuguesa com o Visconde
14-15	Jantar	19-21	Barros Princesas.
15-16	Lição de Física	21-22	<i>Tableau</i> da Idade – Média – Francês
16-17	Botânica aprendida e recitada		
17-19	Recreação		
19-19 ½	Latim com Imperador		
19 ½ -20	Ceia – Oração		
20-21	<i>Tableau</i> da Idade – Média – Francês		
	Quarta-feira		Sábado
7-7 ½	Estudo da História da Inglaterra	7- 9	Missa na Glória – Evangelho no carro
7 ½ a 9	Almoço	9-10	Alemão – Latim com o Imperador
9-10	Estudo do Piano	10-11	Inglês
10-11	Estilo em Português – Inglês	11-14	Camões – Exames
11	11 horas: Mitologia – Hist. Sagrada	15-16	Física
12-14	Desenho	16-17	Piano
15-16	Alemão	19-19 ½	Latim com o Imperador
16-17	Literatura Portug. com o Visconde	20-21½	Desenho – Leitura religiosa/divertida
19-19 ½	Barros		
19 ½ -20	Ceia – Oração		
20-21	História de Portugal – Problemas		

Fonte | Aguiar (2012)⁴³



Ao analisar o Quadro anterior, percebe-se que os Imperadores também tinham hora marcada para estar com suas filhas. D. Pedro II ministrava-lhes lições e D. Teresa Cristina para visitá-las, o que ocorria geralmente no período do almoço, talvez para não atrapalhar as lições. As atividades educacionais das meninas realizavam-se de segunda a sábado por volta das 7 horas da manhã, podendo se estender até as 22 horas, o que perfaz um total de 15 horas diárias. Porém, ao descontar as 4 horas em que paralisavam a instrução para a realização das refeições, da oração e da recreação, chega-se à média de 11 horas diárias dedicadas às lições, no que se conclui ser uma carga horária extremamente rigorosa para as duas meninas cumprirem e aprenderem as mais variadas disciplinas.

No Quadro apresentado, é possível identificar ainda alguns mestres das Princesas brasileiras, Isabel e Leopoldina. Ao consultar a bibliografia selecionada⁴⁴, as cartas das Princesas (1854-1862), os *Livros de Pagamentos dos Servidores da Casa Imperial*, do *Livro de Assentamento dos Mestres de Sua Majestade o Imperador e Sereníssimas Senhoras Princesas* e das *Folhas dos Vencimentos dos Mestres da Imperial Família* (1850-1864), chegou-se ao número de 25 professores, sendo 22 homens e três mulheres. Destas, duas eram a preceptora, a auxiliar e ainda Madame Diémer. Entre os 25 professores, cinco já haviam atuado como mestres de D. Pedro II e de suas irmãs, anos atrás. A prática educativa de alguns desses mestres foi pesquisada nas cartas das Princesas, cuja correspondência revela que davam lições nos Paços em dias determinados pelo Imperador, estando subordinados à preceptora, que constantemente os avaliava e informava a D. Pedro II os métodos e procedimentos adotados.

Nas cartas de Isabel e Leopoldina, percebe-se que elas eram constantemente avaliadas pelos mestres, pela preceptora e até por seus médicos. As Princesas enviavam aos pais, por meio de cartas, as notas obtidas, e igualmente a preceptora comunicava aos Imperadores as notas e o comportamento moral de suas discípulas.

A formação educacional das Princesas brasileiras Isabel e Leopoldina ocorreu ao longo de 14 anos dedicados à intensa rotina de estudos. Em 1858, ainda no meio do processo, ambas deram a entender, em duas epístolas (abaixo transcritas), que estavam cientes da proporção do projeto educativo a que estavam submetidas e demonstraram gratidão ao pai, comprometendo-se a provar, por meio da “aplicação”, o investimento educacional que lhes era feito.



São Cristóvão 2 de dezembro de 1858. *Meu Caro Papai, Eu aproveito o dia do seu nascimento para exprimir todos os meus votos para a sua felicidade. Eu peço a Deus que conserve para mim por longo tempo um pai tão bom, que cuida tanto de minha educação, e eu espero através de minha aplicação poder um dia lhe provar meu reconhecimento. [...] Sua respeitosa e afetuosa filha, Leopoldina Teresa. (LEOPOLDINA, 1858).*⁴⁵

São Cristóvão 2 de dezembro de 1858. *Meu Caro Papai, Parece-me que esta carta deveria ter sido escrita em Português uma vez que é a língua de nosso país que exprime ainda melhor o que meu coração sente por você de reconhecimento e ternura, mas eu a escrevo em Francês, para que julgue os pequenos progressos que eu devo ao seu terno cuidado com minha educação. Tenha a certeza, meu caro papai, que eu farei todos os meus esforços para lhe provar meu profundo reconhecimento. [...] Sua respeitosa e afetuosa filha, Isabel Cristina. (ISABEL, 1858).*⁴⁶

A educação das Princesas Isabel e Leopoldina só findou por ocasião de seus respectivos casamentos. Em 15 de outubro de 1864, casou Isabel com o Príncipe francês Luís Felipe Maria Fernando Gastão de Orléans, Conde d'Eu e, em 15 de dezembro, foi a vez de Leopoldina casar-se com Luís Augusto Maria Eudes, Duque de Saxe-Coburgo-Gotha, vindo da Áustria.

À guisa de conclusão...

D. Pedro II seguiu firme no seu compromisso de formar duas futuras governantes, contratando mestres das mais complexas disciplinas e conduzindo todo o processo educativo finalizado em 1864. Um ano antes do término, o Imperador escreveu à Princesa Francisca para tratar do casamento das filhas. Nessa carta⁴⁷, ele confirmou ter proporcionado as duas filhas os "conhecimentos mais próprios do outro sexo" para que elas tivessem condição de assumir o Trono e a Coroa do Brasil quando chegasse o momento.

Embora as Princesas tenham recebido a mesma educação, ao se comparar as cartas das duas irmãs, verifica-se que Isabel era a mais comprometida em informar "o desenrolar" de sua formação educacional. Também era a mais cobrada pelo Imperador, a mais dedicada nas lições e, conseqüentemente, a mais bem preparada para governar. E Isabel estava ciente de sua



condição como mulher e de suas responsabilidades para com o seu país, enfrentando junto à irmã uma árdua rotina de estudos. Ainda que distantes, os pais acompanhavam todo o processo por meio das epístolas das duas meninas e respondiam com incentivos para darem “boas lições” e a se transformarem em duas futuras soberanas.

Notas

- 1 As duas Princesas receberam a mesma educação para a suposta herança do Trono do Brasil, tendo em vista que na falta de uma, a outra assumiria o Trono, como se verá adiante.
- 2 Nascido em 1805, no Rio de Janeiro, onde faleceu em 10.01.1862, sepultado no cemitério de São João Batista. Francisco Crispiniano Valdetaro foi o mestre de Instrução Elementar das Princesas, dando continuidade a alfabetização iniciada pelo pai Imperador. Segundo Daibert Jr (2007, p. 96), Valdetaro “[...] atuava como pedagogo e dirigia os estudos gerais de D. Isabel e de sua irmã, D. Leopoldina, desde 1854.” Contudo, de acordo com o estudo de Aguiar (2012, p. 205), se de fato, o mestre em questão dirigiu a educação das Princesas, ele o fez apenas entre os anos de 1854 a 1856, antes da preceptora condessa de Barral assumir este cargo. Até porque, nas cartas de Isabel e Leopoldina, Valdetaro é apontado como mais um, entre tantos outros mestres que as atendiam em casa, no espaço doméstico de seu lar, estivessem elas no Paço de São Cristóvão ou no de Petrópolis.
- 3 Outros autores como Queiroz (1966), Vieira (1989), Lacombe (1989), Argon (2006) e Barmam (2005) mencionam apenas que as duas Princesas iniciaram os estudos com o preceptor Francisco Crispiniano Valdetaro, em 1854.
- 4 Luísa Margarida Portugal de Barros, a condessa de Barral, foi encarregada da educação das Princesas no período de 1856 a 1864.
- 5 Victorine Templier era uma dama francesa que foi auxiliar da encarregada da educação das Princesas, a Barral, no período de 1857 a 1864.
- 6 A Imperatriz D. Teresa Cristina, nasceu em Nápoles, um reino católico da região da Itália conhecido como berço do “ultramontanismo”. A, então, Princesa, chegou ao Brasil em 1843 para ser a esposa do Imperador D. Pedro II.
- 7 Mariana Carlota de Verna Magalhães Coutinho, primeira e única condessa de Belmonte, foi camareira-mor na época do Primeiro Império e a responsável pelos estudos iniciais de D. Pedro II; era considerada como uma segunda mãe pelos filhos de D. Pedro I. O título de condessa de Belmonte foi criado por D. Pedro II por decreto de 5 de maio de 1844.
- 8 Doutrina e política católica que tem em Roma a sua principal referência. O ultramontanismo surgiu na França na primeira metade do século XIX. Sua ideologia reforça e defende o poder e as prerrogativas do papa em matéria de disciplina e fé. <http://dicionario.sensagent.com/ultramontanismo/pt-pt>. Sobre o assunto ver Daibert Jr (2007).
- 9 Carta da Princesa Isabel dirigida a D. Pedro II e a Teresa Cristina. São Cristóvão, 11 de abril de 1856. (AGP-XLI-3).



- 10 Optou-se por manter a grafia original das cartas para melhor visualização do leitor.
- 11 Trecho da carta da Princesa Isabel dirigida a D. Pedro II e a Teresa Cristina. São Cristóvão, 11 de abril de 1856 (AGP- XLI-3).
- 12 Idem.
- 13 Cf. Livro de Assentamento dos Mestres de Sua Majestade o Imperador e Sereníssimas Senhoras Princesas – 1833-64- Mordomia da Casa Imperial – Códice 01 – Volume 81- Arquivo Nacional; e Diário da Princesa Isabel (AGP).
- 14 Cf. palavras proferidas por D. Pedro II no Encerramento da Assembleia Geral ocorrida em 11 de setembro de 1859. *Fallas do Throno desde o ano de 1823 até o ano de 1889*.
- 15 Carta de D. Pedro II a Princesa Isabel. Recife, 28 de novembro de 1859. (AGP- XXXIX-1).
- 16 Boletim da Princesa Isabel de outubro de 1864 Alguns termos são próprios da época como Sagesse, identificado como sabedoria, e Tableau, que pode significar tanto pintura como quadro. O original encontra-se em francês. (AGP).
- 17 Sobre o assunto ver Bragança. “A princesa flor”- Dona Maria Amélia, a filha mais linda de D. Pedro I do Brasil e IV do Nome de Portugal. Edição direção regional assuntos culturais, Funchal, Madeira, 2009.
- 18 Cf Carta (Rascunho) de D. Pedro II à Imperatriz D. Amélia. [Rio de Janeiro, 1853]. Museu Imperial, POB Cat. B, maço 29, Doc. 1046).
- 19 Carta da Princesa Francisca a D. Pedro II. Richmond, 7 de janeiro de 1856. (AGP, XXVIII-1).
- 20 Diário da Princesa Isabel, 9 de setembro de 1856. (AGP).
- 21 Parte do documento, *Atribuições da aia* [1857]. (Museu Imperial, POB-maço 29, Doc. 1038).
- 22 Parte do documento, *Atribuições da aia* [1857] (Museu Imperial, POB-maço 29, Doc. 1038).
- 23 Carta da Princesa Francisca a D. Pedro II. Claremont, 4 de setembro de 1858. (*Apud* LACOMBE, 1989). (AGP, XXVIII-1).
- 24 Maria Amélia Teresa de Bourbon foi rainha dos franceses entre 1830 e 1848. Após a Revolução de 1848 na França, exilou-se com sua família em um sítio na cidade de Claremont, região do sul da Inglaterra. Maria Amélia destacava-se por ter recebido uma educação tão esmerada que era denominada de *La Santa* por seus familiares. Sobre o assunto ver *Encyclopædia Britannica*.
- 25 Carta da rainha Maria Amélia (França) a D. Pedro II. Claremont, 7 de fevereiro de 1857. O documento original em francês foi traduzido por Tháís Martins, arquivista do Museu Imperial. (AGP, CCXIX-1).
- 26 Elie Antun Lubbus, também conhecido como Elias Antonio Lopes, comerciante luso-libanês. (DANTAS, 2007).
- 27 Sobre o assunto ver Aguiar (2012).
- 28 Segundo Rodrigues e Vasconcelos (2010, p. 5-6), em meados do século XIX, Madame Jenny Diémer também foi diretora de uma conceituada casa de educação feminina estabelecida em Petrópolis na rua central do Quarteirão Francês, atual Rua de Joinville. O proprietário do estabelecimento era Alphonse Diémer, marido de Jenny Diémer, cuja senhora “[...] cuidava de suas alunas com ‘esmerado zelo’ conforme a propaganda colocada nos periódicos da época.”



- 29 Carta da Princesa Isabel a D. Teresa Cristina. São Cristóvão, 4 de outubro de 1859. (AGP- XLI-4).
- 30 Carta da Princesa Isabel a D. Teresa Cristina. São Cristóvão, 11 de outubro de 1859. (AGP- XLI-4).
- 31 Carta da Princesa Isabel a D. Teresa Cristina. São Cristóvão, 17 de outubro de 1859. (AGP- XLI-4).
- 32 Com o objetivo de fortalecer a imagem de monarca erudito, D. Pedro II preocupou-se intensamente com a aquisição de livros. Segundo Dantas (2007, p. 134-135), “[...] no período após o banimento da Família Imperial, a coleção bibliográfica contava com aproximadamente 31.670 livros e era composta de obras de literatura de diversos países e de assuntos ligados às ciências naturais e sociais, cuidada pelo bibliotecário Inácio Augusto César Raposo.”
- 33 Carta de D. Pedro II a Princesa Isabel. [Sem local], 14 de março de 1862. (AGP, XXXIX-1).
- 34 Carta de D. Pedro II à Princesa Isabel. [Sem local], 15 de março de 1862. (AGP, XXXIX-1).
- 35 Diário do Imperador D. Pedro II. [Sem local], 31 de janeiro de 1861. (Caderneta 9- POB- maço 37. Doc 1057).
- 36 Carta de D. Pedro II à Princesa Isabel. Recife, 18 de dezembro de 1859. (AGP, XXXIX-1).
- 37 Carta de D. Pedro II à Princesa Isabel. Rio de Janeiro, 24 de março de 1861. (AGP, XXXIX-1).
- 38 Carta de D. Pedro II à Princesa Isabel. Rio de Janeiro, 28 de março de 1861. (AGP, XXXIX-1).
- 39 Cândido José de Araújo Viana — Visconde e Marquês de Sapucaí, foi mestre do Imperador e posteriormente, das Princesas. Cf. Livro de Assentamento dos Mestres de Sua Majestade o Imperador e Sereníssimas Senhoras Princezas – 1833-64- Mordomia da Casa Imperial (Arquivo Nacional, Códice 01 – volume 81) e cartas escritas por Isabel ao pai especialmente no período de 1857 a 1860. (AGP, XLI-3).
- 40 João de Barros, autor clássico da Literatura Portuguesa.
- 41 Diário do Imperador D. Pedro II [Sem local], 5 de janeiro de 1862. (Museu Imperial, Caderneta 9 - POB- maço 37 Doc. 1057).
- 42 Cf. Papéis relativos à educação das Princesas. (Museu Imperial, 12 páginas de texto, maço 29 – Doc. 1038).
- 43 Quadro construído com base em Papéis relativos à educação das Princesas (Museu Imperial, maço 29 –Doc. 1038-1862) e transcrito do estudo de AGUIAR (2012, p. 224).
- 44 CALMON, Pedro. (1941). LACOMBE, Lourenço Luiz. (1989). BARMAN, Roderick (2005). DAIBERT JR, Robert. (2007). VIEIRA, Hermes (1989).
- 45 Carta da Princesa Leopoldina a D. Pedro II. São Cristóvão, 2 de dezembro de 1858. (AGP- XLVIII-1).
- 46 Carta da Princesa Isabel a D. Pedro II. São Cristóvão, 2 de dezembro de 1858. (AGP, XLI-3).
- 47 *Carta (Rascunho) de D. Pedro II à Princesa Francisca. Rio de Janeiro, 2 de setembro de 1863. A caligrafia é da Imperatriz D. Teresa Cristina. Na parte superior do papel está escrito: cópia. Rio, 21 de setembro de 1863: “Cara Mana, Cumpre-me tratar do casamento de minhas filhas, e de ti espero o que me afiança nossa amizade de tantos annos. [...] Sabes tão bem como eu o character que deve ter sobretudo o marido de Izabel porem que há de ser imperioza, e o contrario a irmaã, e que procurei dar-lhes conhecimentos mais proprios do outro sexo. Os maridos devem*



corrigir os caracteres d'ellas, para o que é preciso para que não se respeitem unicamente por dever [...].” (AGP, XXXIX – 8).

Referências

AGUIAR, Jaqueline Vieira de. **Mulheres educadas para governar**: o cotidiano das “lições” nas cartas das Princesas Isabel e Leopoldina. 2012. 286 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, 2012.

ARGON, Maria de Fátima Moraes. A princesa desconhecida. **Revista Nossa História**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 36, p. 74-77, 2006.

ATRIBUIÇÕES [da] Aia. 1857. Petrópolis, Museu Imperial. (POB-maço 29, Doc. 1038).

BARMAN, Roderick. Princess **D. Isabel of Brazil**: gender and power in the nineteenth century. Wilmington: Scholarly Resources, 2002.

BARMAN, Roderick. **Princesa Isabel do Brasil**: gênero e poder no século XIX. São Paulo: UNESP, 2005.

BASTOS, Maria Helena Camara, CUNHA, Maria Teresa Santos, MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (Org.). **Destinos das letras**: história, educação e escrita epistolar. Passo Fundo: UPF, 2002.

BOLETIM [da] Princesa Isabel. 1864. Arquivo Grão Pará. Petrópolis/RJ.

BRAGANÇA, Carlos Tasso de Saxe-Coburgo e. A Princesa dona Leopoldina. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro**, Rio de Janeiro, v. 243, p. 72-93, abr./jun. 1959.

_____. **“A princesa flor”** – dona Maria Amélia, a filha mais linda de D. Pedro I do Brasil e IV do Nome de Portugal. Madeira: Funchal, 2009.

BRASIL. Decreto Imperial de 15 de outubro de 1827. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LIM/LIM-15-10-1827.htm. Acesso em: 5 nov. 2012.

CALMON, Pedro. **A Princesa Isabel**: a “Redentora”. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1941.

CARTA [de] D. Pedro II à Princesa Francisca. (Rascunho). Rio de Janeiro, 2 de setembro de 1863. (Arquivo Grão Pará, XXXIX – 8).



CARTA [**da**] Princesa Francisca a D. Pedro II. Richmond, 7 de janeiro de 1856. (Arquivo Grão Pará, XXVIII -1).

CARTA [**da**] Princesa Isabel a D. Pedro II. São Cristóvão, 11 de abril de 1856 (Arquivo Grão Pará, XLI -3).

CARTA [**da**] Princesa Isabel a D. Pedro II. São Cristóvão, 2 de dezembro de 1858 (Arquivo Grão Pará, XLI -3).

CARTA [**da**] Princesa Isabel a D. Teresa Cristina. São Cristóvão, 4 de outubro de 1859. (Arquivo Grão Pará, XLI -4).

CARTA [**da**] Princesa Isabel a D. Teresa Cristina. São Cristóvão, 11 de outubro de 1859. (Arquivo Grão Pará, XLI -4).

CARTA [**da**] Princesa Isabel a D. Teresa Cristina. São Cristóvão, 17 de outubro de 1859. (Arquivo Grão Pará, XLI -4).

CARTA [**da**] Princesa Leopoldina a D. Pedro II. São Cristóvão 2 de dezembro de 1858. (Arquivo Grão Pará, XLVIII -1).

CARTA [**de**] D. Pedro II à Princesa Isabel. Recife, 28 de novembro de 1859. (Arquivo Grão Pará).

CARTA [**de**] D. Pedro II à Princesa Isabel. [Sem local]14 de março de 1862 (Arquivo Grão Pará).

CARTA [**de**] D. Pedro II à Princesa Isabel. [Sem local]15 de março de 1862 (Arquivo Grão Pará).

CARTA (rascunho) [**de**] D. Pedro II a D. Amélia Imperatriz do Brasil. [1853], Petrópolis, Museu Imperial]. (POB Cat. B, maço 29, Doc. 1046).

DAIBERT JR, Robert. Princesa Isabel (1846-1921); a política do coração entre o trono e o altar. 2007. 302f. Tese (Doutorado em História Social) – Programa de Pós-Graduação em História Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

DANTAS, Regina Maria Macedo Costa. **A casa do imperador**: do Paço de São Cristóvão ao Museu Nacional. 2007. 276f. Dissertação (Mestrado em Memória Social) Programa de Pós-graduação em Memória Social, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

DIÁRIO do Imperador [**D. Pedro II**]. 31 de janeiro de 1861. Petrópolis, Museu Imperial. (Caderneta 9 - POB- maço 37. Doc. 1057).



FALLAS DO THRONO [**desde**] o anno de 1823 até o ano de 1889. Acompanhadas dos respectivos votos de graças da Câmara Temporária. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1889. (Museu Imperial).

LACOMBE, Lourenço Luiz. **Isabel, a Princesa redentora**. Petrópolis: Instituto Histórico de Petrópolis, 1989.

LIVRO de assentamento dos mestres [**de sua majestade**] o Imperador e Sereníssimas Senhoras Princesas. 1833-1864. **Mordomia da Casa Imperial** – (Arquivo Nacional - Códice 01 – volume 81).

PAPÉIS relativos à educação [**das**] princesas. [1857-1863]. Petrópolis: Museu Imperial. (Maço 29 – Doc. 1038).

QUEIRÓS, Diná Silveira de. **A Princesa dos escravos**: Isabel para a juventude. Rio de Janeiro: Record, 1966.

RODRIGUES, Maria das Graças Duvanel; VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. Mulheres educadas e mulheres educadoras no Brasil oitocentista: perspectivas biográficas de Madame Diémer. CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA, 4; 2010, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Universidade de São Paulo, 2010.

34

VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. **A casa e seus mestres**: a educação no Brasil de oitocentos. Rio de Janeiro: Gryphus, 2005.

VIEIRA, Hermes. **A Princesa Isabel**, uma vida de luzes e sombras. São Paulo: GRD, 1989.

Profa. Ms. Jaqueline Vieira de Aguiar
Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro
| FAETEC
Escola Estadual Visconde Mauá | EEEFVM
Departamento de História
Secretaria de Estado de Educação | SEEDUC
Grupo de Pesquisa “História e Memória das Políticas Educacionais
no Território Fluminense” | CNPq
Email | profajaqueaguiar@gmail.com



Profa. Dra. Maria Celi Chaves Vasconcelos
Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade
Católica de Petrópolis
Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Faculdade de Educação
Coordena o Grupo de Pesquisa “História e Memória das Políticas
Educaionais no Território Fluminense” | CNPq
Pesquisadora do CNPq
Jovem Cientista | FAPERJ
Email | maria.celi@ucp.br

Recebido 02 dez. 2012

Aceito 15 jan. 2013

A pesquisa educacional com crianças: um estudo a partir de suas narrativas sobre o acolhimento em ambiente hospitalar

Educational research with children: a study from their narratives about the hospital

Maria da Conceição Passeggi

Simone Maria da Rocha

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Resumo

Escutar as crianças sobre suas próprias experiências e legitimar suas narrativas como fonte de pesquisa representam no campo científico uma dupla ruptura: quanto aos conceitos tradicionais de criança e de infância e quanto à validade dessas fontes. Apresentaremos uma pesquisa realizada com crianças portadoras de doenças crônicas que enfrentam os desenraizamentos provocados pelo adoecimento e a hospitalização compulsória por longos períodos. Tematizamos, primeiramente, o apagamento de suas vozes e os estudos recentes da infância que reclamam novas posturas em pesquisa. Em seguida, situamos princípios epistemológicos da pesquisa (auto) biográfica em Educação e da pesquisa narrativa em Psicologia, que fundamentam nossos métodos de coleta e interpretação de narrativas que nos pareceram mais significativos para os propósitos deste texto. O fio condutor de nossa reflexão é apresentar o uso de narrativas autorreferenciais como um modo de avançar no aprimoramento da pesquisa interpretativa com crianças e a importância de pensar com elas espaços de acolhimento da infância junto a educadores, professores, gestores, cuidadores.

Palavras-chave: Narrativa. Infância. Educação e saúde.

Abstract

Listening to the children through their experiences and constitute their own narratives as a source of research represents on scientific field a double issue break: concerning With the subject of traditional concepts of child and the validity childhood concerning the validity of these childhood sources. We will present a survey carried out with children with chronic diseases that faced uprooting process caused by illness and hospitalization for long-standing periods. We will approach this subject firstly by focusing on developmental deficits of their voices and new stances claimed on childhood recent studies. Therefore we will further establish epistemological principles of research based upon auto biographical education and framework narrative researches in psychology which form the basis of our inquiry methods procedure that was obtained due collecting and interpreting their narratives which had prominent importance to the purposes of this text. The central line of our discussion will emphasize on self-reference narratives as an advanced knowledge contribution on a way forward to improve improving interpretive research with children and intend intended to gather the importance to think with them on childhood host spaces built alongside with educators, teachers, administrators and caregivers.

Keywords: Narrative. Childhood. Education and health.



Neste trabalho discutiremos itinerários de pesquisas educacionais que conduzimos sobre a infância¹, aceitando o desafio de considerar a criança enquanto sujeito de direito, pleno de potencialidades e, portanto, capaz de refletir sobre o que lhe acontece. O que desejamos defender é um olhar e uma escuta atenta para o que as crianças nos contam sobre seu cotidiano em instituições que as acolhem: a família, a escola, o hospital, os abrigos, entre tantos outros espaços nos quais vivem, interagem e crescem na direção do que chamamos de vida adulta. Nossa intenção é melhor apreender, pelo olhar da criança, a condição de “ser criança” e pensar com elas esses espaços de acolhimento, junto a educadores, professores, gestores, cuidadores.

Organizamos nosso texto em torno dos seguintes questionamentos de pesquisa: Por que escutar as crianças sobre suas experiências no hospital? Que sentidos elas atribuem narrativamente ao adoecimento e ao acolhimento em ambiente hospitalar? O que aprendemos com elas sobre o enfrentamento do adoecimento e da hospitalização e sobre as pesquisas *com* crianças?

Por que escutar as crianças sobre suas experiências no hospital?

37

Esse questionamento não surge no vazio. Escutar as crianças sobre suas próprias experiências e legitimar suas narrativas como fonte de pesquisa relacionam-se no campo científico a um duplo movimento de ruptura. Por um lado, quanto aos conceitos de criança e de infância, tradicionalmente dominantes. Por outro lado, quanto à validade dessas fontes para a pesquisa educacional. Essa dupla ruptura se opõe a saberes científicos, pautados na invisibilidade dos indivíduos e, por conseguinte, da criança como sujeito. Saberes que promoveram a homogeneização da infância e colocaram em pauta intervenções educativas com base em padrões estabelecidos pelos conhecimentos produzidos sobre a criança e não com ela.

Se a tradição científica, desde o século XIX, tomou a criança como *objeto* de estudo, nas áreas que mais nos interessam aqui, Saúde e Educação, elas encontraram no apagamento de suas vozes o critério emblemático de cientificidade. Contra esse paradigma epistemológico, Jorge Larrosa (2010) nos convida a pensar *o enigma da infância* na perspectiva dos discursos elaborados sobre a criança: o das disciplinas que dela se ocupam; o dos meios de comunicação e de produção econômica que a representam em termos



mercantis e de consumo; o do senso comum que naturaliza a infância como algo familiar, uma experiência adquirida pelo adulto que nos tornamos. Nesse sentido, a infância não seria

[...] outra coisa senão o objeto de estudo de um conjunto de saberes mais ou menos científicos, a coisa apreendida por um conjunto de ações mais ou menos tecnicamente controladas e eficazes, ou a usuária de um conjunto de instituições mais ou menos adaptadas às suas necessidades, às suas características ou às suas demandas [...]. (LARROSA, 2010, p. 184).

A consideração da infância como categoria social desenvolveu-se somente a partir dos anos 1990, portanto, muito tardiamente, como também foram tardios os movimentos culturais militantes, datados dos anos 1960-1970, voltados para a liberação da mulher, o respeito à diversidade cultural, étnica e de gênero. Para Sarmiento, o

[...] efeito de ocultamento e invisibilidade da condição social da infância [...] concita um tipo específico de olhar científico, durante muito tempo sociologicamente considerado de modo não problemático: a das ciências do indivíduo, da pessoa, da esfera privada e da intimidade. (SARMENTO, 2008, p. 19).

38

Contra esse contexto de desprestígio, os *estudos da infância* adotam uma epistemologia que inscreve a criança enquanto categoria geracional, levanta debates, provoca reflexões e análises com base numa visão sócio-histórica da infância. Intenta, assim, compreender o que para Sarmiento (2008) constitui um importante paradoxo da atualidade: nunca como nos dias atuais as crianças foram objetos de tantos cuidados e atenções, e nunca se apresentou uma geração com indicadores tão altos de exclusão e de abandono. Nesse sentido, é notório destacar o esforço das pesquisas científicas que mais recentemente vêm contribuindo para a consolidação da infância enquanto categoria social, redefinindo essa fase da vida em Sociologia, História, Antropologia, Psicologia e Educação, e situando esse campo de investigação na articulação de diversos saberes. Para Campos (2008, p. 36-37), a tendência a tomar a criança como sujeito, por um lado, introduz “[...] uma mudança radical na abordagem do pesquisador adulto junto às crianças [...]” e, por outro lado, interfere nas medidas de proteção à criança e de atendimento, fazendo com que as intervenções suscitem maior nitidez e da parte do pesquisador um



“movimento de renúncia” diante da criança para que ela se aproprie do seu poder e do seu saber sobre suas experiências, e adote na interação com ele uma postura positiva de si.

A revisão da literatura sobre estudos que focalizaram a criança hospitalizada nos permitiu constatar a escassez de pesquisas que tomam como fonte suas narrativas. Covic e Oliveira (2011), ao estudarem a produção científica brasileira sobre o atendimento escolar hospitalar, entre os anos de 1989 a 2008, identificaram 37 dissertações de mestrado e 10 teses de doutorado, nos Programas de Pós-Graduação em Educação e em Saúde; 09 livros; 55 artigos científicos e 04 Anais de reuniões científicas dedicadas à temática. O estudo revelou que os trabalhos nessa área encontram-se estruturados, basicamente, em dois polos de discussão: prioriza-se, em um deles, a atuação do professor, atrelada à condição do aluno/paciente; no outro, problematizam currículos, estratégias de ensino, validação do atendimento, realizado na classe hospitalar pelas escolas de origem. Atualizamos esses dados a partir dos Anais dos VI e VII Encontros Nacionais de Escolarização Hospitalar, que ocorreram em Niterói-RJ (2009) e em Belém-PA (2012) e constatamos as mesmas tendências apresentadas no panorama da produção científica elaborado pelas autoras. Os estudos centram-se na formação docente, nas políticas educacionais, nos currículos e na didática, quase sempre realizados a partir das vozes dos profissionais de Saúde e da Educação, que atuam junto às crianças hospitalizadas.

Nesse contexto, compreendemos a importância de pesquisas que se disponham a investigar *com* crianças, com o propósito de ampliar nossa compreensão acerca das culturas infantis, legitimar seus saberes, seus modos de ser e de perceber, colocando-as, no dizer de Souza e Castro (2008, p. 53), “[...] como parceiras do adulto-pesquisador, na busca de uma permanente e mais profunda compreensão da experiência humana [...]”, notadamente, na infância, considerando a criança em sua singularidade e alteridade.

Pesquisar crianças hospitalizadas e suas narrativas: percursos teórico e metodológico

As narrativas operam como formas de mediação extremamente mutáveis entre o indivíduo [...] e o padrão generalizado da cultura.



Vistas dessa maneira, as narrativas são ao mesmo tempo modelos do mundo e modelos do *self*. (BROKMEIER; HARRÉ, 2003).

A narrativa como fonte de pesquisa e modo de constituição de si

A *pesquisa (auto)biográfica em Educação*² e a *pesquisa narrativa em Psicologia*³, partilham um princípio comum: adotam as narrativas na primeira pessoa como matéria fundamental para investigar a complexidade dos modos como os indivíduos – crianças, adolescentes, jovens, adultos – percebem sua condição humana em diferentes momentos da vida, como eles se inscrevem em diferentes categorias sociais e geracionais e constituem sua historicidade, em diferentes situações, enquanto sujeito singular e universal. Para Passeggi,

A pesquisa (auto)biográfica se inscreve num movimento científico e cultural que impulsionou, nos anos 1980, o retorno do sujeito-ator-autor às pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Face ao declínio dos grandes paradigmas – estruturalismo, marxismo, behaviorismo – a linguagem como prática social, o cotidiano como lócus da ação e o saber do senso comum passam a ocupar um lugar central na tessitura de outros laços entre sujeito/objeto, indivíduo/sociedade, determinismo/emancipação, inconsciente/consciência [...]. (PASSEGGI, 2011, p. 13).

40

Para Brockmeier e Harré (2003, p. 525), o espaço ocupado, nas três últimas décadas, pelas narrativas autorreferenciais, orais ou escritas, longe de ser mais uma abordagem teórica, ou um modismo, a narrativa tornou-se “[...] um novo gênero de filosofia da ciência [...]”, um caminho de maior refinamento da metodologia interpretativista. Essa “descoberta” dos anos 1980, como afirma Passeggi (2011), nos permite remontar aos trabalhos de Wilhelm Dilthey (1833-1911), que fará da *autobiografia* o modelo hermenêutico das ciências do espírito. Nessa direção, admite-se como pressuposto que é com base em padrões narrativos que organizamos nossas memórias, que clarificamos nossas intenções, nos constituímos como pessoa e nos apropriamos de nossas identidades. E é justamente por seu caráter aberto e transitório que a narrativa torna-se esse modo privilegiado para se apreender e se compreender a impermanência do ser, a fluidez dos conhecimentos e a plasticidade da experiência humana em contextos cada vez mais amplos e mais diversificados.

Concordamos, com Brockmeier e Harré (2003), que essa virada narrativa vai de encontro a uma *falácia ontológica*, a qual remete à crença de



que existe uma história, antes de ser contada, independente, portanto, de sua construção narrativa (cf. DELORY-MOMBERGER, 2008), e uma *falácia representacional*, que pressupõe uma concepção única e verdadeira da realidade humana. Pressupostos que orientavam, em parte, os paradigmas estruturalistas e positivistas que apostavam tanto na existência subjacente de estruturas, cognitivas, sociais, textuais, históricas..., que deveriam ser reveladas e explicitadas, quanto em significados pré-discursivos.

Cada um de nós pode constatar que as crianças demonstram muito cedo um potencial para contar histórias. E desde que começam a unir as sequências dos fatos que narram, elas buscam a construção de encadeamentos lógicos. Para Bruner (1997, p. 78), na aprendizagem dessa habilidade, as crianças também aprendem formas úteis de interpretação e é por meio delas que ingressam “[...] na esfera da cultura humana [...]”. Quando escolhermos trabalhar com narrativas como fonte de pesquisa e/ou como prática de formação, cabe nos interrogar sobre os modos de narrar, modelos de enredo, conscientes ou não, que se encontram entrelaçados a uma base histórico-cultural de produção e de recepção. Nos cenários de pesquisa, em nosso caso o ambiente hospitalar, devemos considerar a existência de um repertório de narrativas culturalmente transmitido pelos pais, professores, profissionais de saúde, que legitima, ou não, um enredo, a pessoa que narra tal história, quando, onde e para quem. Podemos nos perguntar sobre o que a criança retoma desse repertório e como, eventualmente, o transforma. Pois se a cultura incide sobre os modos de narrar, o narrador pode recontextualizá-los dentro de uma margem de liberdade que lhe permite imitar reinventando. Suas escolhas são analisáveis enquanto indicadores de seus modos de agir e pensar e de seus modos de perceber a história e a própria narração. Essa busca de interpretação se realiza, como sugere Ricoeur (1994), numa “espiral hermenêutica”, em que o sentido se reconfigura a cada leitura, o que permite afirmar que não se pode “explicar” uma história, mas dar a ela várias interpretações.

Essas são as grandes linhas que adotamos como princípios epistemológicos em nossas pesquisas com crianças. Eles norteiam nossos modos de provocar narrativas, recolhê-las, transcrevê-las e interpretá-las. Admitimos que as histórias por elas narradas sobre suas experiências de hospitalização transformam-se em exercícios reflexivos autopoieticos, mas incidem não somente na reinvenção delas mesmas, como também do pesquisador pela reflexividade que pressupõem os atos de ouvir e de narrar. Como afirmamos em outros



estudos (PASSEGGI, 2010, p. 2), a cada “[...] nova versão da história a experiência é ressignificada.” E essa seria uma das razões para justificar a pesquisa educacional com as narrativas, pois ela nos conduz “[...] a buscar as relações entre viver e narrar, ação e reflexão, narrativa, linguagem, reflexividade autobiográfica e consciência histórica.”

A imersão do pesquisador no mundo de vida da criança hospitalizada

A nossa pesquisa com crianças hospitalizadas foi desenvolvida no Centro de Onco-Hematologia Infantil (COHI), do Hospital Infantil Varela Santiago, em Natal, Rio Grande do Norte, por se tratar de um hospital que acolhe crianças para tratamentos prolongados, com longos períodos longe da família e da escola, e também por o COHI dispor de uma estrutura de acolhimento que inclui espaços mais específicos para atuação do pedagogo, uma brinquedoteca e uma classe hospitalar. Participaram da pesquisa cinco crianças de 6;0 a 12 anos de idade: Murilo (6;0); Joaquim (8;0); Bianca (9;0); Miguel (10;0) e Felipe (12 anos) – portadoras de patologias oncológica ou hematológica, internadas no COHI e em tratamento no Hospital Dia.

42

Na intenção de melhor nos aproximar delas, utilizamos na recolha dos dados empíricos a entrevista narrativa, concebida por Schütze (2010) como método de pesquisa. Para Jovchelovitch e Bauer (2002), a entrevista narrativa deve envolver uma situação que encoraje e estimule o participante a contar a história sobre algum evento importante de sua vida e do contexto social. Um de seus fundamentos é que ela está aberta a diversos procedimentos interpretativos.

Partilhamos um protocolo comum a outros projetos dos quais participamos⁴, elaborado para suscitar narrativas sob a forma de respostas à curiosidade de um alienígena que desejava saber como era o hospital. A presença do ET tinha como objetivo mediar a interação com o cuidado de minimizar os riscos de constrangimento que poderiam ocorrer se a criança respondesse diretamente a nossas perguntas.

A escolha pelo brinquedo-personagem Alien, do filme *Toy Story* (Disney Pixar), se deu tanto pelas características do extraterrestre que permeiam o imaginário infantil, quanto por se adequar aos padrões de assepsia, exigidos pelo Setor de Controle de Infecção Hospitalar. O protocolo da entrevista



compreende três momentos: abertura, diálogo, encerramento. Na abertura, apresentamos o Alien, que vem de um planeta distante e está muito curioso para saber o que é o hospital, para que ele serve, o que a gente faz nele..., pois no seu planeta não tem hospital. Alien preferia falar com as crianças, e não com os adultos, porque desejava saber o que as crianças pensavam do hospital. A partir daí, iniciávamos o diálogo com cada criança, algumas delas em seu leito, a quem pedíamos para conversar com Alien. Um roteiro foi previamente elaborado, mas deixamos nos contagiar pelo que iam contando sobre o hospital, o que faziam lá, o que mais as fazia sofrer, de que mais gostavam etc. Como fechamento, anunciávamos que Aliem tinha pressa de voltar para contar às crianças de seu planeta muitas coisas sobre o hospital. Pedíamos a criança para enviar uma mensagem para os pequenos aliens, deixando-a livre para escrever, desenhar ou falar.

Seguimos as orientações de Jovchelovitch e Bauer (2002) quanto aos procedimentos de análise para a compreensão hermenêutica das narrativas, que propõem uma redução gradual dos textos. Após inúmeras releituras das entrevistas, escolhemos passagens inteiras que nos pareceram mais significativas para nossos propósitos. Na primeira redução, elas foram parafraseadas em sentenças sintéticas, na segunda, essas paráfrases foram, por sua vez, transformadas em palavras-chave. A partir desses movimentos, e sempre retornando ao texto original, construímos os eixos e categorias que nos permitiram elaborar um panorama geral da percepção de todas as crianças entrevistadas. No processo de interpretação, nos deixamos impactar pelo que nos surpreendia em suas narrativas. Procuramos observar se era algo comum a todas as crianças, ou se diferia entre elas, recorrendo também às nossas observações regularmente anotadas no diário de campo.

Os cuidados éticos da pesquisa com crianças

A participação de crianças em pesquisas envolve uma série de cuidados éticos e metodológicos, regulamentados pela Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 1996), que preconiza, na pesquisa com seres humanos, a prioridade absoluta, para os homens e mulheres da ciência, em assegurar que o desenvolvimento científico e tecnológico aconteça em benefício do ser humano e que a forma de obtenção dos conhecimentos



não se transforme em constrangimentos, sequelas ou abusos de poder sobre os sujeitos da pesquisa, qualquer que seja a argumentação utilizada.

Entre as exigências estabelecidas pelo Comitê de Ética, nos pareceu particularmente relevante explicitar, no projeto e no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), os riscos e benefícios previstos na participação das crianças durante a pesquisa. Em primeiro lugar, garantíamos que essa participação era voluntária e que a criança poderia desistir a qualquer momento, ficando seus pais e/ou responsáveis livres para retirar seu consentimento, sem prejuízos ou penalidades. Quer se trate de uma entrevista narrativa, realizada individualmente, como no caso das crianças hospitalizadas, ou de rodas de conversa na escola, que realizamos em outro projeto, consideramos como riscos para a criança a possibilidade de se emocionar ao falar sobre suas experiências ou ao ouvir a experiência do colega; cansar-se de sua participação; sentir-se constrangida ao ouvir comentários a seu respeito ou a respeito de seus familiares (irmãos, pais, responsáveis); sentir-se incomodada; aborrecer-se por disputar a vez de falar com os colegas; sentir-se obrigada a participar. Na eventualidade de a criança manifestar algum indício de constrangimento, nosso compromisso foi o de sempre interromper o protocolo, garantindo-lhe um ambiente acolhedor e afetivo. Quanto aos benefícios, estimamos que, estimuladas a interagir com o pesquisador pela mediação do Alien, dentro de uma situação lúdica, essa situação permitiria às crianças expressarem-se mais livremente sobre suas experiências. No caso das crianças hospitalizadas, a ideia é que essa mediação lhes permitiria um distanciamento maior das condições enfrentadas pelo adoecimento para elaborar suas narrativas, considerar os espaços de ludicidade no hospital, refletir sobre as rupturas físicas, afetivas, culturais, provocadas pelo desenraizamento da família e da escola e a situação de imersão compulsória no hospital. Consideramos que elaborar narrativamente o enfrentamento do adoecimento e da hospitalização, no seu cotidiano, também lhes traria como benefício projetar desejos de melhor acolhimento no hospital, na escola e na família. Ao falar sobre as experiências para alguém tão distante (um ET), esse exercício de reflexão poderia ainda trazer como benefício compreender as dificuldades enfrentadas e encontrar maneiras de amenizá-las. É evidente que precisamos aprofundar as pesquisas sobre esses aspectos, mas, em sua maioria, as pesquisas com narrativas autorreferenciais têm comprovado que os participantes saem fortalecidos dessa experiência.



Nesse sentido, lembramos que Vygotsky (1989; 2002) e Bakhtin (1985; 1992), desde o primeiro quarto do século XX, já insistiam sobre o poder da linguagem na construção social da mente humana, numa Psicologia e Filosofia da Linguagem de orientação marxista. Assim, as narrativas autorreferenciais podem ser consideradas como processos formadores do narrador no desenrolar da narrativa de suas experiências. Entendemos que Vygotsky (2002, p. 78) alinhava-se a esse ponto de vista quando ao estudar a consciência afirmava que “[...] quanto mais formos capazes de dar conta a nós mesmos e aos outros da experiência vivida, mais ela é vivida conscientemente [ela é compreendida, ela se fixa na palavra etc.]” (tradução nossa).

Na pesquisa com crianças, o pesquisador logo percebe a importância de conviver cotidianamente com elas, compreendê-las como sujeitos ativos, capazes de modificar regras e normas sociais, criar entre elas sistemas culturais de produção de sentidos sobre a realidade, como mencionam Delgado e Müller (2008). Percebemos rapidamente que essa aproximação não é simples, pois, como nos adverte Graue e Walsh (2003, p. 56), “[...] jamais vemos o mundo através dos olhos das crianças, veremos sempre o mundo através de uma multiplicidade de camadas de experiências das crianças e nossas, de uma multiplicidade de camadas de teorias.” Podemos dizer que escutar a criança presume uma relação de cumplicidade e de entrega para ir ao seu encontro, reconhecendo sua alteridade e a sua fala como autêntica e legítima. Essa abertura para a alteridade é fundamental para o processo de interpretação que se sobrepõe à interpretação da criança. O desejável é que ela pudesse reinterpretar, por sua vez, nossa interpretação. Diante dessa ausência, redobramos nossos cuidados, observando o que nos dizem Dornelles e Fernandes (2012) sobre o que as mobiliza nos *estudos da criança*: estar vigilante para que a criança “[...] deixe marcas, deixe as suas pegadas no conhecimento que se constrói sobre os seus mundos de vida.”

Que sentido as crianças atribuem às suas experiências no hospital?

Viver é atribuir significado a uma vida; na verdade, o processo de construção de significado pode ser visto como o centro da vida humana. (BROCKMEIER; HARRÉ, 2003).



Como afirmamos anteriormente, buscamos identificar os modos como cada criança atribuía sentidos às suas experiências, fazia o inventário de seus sentimentos, emoções, dificuldades, do apoio dos profissionais de saúde e das professoras da classe hospitalar. Para nossa discussão, escolhemos o que pudemos constatar como pontos comuns no que contavam ao Alien sobre suas experiências no ambiente hospitalar.

Um dos eixos que chamou particularmente nossa atenção, por sua recorrência nas narrativas de todas as crianças entrevistadas, foi a dificuldade de lidar com a complexidade de *sentimentos duais*, o que era perfeitamente compreensível. O hospital é um lugar bom, para onde vêm em busca da cura e de cuidados, e um lugar ruim, onde sofrem a intervenção de procedimentos dolorosos. Essa ambivalência merece lugar de destaque em suas tentativas de contar ao Alien o que é o hospital e para que ele serve. Custa explicar-lhe o que lhes proporciona bem-estar físico, por mais doloroso que sejam os tratamentos para cuidar dos efeitos provocados pelo adoecimento. O hospital é um *lugar bom, um lugar legal*:

O hospital é um lugar legal, a gente vem quando fica doente e precisa se tratar. Toma remédio, muitos remédios. Às vezes até cansa de toda hora ter remédio pra tomar... (BIANCA, 2010).

Aqui é um lugar bom, as pessoas vêm quando estão doentes [...]. Tem muita gente que cuida de mim. (MIGUEL, 2010).

As crianças vêm pra cá quando ficam doentes. Aí tomam remédios pra ficarem boas e passar a dor. (JOAQUIM, 2010).

Se o hospital é um lugar “bom e legal”, ele se configura, ao mesmo tempo, como um espaço de sofrimento, pois “as pessoas só vão quando estão doentes”, como atestam estes fragmentos de suas narrativas:

Sei que estou aqui porque estou com leucemia. É uma doença no sangue da gente, parece que é grave. Por isso, tem que viver no hospital. (FELIPE, 2011).

Estou aqui por causa da doença e tenho que tomar remédio que só tem aqui. Para sarar essas manchinhas no meu corpo. (MURILO, 2011).



Se eu tivesse bom estava em casa, mas como sinto dores e meu joelho inchado preciso tomar remédio, mas dessa vez está demorando pra passar a dor... (MIGUEL, 2010).

Estou doente com dor e ferida na perna, que dói, vim ficar bom disso. (JOAQUIM, 2010).

Felipe inicia sua história chamando a atenção para o lado ruim do hospital e que é retomado nos mesmos termos pelas demais crianças:

A primeira coisa que eu contaria é que no hospital a pessoa é muito furada, também dão remédio a gente... (FELIPE, 2011).

Ficar aqui não é bom não, principalmente, quando estou tomando a quimioterapia. (FELIPE, 2011).

○ *enfrentamento da dor* é outro ponto sobre o qual as crianças se detêm ao narrar suas experiências de adoecimento e como causa de seus maiores sofrimentos. ○ que é maior do que a dor? Para elas, os procedimentos aos quais precisam se submeter.

Eu acho as furadas pior que a dor. Mas eu acho que a dor de ser furado é só uma vez, a outra dor fica ali e não passa até tomar remédio. (MIGUEL, 2010).

Eu não gosto de sentir dor, mas acho pior tomar remédio ruim, é horrível. (BIANCA, 2010).

Aqui não é legal, porque todo dia botam essa borrachinha aqui no meu braço e dói, dói na veia, eu choro e depois passa... (MURILLO, 2011).

São momentos novos, desconhecidos, que se apresentam como situações desafiantes, e que elas reelaboram em suas narrativas, construindo uma mesma sequência temporal, que vai sendo internalizada como forma de dar sentido a esses espaços-tempos que se seguem e encontram uma lógica: “[...] a furada é pior do que a dor” [então] “eu choro” [depois] passa.” Mas o desfecho dessa narrativa nem sempre é um “final feliz”: o pior é “a outra dor que fica ali e não passa até tomar remédio”. Abre-se então uma nova sequência, desta vez o vilão é o remédio...



Morse e Carter (1996) discorrem acerca do estado de *endure*, tolerar o sofrimento como resultado de uma diminuição da resposta emocional quando a pessoa vive situações de estresse, como no caso da hospitalização. Tal estado permite bloquear respostas emocionais mais intensas, ou seja, reprimir emoções, permitindo a tolerância de experiências difíceis. Nesse caso, tolerar é uma capacidade de fortalecimento da pessoa pela reelaboração da representação de si diante das próprias emoções, que a leva a fazer o que “deve ser feito” em situações conflitantes. As narrativas de Bianca e Felipe expressam o esforço da tolerância e a necessidade de resistir, de ser forte durante a hospitalização e das medicações como forma de conviver com os procedimentos que amenizam as dores.

Eu venho pra cá desde pequenininha, vim porque estava doente, sentindo muitas dores nas pernas, eu chorava muito. É ruim vir pra cá, mas é o jeito pra ficar bem. (BIANCA, 2010).

As únicas coisas que fazem as crianças ficarem tristes é algumas coisas que é para o próprio bem delas, injeção, remédio, essas coisas. Acho que eu não poderia tirar e fazer nada porque só assim elas podem ficar curadas... (FELIPE, 2011).

Porque todo dia de noite eu sinto febre e frio e vem um monte de gente e coloca remédio de febre pra mim, me cubro, passa o frio, aí eu fico sem febre e consigo dormir! (MURILO, 2011).

Segundo Ribeiro e Ângelo (2005), a vivência dos procedimentos dolorosos mostra-se como uma situação acima de tudo ameaçadora. Aterrorizada pelo medo dos procedimentos, a criança sente-se machucada, invadida, mas nem sempre à vontade para expressar o que sente. Elas assumem em suas narrativas, a voz do outro – pais, profissionais, colegas do hospital – que tenta acalmá-las. É o que dizem Joaquim e Bianca:

As furadas, tem que esquecer as furadas... (JOAQUIM, 2010).

Eu sinto dor, é o jeito ficar aqui, aí eu tomo remédio. Eu não gosto, às vezes fico triste, mas passa... (BIANCA, 2010).

O hospital também é interpretado por elas como *um lugar de diferentes experiências sociais e lúdicas*, cujo sentido é a possibilidade de construir relações afetivas com os profissionais que favorecem a aprendizagem de



estratégias para amenizar o desenraizamento provocado pelo adoecimento e o enfrentamento da imersão compulsória no ambiente hospitalar. Nesse sentido, a interação com os profissionais de saúde, outras crianças hospitalizadas, a brinquedista e as professoras da classe hospitalar é percebida como momentos de lazer e de alegria.

No hospital a gente também conversa e brinca com as enfermeiras, gosto de mexer com elas. (BIANCA, 2010).

Aqui também tem as enfermeiras que furam a gente, mas elas não são malvadas, minha mãe sempre diz que se não furar não posso ficar bem [...]. Eu me sinto feliz aqui, porque eu jogo, vou pra salinha. (JOAQUIM, 2010).

O legal aqui é que podemos fazer algumas coisas, como brincar e estudar, tem classe hospitalar. (FELIPE, 2011).

O hospital tem muitas crianças, tem professor, uma professora e outra professora... (MURILO, 2011).

A socialização das crianças com seus pares, dividindo a experiência da dor, colabora para amenizar o sofrimento psíquico e cria *redes de solidariedade entre elas*, o que é relatado como um relacionamento emocional apaziguador, como mencionam Miguel e Bianca em suas narrativas:

Eu gosto de ajudar as outras crianças a tomar remédio. Tem umas que choram muito, não estão acostumadas ainda aqui, mas eu já estou, por isso ajudo, minha mãe também. (MIGUEL, 2010).

Gosto de conversar e brincar com as outras crianças. Tem umas que choram porque são furadas. Eu também choro, mas não é muito. (BIANCA, 2010).

Em suas conversas com o Alien, eles insistiam ao explicar que o *hospital é um lugar que tem que existir*. Essa compreensão da necessidade do hospital adquire seu sentido na tomada de consciência que transforma esse espaço como lugar minimizador da dor e de busca da cura. Nesse sentido, tentam convencer Alien de sua importância.

No hospital a gente se cuida e fica bom pra voltar para casa, então precisa ter hospital no mundo. (MIGUEL, 2010).



[...] pode dizer que tem que ter hospital no planeta dele, porque senão as crianças não ficam boas, e ficar doente é ruim, então tem que cuidar delas. (BIANCA, 2010).

No hospital de lá tem que ter brinquedo, adulto, professora, enfermeira, médico e se puder não ter furadas. Muita paz, muita alegria e muita felicidade. Por favor, também diga que eu vou dar muitas cartas para ele levar e brinquedinhos também. (MURILO, 2011).

Em suas narrativas, as crianças demonstram que compreendem a necessidade da existência do hospital e evidenciam o que lhes traz prazer no seu acolhimento: “[...] lá tem que ter brinquedo, adulto, professora, enfermeira, médico [...]”, mas também o que lhes traz maior sofrimento “[...] e se puder não ter furadas.” A criança se expressa, enquanto ser concreto e em desenvolvimento, como nos lembra Wallon (1941). Nesse sentido, é relevante observar a relação que estabeleceram com o Alien. Bianca pede para dizer a ele que o hospital “precisa existir”. A reflexão conduzida por ela demonstra como projeta e atribui sentidos ao hospital. Ela considera que a inexistência do hospital reduziria a possibilidade de cura e de cuidados que amenizam os sofrimentos de criança portadora de uma patologia: “[...] ficar doente é ruim, então tem que cuidar delas.”

Do mesmo modo, essa necessidade se expressa na súplica de Murilo, “[...] por favor, também diga que eu vou dar muitas cartas para ele levar e brinquedinhos também.” Por outro lado, a fala de Murilo nos permite reconhecer a importância das ações desenvolvidas pela classe hospitalar. No período em que o entrevistamos, as professoras da classe hospitalar fizeram com as crianças uma “caixa de correio” como forma de ampliar a integração entre os profissionais, os pais e as crianças hospitalizadas. Todos podiam escrever uns para os outros, e quem não soubesse podia desenhar. Muitas crianças escreviam para a professora e os amigos de sua escola de origem. A promessa de Murilo de “[...] dar muitas cartas [...]” ao Alien é um indício significativo da importância da troca de correspondência, vivenciada por ele com a “caixa de correio”. Enviar e receber notícias surgem em sua fala como ações fortalecedoras no enfrentamento da hospitalização.

A classe hospitalar é chamada pelas crianças de *salinha*. E como a brinquedoteca, a *salinha* é para elas espaço de ludicidade no hospital, que, como se espera, melhoram o seu acolhimento durante a hospitalização. ○



deslocamento que fazem dos leitos para a *salinha* é um momento de festa por sentirem que são transportadas para um lugar melhor, longe das dores e dos tratamentos invasivos. Diversas atividades na classe hospitalar eram realizadas em grupos, com crianças de diferentes faixas etárias, seu objetivo era promover vínculos entre elas, o que favorecia a socialização e fortalecia relações afetivas.

As atividades lúdicas são percebidas pelas crianças como um refúgio contra os infortúnios da dor e do sofrimento, como relata Miguel: “As professoras brincavam comigo lá. Eu me sentia melhor, esquecia um pouco da dor.” Ninguém duvida que *brincar é essencial ao desenvolvimento da criança*, ninguém também duvida que o adoecimento pode reduzir espaços de ludicidade. O sentido da brincadeira, para elas, é devolver-lhes a alegria de viver, quando estão tristes. A relação entre adoecimento e tristeza é uma constante em suas falas:

As furadas me deixam *triste*, pra ficar melhor eu brinco, aí esqueço o que é ruim... (JOAQUIM, 2010).

Gosto de uma coisa aqui, de brincar com os fantoches e jogar no computador, adoro os fantoches, eles são legais e me ajudam quando fico *triste*. (FELIPE, 2011).

Lá tem brinquedos, no planeta dele? Aqui no hospital tem. Acho que lá tem brinquedo, senão as crianças ficam *tristes*... (MURILO, 2011).

Para as crianças hospitalizadas *estar, ficar, deixar triste* é sempre associado por elas à dor física e ao adoecimento. Nessa situação, sentir-se privada da alegria, do riso, do prazer agudiza a sua condição, momentânea ou duradoura, de criança hospitalizada, e a tristeza pode ser compreendida como marca do abatimento, desconforto, mal-estar, angústia, ansiedade... que elas ainda não aprenderam a nomear. Para Vygotsky (1989), as brincadeiras exercem um grande e importante papel no processo de desenvolvimento infantil. O simbólico, o imaginário, nessas situações, são vividos intensamente pela criança, pois lhe permitem que se sinta livre para criar, imaginar mundos possíveis, onde pode sobrepor, como sugere Vygotsky (1989), o sentido à ação, e assim reconstruir o mundo ao seu contento no desenrolar da brincadeira.

Para a criança, que vive a experiência do adoecimento e da hospitalização, a brincadeira ajuda, frequentemente, na superação e enftretamento



das dificuldades, possibilitando a ressignificação de suas vivências no hospital. Possibilitar esse espaço à criança é assegurar-lhe um direito seu: brincar, que se torna um “remédio” para “esquecer a dor”. Elas brincam com objetos, mas também com o corpo, tantas vezes modificado e mutilado pela doença. Nessa perspectiva, a ludicidade torna-se ainda mais essencial como modo de acolhimento em ambiente hospitalar, pois contribui significativamente para a aceitação e construção de estratégias de enfrentamento ao adoecimento e aos procedimentos hospitalares.

Acho que aqui deveria ter um monte de palhaços pra gente rir mais. E muitos brinquedos e fantoches para as crianças. (FELIPE, 2011).

Se eu pudesse mandava um monte de brinquedo para as crianças, isso ia ser muito bom, as crianças iam ficar entretidas. Uns bonequinhos pequenos para as crianças pequenininhas brincarem também. [...] Eu vou dizer um negócio pra ele. No hospital de lá tem que ter brinquedo... (MURILO, 2011).

Tem uma moça que brinca com as crianças (brinquedista), traz brinquedos, tem gente que eu nem conheço e me dá brinquedo também. (JOAQUIM, 2010).

52

Nas vozes das crianças, percebe-se que o lúdico no hospital vai além da presença dos brinquedos e da possibilidade de brincar. O sentido para elas é tornar o hospital um lugar alegre, divertido, com palhaços, sorrisos e música e o sentido do papel dos profissionais, que atuam nesse espaço, não se limita à atenção física, mas implica participar com elas das brincadeiras e com prazer. Na fala de Felipe, tais profissionais precisam ser pessoas boas, dispostas a ajudar. Pensando assim, ele faz um pedido ao Alien para que construam “mesmo” um hospital em seu planeta, mas com uma condição muito especial: “[...] tem que ser um lugar alegre, com pessoas boas para ajudar.”

Na classe hospitalar do COHL, os profissionais exploravam o brincar como elemento propulsor de experiências significativas para as crianças e procuravam planejar as ações pedagógicas considerando que as classes hospitalares, ou a “salinha”, como preferiam dizer as crianças, fossem percebidas como um espaço em que elas tinham o controle sobre suas escolhas. Ter a opção de fazer escolhas faz “diminuir o sofrimento”, o que é perceptível no relato de Felipe: “A gente pode ir pra salinha fazer uma coisa legal, ver vídeos



no computador, aprender no computador, aprender as atividades, brincar com as outras crianças, ajudar a diminuir o sofrimento, porque as crianças sofrem no hospital com dor e com os remédios.”

Felipe enumera as diversas possibilidades de realizar na “salinha” o que é prazeroso e de sua escolha, pois é assim que nesse espaço ele consegue sentir-se melhor. A decoração alegre da classe hospitalar parecia também contribuir para que as crianças identificassem a classe hospitalar com a brinquedoteca. De fato, todas as atividades observadas aliavam-se à ludicidade, respeitando a faixa etária e o período de desenvolvimento cognitivo de cada uma, de maneira que se tornavam instigantes e satisfatórias para as crianças, daí o interesse da pergunta que Felipe faz ao Alien: “E lá também tem classe hospitalar?”

Mas é importante observar em suas narrativas que a classe hospitalar surge também como espaço de *construção de conhecimentos*, onde fazem atividades e aprendem:

Quando estou aqui as professoras me ensinam, acho bom porque a gente estuda e não deixa de aprender... (MIGUEL, 2010).

Eu acho que ter professor no hospital ajuda a gente a aprender. (FELIPE, 2011).

Eu me sinto feliz aqui, porque eu jogo, vou pra salinha. (JOAQUIM, 2010).

Eu vou para escolinha [...]. (MURILO, 2011).

A educação no hospital toma contornos específicos por se realizar em circunstâncias tão adversas. Apostar na criança e na sua curiosidade diante da vida e dos conhecimentos significa, para ela, acreditar em suas potencialidades, preservar sua integridade cognitiva e o direito a atividades que lhes permitam continuar aprendendo. As experiências vividas e narradas por Felipe e Miguel permitem que eles se deem conta da oposição existente entre o discurso da médica e o discurso e estímulos das professoras:

A médica disse que eu não podia estudar esse ano, mas tem professora, aqui, e ela está me ajudando. Minha mãe disse que vai fazer minha matrícula pra eu não perder o ano e a professora disse que me ajudaria. Eu acho isso bom, porque pelo menos as crianças podem estudar e eu não vou perder o ano ou repetir a série. (FELIPE, 2011).



Quando cheguei nem conseguia sair da cama, aí as professoras brincavam comigo! Quando estou aqui as professoras me ensinam, acho bom porque a gente estuda e não deixa de aprender. (MIGUEL, 2010).

Tô aprendendo a ler, a tia disse que eu já sei um monte de coisas. (JOAQUIM, 2010).

Um dos maiores desejos de Joaquim era aprender a ler, por isso um largo sorriso apareceu em seu rosto ao contar para o Alien o que lhe dissera a tia (professora): “ele já sabia um monte coisas”. Emocionado pela alegria da realização do seu sonho, ele nos pediu para mostrar ao Alien “seus desejos”, colados na parede, do lado de seu leito:

Você mostra a ele meus desejos? Eu tô com dor! Olha aí, na parede, um coração feito de papel com os seguintes pedidos: comer salgadinho; ir à praia; ir ao parque; aprender a ler; ficar curado. (JOAQUIM, 2010).

Eu fico feliz, porque eu aprendo coisas, gosto da escola e sinto falta de lá, mas é legal ter professora aqui, elas são boas e fazem festas, aí quando isso acontece o hospital fica melhor! (BIANCA, 2010).

[no hospital] tem professora e tudo, é bom ter professora aqui, passa o tempo e esquece a dor. (JOAQUIM, 2010).

A classe hospitalar apresenta-se, portanto, nas narrativas das crianças entrevistadas como espaço de segurança afetiva e emocional e lhes permite elaborar novas maneiras de sentir, pensar, entender e vivenciar o adoecimento e a hospitalização, projetando melhores perspectivas de futuro.

A parceria que elas estabelecem com a professora nos faz pensar na importância das ações feitas em colaboração para superar as limitações físicas impostas pela medicação endovenosa. Para essas crianças, as atividades de cortar, colar e pintar podem se configurar como grandes desafios. Murilo percebe que a intervenção pedagógica acompanha e estimula suas condições físicas: “Gosto das histórias dos livros. Antes, eu só podia fazer isso porque estava muito fraco, nem conseguia me mexer direito, agora não, vou à salinha e tudo.” Por isso, a sua inquietação com a possibilidade de no planeta de Alien faltar à criança o apoio do professor e do adulto: “Nesse planeta dele não tem nenhum professor? E nenhum adulto? Só tem extraterrestre? Aqui



no hospital tem adulto e professora. Acho que só tem extraterrestre lá". Mas, Murilo também reconhece a importância de colaborar com o adulto, pois, nesse momento, ele toma Alien em suas mãos e, olhando para ele, conta como é sua rotina diária: "[...] depois eu jogo lá no computador e venho jantar, vou pra cama, e depois eu durmo, que é pra poder ir pra escolinha, viu?!"

Esses foram os fragmentos que escolhemos para sintetizar o que as crianças têm a nos contar sobre suas experiências no hospital e os sentidos que elas atribuem a essas experiências.

Considerações em aberto: o que aprendemos com as crianças sobre suas experiências no hospital e sobre a pesquisa com crianças?

Vimos que em suas narrativas as crianças hospitalizadas enfrentam o dilema de lidar muito cedo com a complexidade de sentimentos duais: o hospital é um lugar de dores físicas, de procedimentos dolorosos, de grandes rupturas, mas também de cura, de cuidados, de lazer. O que as crianças contam ao Alien é que o hospital é um lugar que precisa existir, pois é nele que se fortalecem a esperança de alcançar a cura e de voltar a ser alegres.

Aprendemos com elas que a noção de cuidado não se limita à dimensão física, corpórea, que torna perceptível as marcas deixadas pelo adoecimento. Suas narrativas falam de uma outra dimensão de seu corpo, a de suas potencialidades para continuar vivendo, e que se torna frequentemente invisível. Parece pouco o que pedem, bastaria viver o mais próximo possível da forma como viviam antes lá fora: brincar, conversar, pintar, colar, ouvir música, trocar correspondências, aprender... Em outras palavras, sorrir, alegrar-se sempre.

O sentimento de desenraizamento provocado pelo adoecimento e a imersão no ambiente hospitalar, acarretada pela internação compulsória, são experiências desestabilizadoras que surgem permeadas pela rejeição de tratamentos invasivos: "[...] as furadas [...]", as medicações, a quimioterapia, que as deixam tristes. Nas vozes das crianças, o acolhimento hospitalar toma novos contornos, cores vivas e alegres, quando se trata de contar ao Alien o que elas fazem na brinquedoteca e na classe hospitalar, espaços que lhes



proporcionam conforto e ludicidade, nos quais se sentem à vontade e seguras, ao realizar as atividades que desempenhavam antes de adoecerem.

O que aprendemos com elas? Aprendemos a escutá-las e a reconhecê-las como indivíduos plenos que têm o que contar sobre si mesmas e suas experiências. Aprendemos que sua reflexão nos ajuda a compreender a função das práticas pedagógicas e culturais que transformam e aprimoram o seu acolhimento em ambiente hospitalar. A partir desse entendimento, a atuação docente na classe hospitalar e na brinquedoteca permite que a criança estabeleça novas relações entre ela e o hospital, entre o hospital e a escola, entre o mundo social interno e os espaços sociais externos. Nesses espaços, os professores promovem estratégias de enfrentamento ao adoecimento e à hospitalização, na medida em que, como já dissemos, oferecem às crianças possibilidades de vivências, valorizam aspectos cognitivos, afetivos, sociais e históricos que permeiam a sua condição de ser criança. Suas narrativas nos ensinam que o hospital é um lugar privilegiado para o diálogo entre Educação e Saúde, numa troca que se abre para o acolhimento de muitas outras áreas, tendo em vista à exigência da atenção integral à criança hospitalizada dentro do que se denomina *humanização* das práticas de saúde, prerrogativa de grande interesse para as políticas públicas e para pensar o acolhimento da criança em ambiente hospitalar junto com educadores e gestores.

56

O que aprendemos com as crianças hospitalizadas sobre a pesquisa com crianças? Do ponto de vista teórico, a investigação contribuiu para discutir as articulações entre a pesquisa (auto)biográfica em Educação e a Pesquisa narrativa em Psicologia como forma de aprofundar modos de pesquisa com crianças e de contribuir para os estudos da infância, que compreendem a criança como ator-autor ativo em suas construções sociais, culturais e históricas. Aprendemos que a criança tem o que contar, que ela sabe sobre o que refletir ao narrar suas experiências de vida. Desse modo, se prepara para colaborar com os adultos ajudando-os a (re)pensar as instituições da infância. Seus saberes enriquecem nossa percepção de mundo, pois nos fazem ver o que antes não víamos, nem ouvíamos. Essa escuta e olhar atentos reduzem as distâncias entre nossos mundos de vida. Eles nos aproximam sobremaneira de estudos e pesquisas que permitirão ampliar os diálogos entre Educação e Saúde.

Do ponto de vista do método de pesquisa, podemos admitir que o Alien, como brinquedo-personagem, constituiu um aparato importante para provocar as narrativas e mediar a relação da criança com o pesquisador. O



distanciamento da realidade permitido pelo ET permitiu-lhes reelaborar uma representação de si e reinventar-se, narrativamente, como autor-ator de suas narrativas, projetar seu futuro imediato, articulando sua realidade transitória à realidade simbólica de nossas ações, mentes e vidas.

Na impossibilidade de trazer conclusões sobre o que aprendemos na pesquisa *com* crianças, esperamos que essa história sem final continue na direção de novas aventuras com crianças que nos ensinem a construir melhores ambientes de acolhimento para elas e com elas, quer se trate de hospitais, de escolas ou da família.

Notas

- 1 PASSEGGI, M. C.; FURLANETTO, E. C; OLIVEIRA, M.G. de; DE CONTI, L. ; CAMPELO, M. E. C.; CHAVES, I. M. B. "Projeto de pesquisa *Narrativas infantis: o que contam as crianças sobre as escolas da infância*", desenvolvido com financiamento do CNPq e CAPES (Edital Ciências Humanas 2011-7); ROCHA (2012; 2012a).
- 2 Remetemos a extensa produção bibliográfica lançada por ocasião das cinco edições do Congresso Internacional de Pesquisa (auto)Biográfica (CIPA), realizados, nos últimos anos no Brasil, CIPA I, PUCRS (2004), CIPA II, UNEB (2006), CIPA III, UFRN (2008), CIPA IV, USP (2010), CIPA V, PUCRS (2012).
- 3 Remetemos ao texto de Brockmeier e Harré (2003), no qual os autores sintetizam essa perspectiva em Psicologia.
- 4 O protocolo de nossas pesquisas é comum ao Projeto internacional "Raconter l'école en cours d'escolarité", desenvolvido por pesquisadores da Universidade de Nantes (França), Universidade de Basse Silésie à Wrocław (Polônia) e pesquisadores brasileiros das Universidades Federais do Rio Grande do Norte (UFRN), São Paulo (Unifesp|Guarulhos), Niterói (UFF), Pernambuco (UFPE), Roraima (UFRR) e da Universidade Cidade de São Paulo (UNICID).

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução Ermantine Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHINÓV, Viktor. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1985.

BIANCA. **Entrevista narrativa**. Natal, 18 ago. 2010.



BRASIL. Ministério da Saúde|Conselho Nacional de Saúde. **Resolução 196/1996**. Diretrizes e Normas Regulamentadoras Sobre Pesquisas Envolvendo Seres Humanos. Disponível em: http://conselho.saude.gov.br/web_comissoes/conep/aquivos/resolucoes/23_out_ver-sao_final_196_ENCEP2012.pdf. Acesso em: 15. jan. 2013.

BROCKMEIER, Jens; HARRÉ, Rom. Narrativa: problemas e promessas de um paradigma alternativo. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 18, n. 3, p. 525-535, 2003.

BRUNER, Jerome Seymour. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

_____. **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CAMPOS, Maria Malta. Por que é importante ouvir a criança? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

CECCIM, Ricardo Burge; CARVALHO, Paulo Roberto Antonacci (Org.). **Criança hospitalizada: atenção integral como escuta à vida**. Porto Alegre: UFRGS, 1997.

COVIC, Amália Neide; OLIVEIRA, Fabiana Aparecida de Melo. **O aluno gravemente doente**. São Paulo: Cortez, 2011.

58 DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. Abordagens etnográficas nas pesquisas com crianças. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto**. Tradução Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto, Luis Passeggi. São Paulo: PAULUS; Natal: EDUFRN, 2008.

DORNELLES, Leni Vieira; FERNANDES Natália (Ed.). **Perspectivas sociológicas e educacionais em estudos da criança: as marcas das dialogicidades luso-brasileiras**, Porto: Ed. UMINHO, 2012. (E-book).

FELIPE. **Entrevista narrativa**. Natal, 26 fev. 2011.

FERREIRA, Maria Manuela. **Salvar corpos, forjar a razão** – contributo para uma análise da criança e da infância como construção social em Portugal. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2000.

GRAUE, Elisabeth; WALSH, Daniel. **Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

JOAQUIM. **Entrevista narrativa**. Natal, 20 ago. 2010.



JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. A entrevista narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. 5. ed. Tradução Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MATOS, Elisete Lúcia; TORRES, Patrícia Lupion. **Teoria e prática na pedagogia hospitalar**: novos cenários, novos desafios. Curitiba: Champagnat, 2010.

MORSER, Janice; CARTER, Barbara. The essence of enduring and the expression of suffering: the reformulation of self. **School of Nursing Practice**, Pennsylvania, v. 10, n. 1, p. 43-60, 1996.

MIGUEL. **Entrevista narrativa**. Natal, 26 ago. 2010.

MURILO. **Entrevista narrativa**. Natal, 28 fev. 2011.

ORTIZ, Leodi Conceição Meireles; FREITAS, Soraia Napoleão. **Classe hospitalar**: caminhos pedagógicos entre saúde e educação. Santa Maria: UFSM, 2005.

PASSEGGI, Maria da Conceição. A experiência em formação. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, maio/ago. 2011.

_____. A pesquisa (auto)biográfica em educação: princípios epistemológicos, eixos e direcionamentos da investigação científica In: VASCONCELOS, Fátima; ATEM, Érica. **ALTERidade**: o outro como problema. Fortaleza: Expressão Gráfica, 2011a.

_____. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SILVA, Vivian Batista da. (Org.). **Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

RIBEIRO, Circéa Amália; ÂNGELO, Margareth. O significado da hospitalização para a criança pré-escolar: um modelo teórico. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 39, n. 4, p. 391-400, dez. 2005.

RIKOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**. Campinas: Papyrus, 1994. (Tomo 1).

ROCHA, Eloisa Acires Candal. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.). **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.

ROCHA, Simone Maria da. **Narrativas infantis**: o que contam as crianças de suas experiências no hospital e na classe hospitalar. 2012. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação)



– Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

_____. **Ser professor de classe hospitalar:** entre saberes, experiências e narrativas de si. 2012. 56 f. Projeto de tese de doutorado em educação – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012a.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEA, Maria Cristina Soares de. (Org.). **Estudos da infância:** educação e práticas sociais. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

SOUZA, Solange Jobim; CASTRO, Lucia Rabello de. Pesquisando com crianças: subjetividade infantil, dialogismo e gênero discursivo. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.). **A criança fala:** a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.

SCHÜTZE, Fritz. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle. **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação.** Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. **Conscience, inconscient, émotions.** Trad. Françoise Sève et Gabriel Fernandez. Paris: La Dispute, 2002.

60

_____. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança.** Rio de Janeiro: Andes, 1941.

Profa. titular Dra. Maria da Conceição Passeggi
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Centro de Educação
Departamento de Fundamentos e Políticas da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Líder do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa |
Formação, Auto.Biografia e Representações |GRIFAR|UFRN-CNPq
Pesquisadora Associada do Laboratoire EXPERICE |Paris 13-Paris 8
E-mail | mariapasseggi@gmail.com



Doutoranda Simone Maria da Rocha
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Programa de Pós-Graduação em Educação
Grupo de Pesquisa | Formação, Auto.Biografia e Representações
|GRIFAR|UFRN-CNPq
E-mail | siufrn@yahoo.com.br

Recebido 7 jan. 2013

Aceito 6 fev. 2013

Família e escola pública: contribuições familiares para o êxito escolar¹

Family and public school: family contributions to the academic success

Haller Elinar Stach Schünemann

Enios Carlos Duarte

Sonia Bessa

Maria Carolina Carneiro

Centro Universitário Adventista de São Paulo

Resumo

As famílias das escolas públicas são normalmente consideradas, pelo corpo docente, como negligentes e desinteressadas pela escolarização dos filhos. O objetivo dessa pesquisa foi identificar o valor atribuído pela família à escolarização, as práticas desenvolvidas para apoiar as crianças e, ainda, o envolvimento social das famílias. Essa investigação foi feita com aplicação de questionários a 310 pais com filhos em escolas públicas e residentes na periferia de São Paulo. Os resultados demonstraram que a maior parte dos pais valoriza a educação escolar dos filhos e procura participar das reuniões escolares. As práticas de apoio à escolarização também obtiveram resultados positivos, embora, em vários itens, os pais apresentem um apoio insuficiente. Ademais, se constatou que a participação social dos pais na vida escolar é maior do que em outros aspectos comunitários. Portanto, pode-se concluir como equivocada a crença do desinteresse da família pela escolarização dos seus filhos.

Palavras-chave: Família popular. Escola pública. Sucesso escolar.

Abstract

Families of public schools are usually considered among the teachers as negligent and disinterested by the schooling of the children. Objective of this research was to identify the value assigned by the family to school, practices developed to support children and social involvement of families. This investigation was conducted with questionnaires from 310 parents with children in public schools and residents on the outskirts of São Paulo. The results showed that most parents value the school education of their children and seek to participate in school meetings. Practices in support of education also had positive results, although in several items parents have insufficient support. It also found that social participation of parents in school life is greater than in other respects Community. Therefore, one can conclude how mistaken belief of the low interest of the family for schooling of their children.

Keywords: Family poor. Public school. School success.



Há quase um consenso entre os professores de que as famílias se interessam pouco pela educação escolar dos filhos. Essa crença é ainda mais intensa quando se refere às classes populares vistas como, de modo geral, negligentes com os filhos. Com frequência, também, são feitas afirmações negativas a respeito das relações familiares dos alunos das escolas públicas, normalmente vistas como desestruturadas. Observamos, dentro da nossa prática como professores de cursos de licenciaturas, que a maior parte desses alunos, mesmo sendo egressos da escola pública, tem uma visão negativa das famílias atendidas pelo sistema público de ensino. É como se já houvesse um consenso prévio de que as famílias dos alunos das escolas públicas são problemáticas e desinteressadas. É possível que esse consenso seja um obstáculo para o trabalho do professor, uma vez que ele já pode contar com uma justificativa *a priori* para o fracasso dos seus alunos, inibindo uma reflexão a respeito do seu próprio trabalho, ou do funcionamento da instituição escolar. Assim, julgamos fundamental trabalhar com os alunos de licenciaturas um meio de desconstruir tais conceitos, e permitir uma reflexão mais fundamentada sobre o mesmo. Dessa forma, essa pesquisa surgiu da necessidade de desconstruir esse conceito entre os alunos de licenciaturas, envolvidos no projeto PIBID da nossa instituição.

63

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) foi criado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em 2007 como uma forma de reverter o quadro negativo dos cursos de licenciatura no país. Os aspectos negativos envolvem tanto uma redução do número de ingressantes e concluintes das licenciaturas, como as dificuldades do recém-formado em se ajustar ao trabalho em função do despreparo para a profissão. Deste modo, o objetivo do PIBID é buscar formas de aperfeiçoar a formação das licenciaturas e favorecer a permanência dos concluintes no magistério. Uma das características desse programa é a flexibilidade dada às instituições para moldar os seus projetos, de forma a buscar experiências diversas e enriquecedoras. Assim, estabelecemos em nossa instituição um projeto com etapas bem definidas: compreensão da dinâmica da vida escolar; atendimento aos alunos com dificuldades escolares e atuação como assistentes; aplicação de recursos didáticos ativos, sob a orientação do professor-supervisor. Dentro da primeira parte do projeto, procedemos a um levantamento de dados sociais, econômicos, culturais e de práticas de escolarização entre as famílias das escolas públicas, onde o projeto é desenvolvido.



Esse levantamento foi feito a partir de um questionário previamente elaborado pela equipe de coordenação do projeto.

A opção por construir um instrumento e efetivar uma coleta de dados sobre as práticas das famílias em relação à escolarização dos filhos foi motivada pela pequena quantidade de pesquisas sobre o tema, conforme constatado também por Oliveira e Marinho-Araújo (2010).

Deste modo, neste artigo, partilhamos os resultados obtidos sobre o perfil das famílias das escolas públicas da periferia do município de São Paulo, participantes do projeto do PIBID, porque consideramos que os resultados podem contribuir para auxiliar os professores a repensar algumas de suas crenças.

Fundamentação teórica

64 A contribuição familiar para o desempenho dos alunos na escola básica é algo bastante evidente. Já na década de 1970, os trabalhos de sociologia da educação de Bourdieu e Passeron (1992) avaliaram a contribuição do fator classe social no desempenho escolar. Na realidade, esses trabalhos quase sugerem um determinismo de classe. Além disso, outros estudos contemporâneos (COLEMAN, 2008; JENCKS, 2008, BARBOSA, 2009) também indicaram uma forte influência da classe social da família na escolarização. Como os desempenhos estavam ligados à dimensão de classe, e os resultados acadêmicos das crianças de famílias populares apresentavam um pior rendimento, construiu-se um consenso de que as famílias de classe popular eram desinteressadas pela escolarização dos seus filhos.

A partir da década de 1990, observamos o surgimento de um olhar mais interessado e profundo em relação às classes populares. Lahire (1997) realizou uma importante pesquisa entre as famílias populares francesas, cuja maior parte é constituída de imigrantes, e percebeu, claramente, que eles reconheciam, na escolarização, algo importante para a integração e melhoria da qualidade de vida dos filhos, embora ele destaque que nem todos os recursos utilizados pelas famílias eram eficientes para garantir que a criança se interessasse pelos estudos ou tivesse êxito escolar. Era quase um pensamento unânime entre os pais, a necessidade de investirem na educação dos filhos.

Nessa mesma linha de pensamento, as contribuições de Thin (2006) destacam os investimentos das classes populares na escolarização dos filhos.



Embora ele enfatize que as lógicas socializadoras das famílias populares possam estar em conflito com algumas questões escolares, isso não pode ser interpretado como desinteresse pelos filhos ou pela escolarização deles.

No caso brasileiro, temos ainda uma ampla revisão sobre o tema conduzida por Glória (2005) que evidencia a existência de um investimento em classes populares na escolarização dos filhos e algumas pesquisas conduzidas por Nogueira (1998, 2010), apontam na mesma direção.

Apesar de dados indicando que há um investimento familiar e que as famílias de classes populares se interessam na escolarização dos filhos, a percepção de que as famílias não são interessadas ainda permanece um tema recorrente entre professores e no ambiente escolar. Assim, organizamos o instrumento de coleta de dados, de forma que os bolsistas do PIBID pudessem avaliar vários aspectos da vida das famílias com filhos na escola pública, para terem elementos de reflexão a respeito das crenças.

Na construção desse instrumento, propusemos o levantamento de dados em diversas dimensões, como: sociais, econômicas, hábitos culturais e recreativos, práticas associativas e ações familiares para a escolarização das crianças. Nas características sociais, identificamos o perfil de trabalho dos pais, a escolaridade, o tamanho da família e o tipo de habitação, incluindo índices da qualidade de vida urbana, como saneamento, energia, entre outros. Na caracterização econômica, utilizamos o Sistema Brasil, que infere a classe a partir da posse de bens. Esse tipo de levantamento demonstra ser mais fácil de identificar a renda do que uma pergunta direta sobre a mesma. Na parte dos hábitos culturais e recreativos, procuramos ver o acesso aos bens culturais, como frequência a museus, cinemas, teatros, entre outros. Nas práticas associativas, foram incluídas a questão religiosa, envolvimento político partidário, associações de bairros, clubes esportivos e participação na associação de pais e mestres. Por fim, na parte das ações familiares, avaliamos as indicações para local de estudo, valorização e supervisão do mesmo. Esse universo expressivo de questões tinha como propósito tanto mapear o perfil da família usuária da escola pública, como poder verificar algumas relações entre a escolaridade e práticas de ações familiares, e, ainda, avaliar o envolvimento das famílias na escola e em outras práticas associativas.



Metodologia

A partir da revisão de literatura, construímos um questionário para traçar o perfil das famílias com alunos nas escolas públicas parceiras do projeto. A proposta orientava que cada aluno, participante do projeto, entrevistasse dez famílias nas escolas onde estavam desenvolvendo as atividades do PIBID. O projeto envolvia 60 alunos bolsistas na cidade de São Paulo. Assim, a expectativa era de obter 600 questionários e realizar um perfil das famílias usuárias das três escolas públicas parceiras no projeto. Essas escolas estão todas localizadas na região sudoeste da cidade de São Paulo, em uma área periférica, onde há bolsões de pobreza. As três escolas parceiras estão próximas a favelas e conjuntos habitacionais populares. Essas escolas não apresentam um bom Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), todas abaixo de cinco. Dentro do diagnóstico das escolas, todas estaduais, podemos caracterizá-las como tendo predominância de professores não-concursados, estrutura física razoável e número elevado de alunos.

66

Na coleta de dados, alguns alunos tiveram dificuldades em conseguir fazer o contato com as famílias. Isso, em parte, é devido aos alunos, após alguma idade, realizarem o trajeto casa-escola sem supervisão de adultos, reduzindo a oportunidade de um contato mais fácil. Em média, obtivemos, aproximadamente, sete coletas por alunos. Para garantir a qualidade e a fidelidade dos resultados, acabamos por não incluir no processamento de dados, vários questionários, nos quais as informações não haviam sido preenchidas rigorosamente, dentro do padrão orientado. Para essa pesquisa, incluímos os dados de 310 questionários, que tiveram o preenchimento correto. Mesmo assim, os resultados obtidos foram extremamente significativos e relevantes. O objetivo dessa coleta foi fornecer dados para nortear futuras intervenções, e estimular a reflexão dos alunos sobre o perfil encontrado e o imaginado. Nesse artigo, optamos por partilhar os resultados obtidos a respeito das famílias de alunos na escola pública e contribuir para repensar alguns falsos consensos que são atribuídos a essas famílias. Consideramos que os resultados, embora restritos à realidade da periferia paulistana, podem contribuir para entender melhor o universo da escola pública brasileira.



Resultados

Para facilitar a análise dos resultados, propomos a apresentação em três categorias. O primeiro grupo de resultados apresenta o perfil socioeconômico da amostra da pesquisa; o segundo, as ações familiares na escolarização dos filhos; e o terceiro grupo, a comparação do associativismo em geral das famílias e a sua participação no universo escolar.

Perfil da amostra

No primeiro grupo de resultados, destacamos a escolaridade dos pais, o tipo de trabalho dos progenitores, o rendimento familiar, o tamanho da família e as condições de habitação.

Estabelecer um perfil da escolaridade dos pais é importante, na medida em que permite entender qual foi, em parte, a vivência anterior deles na escola. Identificar o tempo de escolarização ajuda a verificar o quanto os pais têm de familiaridade com esse universo.

Tabela 1
Escolaridade de pais/padrasto e mãe/madrasta com filhos em escolas públicas

Escolaridade	Pai	%	Mãe	%
Analfabeto	16	5,69	8	2,63
Fund. Incompleto	114	40,57	102	33,55
Fundamental Completo	39	13,88	52	17,11
Médio Incompleto	25	8,90	44	14,47
Médio Completo	66	23,49	82	26,97
Superior Incompleto	11	3,91	7	2,30
Superior Completo	10	3,56	9	2,96
Total	281	100,00	304	100,00

Os resultados apresentados na Tabela 1 demonstram que o perfil educacional das famílias atendidas é bem diversificado com dois perfis bem significativos: fundamental incompleto e médio completo. Cabe lembrar que o



número de pais/padrasto e mães/madrasta é inferior ao número total de nossa amostra (N=310), porque algumas famílias eram monoparentais. Percebemos que há mais famílias sendo chefiadas apenas pelas mães, do que apenas por pais, o que condiz com o perfil esperado. Um dado importante é que o percentual de pessoas com oito anos ou mais de estudo já compõe um pouco mais de 50% da amostra em ambos os casos, embora, apenas, cerca de 30% dos pais em todo o período da educação básica, já possuem uma maior escolaridade que os filhos podem obter ao concluírem o ensino médio.

Tabela 2
Tipos de situação de trabalho pai/padastro e mãe/madrasta

Tipo de Situação de Trabalho	Pai	%	Mãe	%
Empregado c/ carteira assinada	156	55,52	102	33,55
Empregado s/ carteira assinada	13	4,63	24	7,89
Autônomo	57	20,28	41	13,49
Empreendedor	3	1,07	0	0,00
Funcionário Público	4	1,42	13	4,28
Desempregado*	13	4,63	49	16,12
Aposentado	10	3,56	4	1,32
Não especificou	25	8,90	10	3,29
Atividade não remunerada**	0	0,00	61	20,07
Total	281	100,00	304	100,00

* Considera-se desempregado quem está buscando emprego

** Consideramos aqui que alguém que realiza o trabalho doméstico e não está procurando emprego, encontra-se nessa categoria

Embora esse tipo de descrição não promova uma indicação de rendimentos, que foi avaliado em outra questão, ela nos permite claramente identificar situações que, combinado com a escolaridade, podem indicar a estabilidade financeira. Um empregado com carteira assinada ou um funcionário público, mesmo com remunerações eventualmente baixas, possuem uma inserção dentro de uma seguridade social, que confere uma possibilidade melhor de vida. Já o empregado sem carteira e autônomo tem, normalmente, rendimentos oscilantes, ou apresenta situação de precariedade no trabalho. Embora uma parte expressiva dos profissionais liberais se enquadre como



autônomos, a quantidade pequena de sujeitos com ensino superior completo reduz o perfil de autônomo a situação de “bicos” ou um trabalho sem fluxo regular. O que nos chamou mais atenção foi a não especificação do trabalho feito por 8,9% dos pais e 3,3% das mães. Como já descrevemos na metodologia, essas pesquisas foram feitas junto a, apenas, um dos pais (quase sempre as mães) e, portanto, a ausência da declaração não indica falta de conhecimento, mas a necessidade de omitir alguma situação que pudesse causar constrangimento. Esse dado pode ser bem entendido, ao compararmos com o nível econômico, de acordo com o sistema Brasil.

Tabela 3

Perfil econômico das famílias com filhos em escolas públicas (N=310)

Classe	Pontos	Respostas	%
A1	30-34	0	0%
A2	26-29	0	0%
B1	21-24	12	3,88%
B2	17-20	56	18,07%
C	11=16	200	64,51%
D	6=10	42	13,54%
Total		310	100%

69

Os resultados demonstram que a maior parte dos alunos das escolas públicas atendidas é composta por membros da classe C. Dentro desse processo de classificação, encontramos mais famílias da classe B2, do que da classe D. O sistema de classificação utilizado para definir a renda, é um sistema indireto, em que se identifica a renda a partir de eletrodomésticos e alguns outros aspectos da vida familiar (escolaridade do pai e presença de empregado doméstico) para inferir indiretamente a renda. Evidentemente, a renda familiar é uma variável que precisa ser relacionada ao número de pessoas que dependem da renda. No caso, dessa pesquisa, avaliamos o número de filhos por família.



Tabela 4
Número de filhos nas famílias

Número de Filhos	Respostas	%
Um	42	13,55%
Dois	117	37,74%
Três	75	24,19%
Quatro	42	13,55%
Cinco ou mais	26	8,38%
Não especificou	8	2,58%
Total	310	100%

70

Embora possamos ainda encontrar famílias numerosas, constatamos que praticamente o perfil é de dois filhos por família, sendo que cinco ou mais representam uma parcela pequena, embora não insignificante. A fim de podermos entender com mais clareza esse dado, que é relevante no entendimento da dinâmica familiar em relação à escolarização dos filhos, destacamos o valor da mediana e da média da nossa amostra. A mediana dessa amostra é 2, enquanto a média apresenta um valor mais alto: 2,6 filhos. Esses dados mostram um ajuste feito pela maior parte das famílias ao contexto urbano. Esses dados mostram que o perfil da família da escola pública se aproxima bem da média de filhos do país. O valor da média é, significativamente, acima da mediana, e pode ser entendido, quando consideramos que o “peso” das famílias mais numerosas é maior. Mesmo assim, nos chama atenção que, na periferia consolidada de São Paulo, a quantidade de filhos da maior parte das famílias, com filhos nas escolas públicas, esteja entre um e dois filhos. Esse tipo de padrão sugere um planejamento familiar ou, pelo menos, um controle da prole, o que corresponde a um maior investimento afetivo e financeiro em cada filho. Segundo Nogueira (1998), um número menor de filhos gera um maior investimento e um cuidado maior. Desse modo, inferimos que isso sugere que a redução de filhos deve gerar mais interesse sobre a escolarização.

A inclusão do padrão de habitação foi feita porque consideramos que ele pode trazer contribuições para entender o estilo de vida familiar. O padrão de habitação está apresentado na Tabela 5.



Tabela 5
Estilo de habitação das famílias com filhos na escola pública na periferia paulistana

Estilo de Habitação	Respostas	%
Casa isolada em rua padrão normal	124	40,0%
Apartamento em edifício isolado	3	0,97%
Apartamento em conjunto residencial privado	10	3,23%
Apartamento em conjunto residencial popular	35	11,3%
Casa em condomínio fechado	3	0,97
Casa em favela	31	10,0%
Casa em terreno compartilhado	79	25,5%
Não responderam	25	8,06%
Total	310	100%

No item acima, de modo geral, podemos afirmar que “casa em terreno compartilhado” e “casa em favela” estão, quase sempre, associados a um perfil carente. “Apartamento em conjunto residencial popular”, também, poderia ser incluído, uma vez que uma boa parte desses conjuntos está associada à habitação popular. Nesse sentido, seria significativo que, por volta de 50%, estariam morando nessas categorias, associados a uma condição pior de moradia.

Ao apresentarmos nessa primeira parte dos resultados o perfil de nossa amostra, podemos identificar que ela é diversificada, sendo que, quase metade, em todos os itens analisados, se aproxima de um perfil, normalmente, associado a uma classe média, embora, com um pequeno viés, mais para a classe média-baixa. Poderíamos afirmar que o “perfil” da família dessas escolas seria um casal que trabalha fora, que tem dois filhos, mora em residência isolada e com o ensino fundamental completo. Pensamos que tal fato indicaria a “típica” família com filhos na escola pública da periferia paulistana.

Ação familiares em relação à escolarização dos filhos

Chegamos ao foco central da pesquisa ao procurar quantificar as ações familiares em relação à escolarização dos filhos. Evidentemente, é



importante lembrarmos que os dados aqui são baseados nas atribuições que os pais fizeram ao seu próprio comportamento. Mesmo assim, vários dos resultados obtidos são relevantes para verificarmos o investimento das famílias populares na escolarização dos filhos.

A reunião de Pais e Mestres é vista, normalmente, pelos professores como o aspecto mais evidente do interesse da família pela escolarização do filho. Embora a escola considere muito importante, como coloca Torres (2001), nem sempre as práticas escolares favorecem que os pais possam participar dessas reuniões. Em nossa pesquisa, verificamos a importância atribuída pelos pais a essa reunião e a participação deles. Os resultados são apresentados, respectivamente, nas Tabelas 6 e 7.

Tabela 6

Importância atribuída pelos pais às reuniões de pais e mestres

Grau de Importância	Respostas	%
Muito importante	217	70,20%
Importante	71	23,00%
Pouco importante	7	2,25%
Sem nenhuma importância	2	0,65%
Não responderam	13	3,90%
Total	310	100,00%

Tabela 7

Frequência alegada dos pais as reuniões dos pais e mestres

Frequência da participação	Respostas	%
Sempre	222	71,60%
Frequentemente	54	17,40%
Raramente	22	7,10%
Nunca	3	1,00%
Não responderam	9	2,90%
Total	310	100,00%



Os resultados indicam que os pais consideram a reunião muito importante e a maioria participa sempre. Esses resultados são muito positivos, mesmo que a participação efetiva possa ser menor do que a atribuída; esse tipo de afirmativa expressa uma clara valorização da escola.

Ao considerarmos o envolvimento dos pais, também, julgamos relevante avaliar o quanto que eles pensavam ser o interesse dos professores. Na Tabela 8, vemos os resultados, nos quais os pais falam a respeito do interesse demonstrado pelos professores, ao entrarem em contato na reunião de pais e mestres.

Tabela 8

Grau de interesse dos professores no desenvolvimento acadêmico dos seus alunos segundo a percepção dos pais

Grau de interesse dos professores	Respostas	%
Muito Interessados	110	35,5
Interessados	128	41,3
Pouco interessados	27	8,7
Apenas cumprindo o dever	34	10,95
Não responderam	11	3,55
Total	310	100

73

Esses resultados indicam que, na percepção dos pais, a maior parte dos professores está interessada no desenvolvimento acadêmico. Esse resultado é similar à pesquisa de Pinto, Garcia e Ltichevsky (2006) sobre a satisfação dos pais com a escola pública no Brasil. Um dos resultados principais é a percepção dos pais que os professores, em sua maioria, estão interessados no desenvolvimento dos alunos. Salientamos que os resultados do sistema escolar brasileiro não indicam que a escola brasileira esteja assegurando as aprendizagens mínimas necessárias aos alunos. No entanto, os pais avaliam que, de modo geral, os professores se interessam pela aprendizagem dos alunos.

Além de a participação nas reuniões de pais e mestres ser valorizada, parece um consenso, na escola, a importância de que os pais supervisionem os filhos nas tarefas escolares. Uma queixa comum dos professores é que os pais não supervisionam as tarefas dos filhos. Na Tabela 9, apresentamos os resultados da frequência alegado pelos pais na supervisão da tarefa dos filhos.



Tabela 9

Frequência da supervisão alegada pelos pais em relação à tarefa dos filhos

Frequência de supervisão da tarefa do filho	Respostas	%
Sempre	174	56,10%
Frequentemente	77	24,80%
Raramente	35	11,30%
Nunca	12	3,90%
Não responderam	12	3,90%
Total	310	100,00%

Os resultados indicam que, apenas, uma parcela pequena dos pais afirma que a supervisão não ocorre ou é rara. A maior parte dos pais afirma que faz essa supervisão. Consideramos importante avaliar como os pais veem o envio de tarefas para casa. Essa questão foi proposta de forma a ser um "duplo" com o fator anterior da supervisão. Afinal, a supervisão familiar à tarefa de casa deve ser proporcional ao valor atribuído a essa prática. Vemos na tabela 10 esses dados.

74

Tabela 10

Grau de valorização da tarefa de casa para a aprendizagem na visão de pais com filhos na escola pública na periferia paulistana

	Respostas	%
Muitíssimo importante	160	51,6
Muito importante	113	36,45
Pouco importante	24	7,75
Nada importante	2	0,65
Não responderam	11	3,55
Total	310	100

Esses resultados estão de acordo como os anteriores. Observamos aqui que a maior parte dos pais considera extremamente importante as tarefas



de casa para a aprendizagem dos filhos. Isso pode explicar a relação com a afirmação que fazem as supervisões. É claro que a contribuição das tarefas escolares feitas em casa para aprendizagem não constitui um tema sem problemas. Como destaca Carvalho (2000, 2004), esse tipo de exigência feita pela escola é uma sobrecarga quase sempre para a mãe, que é responsável por esse processo de supervisão, ao mesmo tempo, que esbarra nas limitações de conhecimento ou de tempo dos progenitores, em especial, o tempo da mãe.

Ao organizarmos a pesquisa, pensamos que, embora os professores tenham a expectativa de que os pais supervisionem as tarefas, essa prática está, em parte, subordinada ao próprio domínio dos pais sobre os conteúdos escolares. Afinal, se a criança alegar não ter entendimento suficiente para fazer a tarefa, como o pai interferirá caso ele não tenha conhecimento do assunto? Por essa razão, solicitamos aos pais que opinassem sobre as condições pessoais de auxiliarem na tarefa dos filhos. As situações previstas foram: "sentir-se sempre seguro", o sentimento de segurança "depende do assunto" e "sentir-se sempre inseguro". Os resultados estão apresentados na Tabela 11.

Tabela 11
Avaliação dos pais das condições pessoais de orientar as tarefas escolares recebidas pelos filhos

75

Autoavaliação da condição de orientar	Resposta	%
Segurança em orientá-lo	120	38,7
Depende do assunto me sinto inseguro	134	43,25
Sinto Inseguro	40	12,9
Não opinou	16	5,15
Total	310	100

Esse resultado indica que mais da metade dos pais não se sente seguro para auxiliar sempre, ou porque em muitos conteúdos não se sintam seguro em qualquer assunto (43,25%) ou porque não acreditam ter conhecimento suficiente para auxiliá-lo (12,9%). Se consideramos que as formas de ensinar têm



sido modificadas, é compreensível que os pais não se sintam seguros. Além do mais, como já destacamos em relação à amostra, cerca de um terço dos pais tem menos de oito anos de escolaridade e que pode sugerir uma dificuldade com a instituição escolar.

Se, por um lado, os pais podem ter limitações nos assuntos escolares, algumas ações, como ter um local fixo e manter a TV desligada durante a tarefa, podem ocorrer, independente do conteúdo escolar. Como um local fixo é associado a um aspecto importante para a formação de hábito de estudos, também investigamos se as crianças tinham um lugar fixo para o estudo.

Na Tabela 12, temos os resultados sobre esse aspecto:

Tabela 12

A criança possui lugar fixo em casa para estudar segundo os pais

Lugar fixo para estudar	Respostas	%
Sim	207	66,75%
Não	92	29,70%
Não responderam	11	3,55%
Total	310	100,00%

Esse resultado é bastante interessante, porque encontramos cerca de dois terços dos pais afirmando que o filho dispõe de um lugar para estudo. Esse dado sugere que há uma valorização no sentido de indicar um lugar onde o filho deve realizar as tarefas. Solicitamos que os pais que indicavam um lugar fixo para os filhos, dissessem qual o resultado apresentado na Tabela 13 demonstra que o mais utilizado é o quarto. Considerando o padrão de habitação predominante, é compreensível que a menção de um local, apenas, para estudo seja quase ausente.



Tabela 13
Cômodo da casa que a criança estuda regularmente (N=207)

Cômodo	Respostas	%
Cozinha	47	22,70%
Quarto	92	44,45%
Sala	55	26,60%
Outros	8	3,85%
Não identificaram	5	2,40%
Total	207	100,00%

A partir apenas da citação do local, não é possível detectar se há uma mesa fixa para estudos, mas é possível supor que a cozinha seja utilizada por ter uma mesa que facilite a escrita. Considerando o perfil da maior parte das moradias é difícil pensar que o quarto, quando utilizado, tenha também uma mesa. Não é possível determinar, apenas, pelo tipo de cômodo, qual o melhor para o estudo. Por exemplo, se pensarmos que, quando há uma TV apenas na casa, é frequente que ela esteja na sala, talvez, esse seja um local com possível conflito entre o estudo e o lazer.

Assim, uma das questões que procuramos avaliar é se a TV é desligada para o estudo. Os resultados, conforme podemos observar na Tabela 14, não são muito positivos. Mesmo considerando que metade sempre desliga a televisão, cerca da outra metade é desafiada a realizar as tarefas escolares em vários momentos com a TV da casa funcionando, que, em vários casos, subentendemos estar no mesmo cômodo onde a criança realiza a tarefa.

Tabela 14
Frequência com que a TV é desligada para as crianças realizam as tarefas

Frequência	Respostas	%
Sempre	156	50,30
Frequentemente	27	8,70
Às vezes	77	24,85



Nunca	37	11,95
Não responderam	13	4,20
Total	310	100

Ainda, dentro da esfera das práticas familiares em relação aos estudos, procuramos verificar a disponibilidade do computador e do acesso à internet. Podemos afirmar que, hoje, o investimento em computador conectado corresponde a um investimento de uma enciclopédia na casa, que era feito pelas famílias, em décadas passadas. Assim, procuramos verificar qual o número de famílias que tinham computador e quantos desses estavam conectados.

Os resultados demonstraram que 60% das famílias têm computador em casa. E desses, 85% estão conectados à internet. Assim, na amostra geral, 50% das famílias têm acesso à rede. É evidente que a posse de computador e a manutenção do serviço de internet constituem em investimento que nem sempre as famílias mais pobres conseguem fazer. Contudo, consideramos importante destacar que a presença dos computadores e, mesmo da internet, indica um universo da escola pública diferente daquele que é representado de forma preconcebida em vários discursos.

Obviamente, que os livros representam um investimento proporcionalmente menor. Além disso, é possível obter bons livros em bibliotecas. Embora a distribuição de bibliotecas públicas em um município como São Paulo deixe a desejar, mesmo na região de periferia pesquisada há oferta de bibliotecas públicas. Assim, procuramos verificar a oferta de livros a que as crianças têm acesso. Na Tabela 15, apresentamos os resultados.

Tabela 15

Acesso aos livros entre crianças de escola pública segundo os pais

Frequência	Respostas	%
Frequentemente	90	29,05
Raramente	95	30,65
Nunca	107	34,50



Não responderam	18	5,8
Total	310	100%

Esses resultados são menos animadores, do que o acesso à internet. Queremos destacar que a pergunta indagava sobre oferecer livros aos filhos, que não fossem exigência da escola. A pergunta, intencionalmente, não separava a compra de livros, ou a retirada na biblioteca. Consideramos que o importante é o acesso aos livros como fonte de informação e lazer, portanto, ao incluirmos o acesso às bibliotecas públicas na mesma questão, tentamos identificar o quanto a família desenvolve ações que visem oferecer livros às crianças. Dentro desse perfil, vemos que, nesse item, o investimento é pequeno, pois um pouco menos de um terço afirmou fazer essa ação frequentemente.

É importante destacar que as três escolas pesquisadas se encontram em bairros da cidade de São Paulo considerados como de periferia, e, dentro dos estudos de Marques e Torres (2005), podem ser classificados como periferia consolidada. Em outras palavras, locais que, mesmo tendo um perfil maior de população de baixa renda, já possui uma estrutura urbana consolidada e que apresenta, também, amplos segmentos de uma classe média-baixa. Podemos perceber que essas escolas, mesmo estando próximas a favelas e conjuntos habitacionais populares, também possuem um segmento de alunos que vem de famílias de classe média ou média-baixa. Assim, ao analisarmos o que seria a típica família da escola pública, deparamos com um quadro diferente do descrito nas queixas dos professores. Isso não quer dizer que estas sejam falsas, mas nos sugerem que estão supervalorizadas. É como se os segmentos mais vulneráveis da população correspondessem à totalidade da realidade escolar.

Ao identificarmos uma realidade diversificada, somos tentados a fazer inferências sobre o quanto a escolarização dos pais está relacionada com um investimento maior na escolarização. Sabemos que os pais de classe média fazem grandes investimentos na escolarização dos filhos, uma vez que essa ação é percebida como fundamental para ascensão social (NOGUEIRA, 2010). Mais, do que isso, a autora aponta para um aumento da concorrência pela escolarização, que pode ser entendido, como o reconhecimento entre os segmentos mais populares da importância do sucesso escolar. Assim,



precisamos verificar se a escolaridade dos pais explicaria ainda uma maior ou não valorização da escolarização. A comparação efetuada se deu entre a escolaridade dos pais e as práticas escolares de supervisão das tarefas dos filhos ou na valorização da participação da reunião de pais e mestres. Os resultados para essas variáveis demonstraram uma correlação menor do 0,1 em todos os aspectos combinados. Tal fato significa que a maior escolaridade dos pais não leva a uma melhor atribuição de valor em participar das reuniões de pais e mestres; bem como a maior escolaridade não resultava em uma supervisão mais frequente das tarefas. Esses resultados estão de acordo com o que afirmam Maimoni e Bertoni (2001) que constatam que a contribuição dos pais não está dimensionada pela escolaridade desses.

80 Ao mesmo tempo que percebemos que existe um consenso mesmo entre as famílias populares na escolarização dos filhos, afirmamos que nem todas as ações de envolvimento dos pais são positivas. Como adverte Lahire (1997), nem todas as ações educativas dos pais serão efetivamente proveitosas. Entre alguns problemas que a família pode trazer no envolvimento, é, segundo Costa, Cia e Braham (2007), a realização da tarefa pela mãe ao invés de ser feita pela criança. Desejosos de garantir o êxito da criança no processo escolar, as mães acabam, muitas vezes, efetuando a atividade no lugar do filho. A questão é que, muitas vezes, essa ação é aprovada, indiretamente na escola, quando a criança obtém uma boa nota. Outro aspecto do envolvimento dos pais que pode ser negativo é destacado por Scarpelli, Costa e Souza (2006). Os autores apresentam que a tarefa de casa – uma extensão dos processos de aprendizagem no âmbito familiar – é um processo que pode contribuir também para piora do processo de aprendizagem, uma vez que os pais, embora possam estar bem motivados a auxiliar os filhos, nem sempre conseguem perceber que o aumento da punição em situações de dificuldade escolar, não será um fator de contribuição favorável à aquisição da aprendizagem da criança.

Considerando que esses dados foram respondidos, com alto grau de valorização da escola e da supervisão das tarefas, pensamos que esses resultados demonstram uma universalização do valor atribuída à escolarização, o que não deve ser confundido com a inexistência de problemas na escolarização da criança. Mesmo analisando os dados dos segmentos menos escolarizados, não foi possível obter um resultado significativo de diferença na participação nas reuniões de pais e mestres, ou mesmo na afirmação da supervisão das



tarefas. Esses dados nos sugerem que os processos comumente atribuídos de desinteresse aos pais de filhos nas escolas públicas representam mais uma incompreensão dos agentes educativos, em especial os professores, das limitações das famílias, do que uma avaliação correta, embora possa reconhecer a existência de algumas limitações do instrumento utilizado nessa pesquisa.

Esses dados podem demonstrar algumas tensões envolvidas nas ações familiares. Constatamos que os pais valorizam a escolarização, mas podem não ser suficientemente disciplinados para desligar a TV a fim de dar prioridade à atividade escolar dos filhos ou podem não se mobilizarem, suficientemente, para levar o filho a uma biblioteca pública, para ter acesso a livros e contribuir para melhoria da capacidade de leitura.

Associativismo nas famílias populares

Por fim, consideramos fundamental destacar o envolvimento dos pais com a vida escolar em relação ao associativismo no Brasil de modo geral. O associativismo, dentro dos parâmetros colocados por Avritzer (2004), envolve uma ação voluntária, na qual as pessoas se mobilizam para benefícios coletivos. Ele destaca que, após uma expansão do associativismo no Brasil, após o fim da ditadura militar e no processo de redemocratização, ao longo da década de 1990 e início do século XXI, o processo de associativismo permaneceu estagnado. Dentro da estrutura escolar, a Associação de Pais e Mestres serve como importante meio de envolver os pais na condução da escola e, portanto, está relacionado com a valorização do processo escolar. Paro (1995) apresenta a importância da Associação de Pais e Mestres (APM) como instrumento de engajamento na condução escolar e considera positivo que as famílias se envolvam nesse processo, visando obter melhorias no sistema público de ensino que, de modo geral no Brasil, está aquém das necessidades sociais. Assim, na pesquisa, consideramos importante avaliar a participação dos pais na APM das escolas.



Tabela 16

Participação dos pais na APM da escola segundo sua percepção

Participa da Associação de Pais e Mestre da escola	Respostas	%
Sim	130	41,9
Não	150	48,4
A escola não possui	13	4,2
Não responderam	17	5,5
Total	310	100

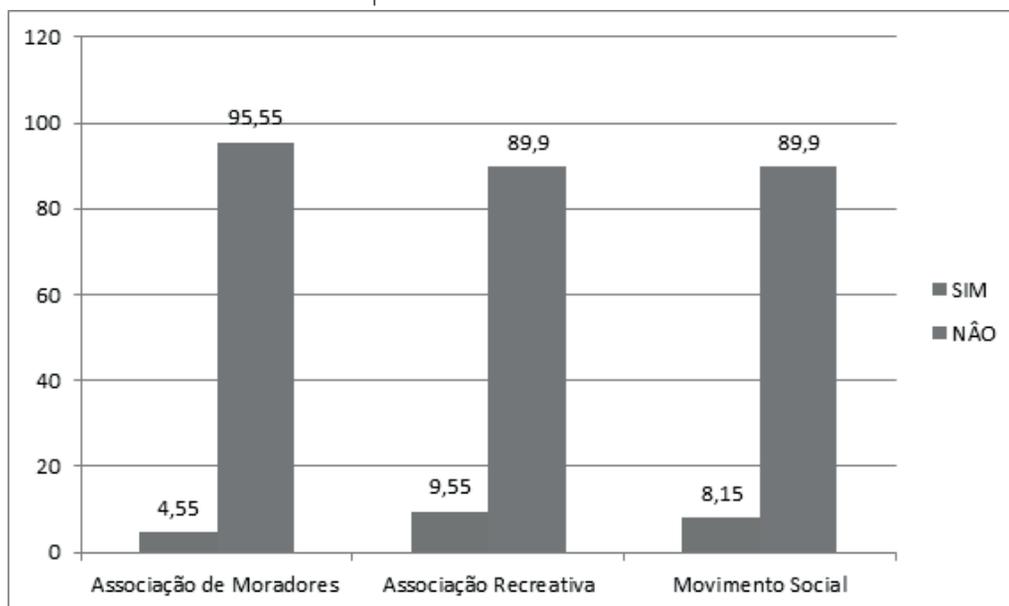
Podemos ver que, apenas, 41,9% declaram participar, alguns não souberam responder. Vemos que cerca de 4,2% alegaram que a escola não possuía, mas todas as escolas a partir da qual as famílias foram contatadas, tinham uma APM. Não podemos saber se não conheciam, porque não é bem divulgado, ou não tinham interesse em participar.

82

Analisando, isoladamente, esse resultado, no qual a maior parte dos pais não participa, podemos pensar em um quadro negativo e que, em parte, contradiz aquilo que apresentamos anteriormente. Contudo, em nossa pesquisa, incluímos outras formas de associativismo. Na Figura 1, verificamos o envolvimento em outros tipos de associativismo.



Figura 1
Comparação do associativismo dos pais com filhos em escola pública na periferia de São Paulo



Quando comparamos o associativismo dos pais, evidenciamos que o envolvimento escolar é muito maior. Observem que dos fatores avaliados todos eles estavam abaixo de 10% de participação. Se considerarmos que cerca de 40% dos pais entrevistados afirmaram participar da APM, pensamos que isso indica uma valorização expressiva do processo de escolarização. O engajamento social no Brasil apresenta resultados gerais não muito favoráveis. A amostra da nossa pesquisa está um pouco abaixo da média nacional, mas, aqui, não destacamos o associativismo religioso, o qual é responsável por, normalmente, elevar o índice do associativismo em geral.¹ Esse quadro em que a participação nas reuniões da APM envolve cerca de 40% demonstra que existe, de fato, um significativo interesse dos pais na escolarização dos filhos.



Considerações finais

84

Ao avaliarmos os resultados gerais, podemos constatar um elevado interesse das famílias de classes populares pela escolarização dos seus filhos. É evidente que isso não significa que todas as famílias valorizem a escolarização, ou mesmo se interessem pelos filhos. Os resultados obtidos demonstram a existência de famílias negligentes, dentro da tipologia trabalhada por Weber, Prado, Viezzer e Brandenburg (2004). Embora não aplicando o teste de estilo parental, verificamos que várias das respostas que demonstravam pouco ou nenhum interesse pelo desempenho escolar dos filhos, foram dados pelos mesmos sujeitos. Itens como – não supervisionar as tarefas, considerar essas sem valor, não indicar a frequência da participação das reuniões de pais e mestres, não desligar nunca a TV para favorecer a execução das tarefas dos filhos – apresentaram um grau elevado de correlação entre si. Não temos dúvidas de que existem alunos na escola pública que são filhos de pais negligentes. No entanto, esses resultados apontam esse tipo de família com a minoria. Talvez, porque esses alunos, oriundos de famílias negligentes, causem transtornos aos professores, parece que eles são mais numerosos do que, de fato, são. Ao estabelecermos um perfil das famílias, podemos perceber a valorização da escolarização, embora algumas ações complementares estejam aquém da necessidade para ampliar o sucesso escolar dos filhos. Pensamos que resultados sobre a oferta de livros ou desligar a TV para execução das tarefas escolares, estão aquém do que seria esperado pela valorização. Ou seja, há um segmento significativo que valoriza a escolarização, mas parece ainda não ter desenvolvido ações que permitam melhor alcançar esse objetivo. É bem provável que sejam resultados até de uma compreensão reduzida da importância dessas ações, ou mesmo a limitação pessoal em operacionalizá-las.

Assim, acreditamos que tais resultados demonstram um envolvimento significativo e relevante das famílias na escolarização dos filhos, mesmo que eles estudem em escolas públicas. Os problemas encontrados pelos professores no processo de ensino não estão relacionados à falta de valorização familiar, mas sim, a outras limitações existentes.



Nota

- 1 A razão de excluirmos esse item em nosso estudo foi que o associativismo religioso não é o mesmo que filiação a uma igreja.

Referências

AVRITZER, Leonardo; RECAMÁN, Marisol; VENTURI, Gustavo. O associativismo na cidade de São Paulo. In: AVRITZER, Leonardo. **A participação em São Paulo**. São Paulo: UNESP, 2004.

BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira. **Desigualdade e desempenho**: uma introdução à sociologia da escola brasileira. Belo Horizonte: Argumentum, 2009.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa. Relações entre família e escola e suas implicações de gênero. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 110, p. 143-155, jul. 2000.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Escola como extensão da família ou família como extensão da escola? O dever de casa e as relações família-escola. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 94-104, 2004.

COLEMAN, James Smoot. Desempenho nas escolas públicas In: BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco (Org.) **Pesquisa em eficácia escolar**: origem e trajetória. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

COSTA, Carolina Severino Lopes da; CIA, Fabiana; BARHAM, Elizabeth Joan. Envolvimento materno e desempenho acadêmico: comparando crianças residindo com a mãe e com ambos os pais. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 11, n. 2, p. 339-351, jul./dez. 2007.

GLÓRIA, Dília Maria Andrade. Relação entre Escolaridade e Diferenças Constitutivas das Irmãs. **Paideia**, Ribeirão Preto v. 15, n. 30, p. 31-42, jan./abr. 2005.

JENCKS, Christopher. Desigualdade no aproveitamento educacional In: BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco (Org.). **Pesquisa em eficácia escolar**: origem e trajetória. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares**. São Paulo: Editora Ática, 1997.



MAIMONIL, Eulália H.; BORTONE, Márcia E. Colaboração família-escola em um procedimento de leitura para alunos de séries iniciais. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 5, n. 1, p. 37-48, jan./jun. 2001.

MARQUES, Eduardo; TORRES, Haroldo (Org.). **São Paulo: segregação, pobreza e desigualdades sociais**. São Paulo: SENAC-SP, 2005.

NOGUEIRA, Maria Alice. Classes médias e escola: novas perspectivas de análise. **Currículo Sem Fronteiras**. v. 10, n. 1, p. 213-231, jan./jul. 2010.

NOGUEIRA, Maria Alice. Relação família-escola: novo objeto na sociologia da educação. **Paideia**, Ribeirão Preto, v. 8, n. 14, p. 91-103, fev./ago. 1998.

OLIVEIRA, Cynthia Bisinoto Evangelista de; MARINHO-ARAUJO, Claisy Maria. A relação família-escola: interseções e desafios. **Estudos em Psicologia**, Campinas, v. 27, n. 1, p. 99-108. mar. 2010.

PARO, Vitor Henrique. **Por dentro da escola pública**. São Paulo: Editora Xamã, 1995.

PINTO, Fátima Cunha Ferreira; GARCIA; Vanessa Coelho; LETICHEVSKY, Ana Carolina. Pesquisa Nacional Qualidade na Educação: a escola pública na opinião dos pais. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 53, p. 527-542, out./dez. 2006.

SCARPELLI, Paula Brandão; COSTA, Carlos Eduardo; SOUZA, Sílvia Regina de. Treino de mães na interação com os filhos durante a realização da tarefa escolar. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 23, n. 1, p.55-65, mar. 2006.

THIN, Daniel. Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 211-225, maio/ago. 2006.

TORRES, Rosa Maria. **Itinerários pela educação latino americana: caderno de viagem**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

WEBER, Lidia Natalia Dobrianskyj; PRADO, Paulo Müller; VIEZZER, Ana Paula e BRANDENBURG, Olivia Justen. Identificação de estilos parentais: o ponto de vista dos pais e dos filhos. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 17, n. 3, p. 323-331, 2004.



Prof. Dr. Haller Elinar Stach Schünemann
Centro Universitário Adventista de São Paulo
Curso de Pedagogia
Líder Grupo de Estudo de Formação Docente
Coordenação Institucional PIBID/UNASP
E-mail | haller_schunemann@yahoo.com.br

Prof. Ms. Enios Carlos Duarte
Centro Universitário Adventista de São Paulo
Curso de Biologia
Membro Grupo de Estudo de Formação Docente
Coordenação Biologia PIBID/UNASP
E-mail | enios.duarte@unasp.edu.br

Profa. Dra. Sonia Bessa
Centro Universitário Adventista de São Paulo
Curso de Pedagogia
Membro Grupo de Estudo de Formação Docente
Coordenação Pedagogia PIBID/UNASP
E-mail | sonia.bessa@unasp.edu.br

Profa. Dra. Maria Carolina Cascino da Cunha Carneiro
Centro Universitário Adventista de São Paulo
Curso de Matemática
Membro Grupo de Estudo de Formação Docente
Coordenação Matemática PIBID/UNASP
E-mail | mcarolccc@uol.com.br

Recebido 06 jun. 2012

Aceito 05 nov. 2012

Os jovens e a aula de história: entre tensões, expectativas e possibilidades

The young people and the history lesson: between tensions, expectations and possibilities

Flávia Eloisa Caimi

Universidade de Passo Fundo | Rio Grande do Sul

Sandra Regina Ferreira de Oliveira

Universidade Estadual de Londrina | Paraná

Resumo

O texto discute os processos de aprendizagem histórica que se consubstanciam em espaços formais de escolarização, mais especificamente no contexto da sala de aula. Em sua dinâmica metodológica, a proposta do estudo toma como interlocutores 42 estudantes do terceiro ano do ensino médio, interpellando-os acerca das suas experiências com a história escolar, nos contextos de aula, ao longo da escolarização. Tais manifestações são cotejadas com os pressupostos defendidos pela literatura educacional, no esforço de identificar pontos de aproximação e/ou de distanciamento entre as expectativas dos estudantes e os postulados acadêmicos acerca da história escolar, validados por professores e pesquisadores do ensino de história. Os resultados indicam a existência de um excelente ideário constituído sobre o que seria o “bom ensino de história”, que se aproxima muito das expectativas dos jovens acerca da história escolar. Tal ideário, no entanto, não se incorpora nas práticas escolares, permanecendo como um “discurso sobre”, sem penetrar efetivamente o espaço da sala de aula.

Palavras-chave: Aula de história. Ensino-aprendizagem. Escola.

Abstract

The text discusses the historical learning process that occur in formal spaces of schooling, more specifically in the classroom context. In its methodological dynamic, the study proposal take as interlocutors 42 high school students, interpellating them about their experiences with the scholar history, in lessons contexts, through the schooling process. These manifestations are compared to the assumptions defended by the educational literature, in effort to identify approaching and/or detachment points between the students' expectations and the scholar history academic presuppositions, validated by history teaching professors and researchers. The results indicate the existence of an excellent group of ideas about what would be the “good history teaching”, that approaches a lot to the young expectations about the scholar history. These ideas, however, doesn't incorporate in the scholastic practices, remaining as a “noble discourse”, without an effective penetration in the classroom ambience.

Keywords: History lesson. Education-learning. School.



O que é uma aula? Em que consiste uma boa aula? Perguntas como essas são difíceis de responder, pois podem suscitar os mais diversos posicionamentos, dependendo das experiências escolares dos nossos interlocutores. Para muitos, aula é um lugar onde o professor ensina, expondo oralmente a matéria, e os alunos aprendem, ouvindo seus ensinamentos e realizando a lição. Para outros, aula é um espaço de diálogo onde diferentes sujeitos – professor e alunos – interagem com variados objetos de conhecimento, trocam experiências e significados, sob a mediação do primeiro. Do ponto de vista da estrutura física, pode-se pensar a aula circunscrita entre quatro paredes, com um quadro à frente, carteiras enfileiradas, paredes brancas, ou em espaços abertos como o pátio, a praça, a cidade; um espaço amplo, climatizado, ou uma edificação pequena, abafada, com uma classe numerosa. Ainda, pode-se pensar o tempo-espaço da aula como sendo a biblioteca, o museu, a fábrica, dentre outros lugares de convivência. No que concerne à qualidade das interações, pode-se imaginar um ambiente silencioso ou barulhento, de silêncio existencial ou de barulho anárquico, de silêncio apático ou de barulho produtivo, de trabalho individual ou de produção coletiva, de escuta passiva ou de questionamentos fundamentados. Em se tratando das estratégias e recursos de ensino, pode-se imaginá-la com a presença exclusiva do livro didático ou permeada pelas mais diversas tecnologias; com o protagonismo do aluno ou com a condução exclusiva do professor; com atividades variadas e desafiadoras ou com exercícios repetitivos e maçantes. Enfim, longos anos de escolarização, na condição de estudantes, permitiram que fosse constituída uma ideia, ou muitas ideias, do que seja uma aula.

Revisitando a literatura, têm-se diferentes definições para conceituar a aula. Já em Comenius (1592-1670), autor reconhecido como o criador da Didática, visualiza-se esforços para caracterizar a escola e sistematizar um método de ensino. Defensor da instituição escolar, Comenius criticava muitos aspectos do seu funcionamento, especialmente pelo uso de castigos corporais e pelo modo tedioso como se ensinavam os alunos, conforme se pode verificar neste trecho:

Além disso, na educação da juventude, usou-se quase sempre um método tão duro que as escolas são consideradas como os espancamentos das crianças, ou as câmaras de tortura das inteligências. Por isso, a maior e a melhor parte dos alunos, aborrecidos com as ciências e com os livros, preferem encaminhar-se para as oficinas dos



artesãos, ou para qualquer outro gênero de vida. (COMENIUS, 1997, p. 149).

Para que os conhecimentos escolares se voltassem para uma verdadeira instrução e para os bons costumes, deveriam se ajustar à idade dos alunos e se associar à vida, pois, segundo o autor, “[...] nada se aprende apenas para a escolaridade, mas para vida, de tal sorte que, deixada a escola, não seja tudo levado pelo vento.” (COMENIUS, 1997, p. 227).

Outro autor que influenciou significativamente os procedimentos escolares foi Skinner (1904-1990), na medida em que buscou, pelo viés do comportamentalismo, apontar referências sobre o espaço da aula, de modo a organizar um ambiente favorável à aprendizagem, tarefa que atribuiu, primordialmente, aos professores. Assim, a aula foi entendida como

[...] um arranjo de contingências sob as quais os alunos aprendem. Aprendem sem serem ensinados no seu ambiente natural, mas, os professores arranjam contingências especiais que aceleram a aprendizagem, facilitando o aparecimento de comportamento que, de outro modo, seria adquirido vagarosamente, ou assegurado o aparecimento de comportamento que poderia, de outro modo, não ocorrer nunca. (SKINNER, 1972, p. 62).

90

Nos estudos atuais do campo da Didática, encontram-se registros que apontam a aula como um trabalho estruturado, que se define em etapas, no qual se concretiza o processo de ensino-aprendizagem, pressupondo, dentre outros, a presença de sujeitos (professor e alunos); de um objeto de trabalho (conteúdos, conceitos); e de situações didáticas (método, estratégias, recursos). Entendendo que a educação escolar se desenvolve em contextos específicos, que são sociais, econômicos, políticos, históricos, geográficos, tecnológicos, Olga Teixeira Damis (2010, p. 209) afirma que “[...] o ato de ensinar que se expressa por meio do desenvolvimento teórico e prático da aula não supõe apenas a organização da ação pedagógica com a finalidade de transmitir, direta ou indiretamente, conhecimentos, valores, hábitos e habilidades aos estudantes.”

Para essa autora, a aula é também um espaço/forma de o professor desenvolver a ação pedagógica e “[...] expressa a articulação entre um conhecimento científico, enquanto componente curricular, uma concepção de educação formal do estudante e um contexto social concreto.” (DAMIS, 2010, p. 209).



Pode-se dizer, enfim, que aula é um tempo-lugar onde se aprende. Um tempo-lugar onde professor e alunos interagem, trocam informações, confrontam impressões, modificam opiniões. Uma aula se estrutura com base num projeto, pensa e age no imediato, mas também lança o olhar lá na frente, vislumbra a formação do sujeito para o futuro e para a sua atuação na sociedade em que vai viver. Nesse sentido, a aula tem um compromisso ético, de ensinar a respeitar e a transformar o mundo, de desenvolver a crítica, de ajudar a elaborar argumentos consistentes sobre os temas.

A segunda pergunta esboçada no título dessa seção pretende caracterizar os elementos que compõem uma boa aula, uma aula bem-sucedida. Pode-se iniciar respondendo o óbvio: uma boa aula é aquela em que os alunos aprendem de forma significativa, duradoura. Perguntando aos professores, talvez respondessem que uma boa aula é aquela em que os alunos se envolvem, sentem desejo de saber, vontade de aprender mais. Para os alunos, invariavelmente, uma boa aula depende muito do desempenho do professor, ressaltando-se tanto suas características pessoais quanto metodológicas.

Estudos realizados por Castanho (2001), perscrutando as memórias de adultos sobre professores que foram marcantes na sua trajetória escolar, mostram que aspectos afetivos, relacionados ao convívio cotidiano entre professor e alunos na sala de aula, são elementos bastante relevantes na memória desses egressos da escola. A autora sumariza as características dos professores marcantes em seis pontos: 1) *O professor marcante ensina bem e conhece bem sua área*, indicativo de que domina o estatuto epistemológico da área do conhecimento, consegue selecionar e hierarquizar os conteúdos, além de organizar metodologicamente a aula de modo que o aluno apreenda os nexos, as inter-relações de tais conteúdos com suas experiências cotidianas. 2) *O professor marcante não dá apenas aulas expositivas, por melhores que sejam*, pois reconhece a necessidade de o aluno protagonizar seus processos de aprendizagem, ser ativo, construtivo, interativo e não apenas um ouvinte mais ou menos passivo do saber do professor. 3) *O professor marcante geralmente alia características positivas do domínio afetivo às do domínio cognitivo*, na medida em que adota atitude amigável em classe, valoriza os saberes dos alunos, estimula o diálogo e a participação. 4) *O professor marcante planeja suas aulas*, organizando atividades estruturadas e articuladas com vista a determinados objetivos e finalidades, pois, segundo Castanho (2001), a atividade do ensino se caracteriza por *atos lógicos, atos estratégicos e atos institucionais*.



Nos atos lógicos são contemplados os aspectos do planejamento do trabalho pedagógico especialmente no que diz respeito às intencionalidades mais gerais; nos atos estratégicos incluem-se os meios de concretizar o trabalho, tais como atividades e técnicas que permitem a consecução dos objetivos traçados; nos atos institucionais insere-se um conjunto de ações que formalizam e institucionalizam os processos educativos (notas, documentos, registros de frequência etc.). 5) *O professor marcante, embora possa até desconhecer, usa, em sua prática, pressupostos da teoria interacionista*, o que significa assumir determinadas práticas educativas, tais como reconhecer e mobilizar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema; estimular a dúvida, a descoberta, a curiosidade sobre o assunto; favorecer dinâmicas cooperativas em sala de aula, dentre outras. 6) *Por fim, o professor marcante estimula as posições teóricas na disciplina que ensina com postura política clara*, pois considera que os conteúdos escolares não têm fim em si mesmos, estando alicerçados em uma concepção político-filosófica de mundo, que remete para uma construção nova. Assim, nas aulas espera-se que não se ensinem apenas os conteúdos das matérias, mas também a enxergar, a conceber e a transformar os contextos vividos.

92 Ensinar e aprender são, enfim, empreendimentos cognitivos complexos, cujo sucesso depende de um conjunto amplo de variáveis, tais como: a estrutura da escola, a capacitação do professor, o planejamento de aula, o comprometimento dos estudantes, os contextos familiares e sociais, as perspectivas de futuro tanto dos professores quanto dos alunos, para citar apenas alguns.

Num contexto de universalização do acesso ao ensino fundamental como o que se vive hoje no Brasil, encontra-se presente na escola e convive nas salas de aula, não só toda a diversidade étnica, cultural, linguística, como também toda a sorte de juízos pessoais, preferências, preconceitos, aspirações, perspectivas religiosas, desejos subjetivos, comportamentos coletivos. Sem negar a riqueza que tal diversidade comporta, é preciso reconhecer que ela também exige do professor uma atenção especial quanto a criar condições para a comunicação intercultural (LABURÚ; ARRUDA; NARDI, 2003), buscando mobilizar características e interesses comuns entre os alunos, para viabilizar a proposta de aula.

Um dos maiores desafios do professor hoje é dialogar com o universo cultural dos jovens, aproximar-se de seus consumos, entender a cultura juvenil e incorporar suas experiências cotidianas no contexto escolar. Jovens que, segundo Morduchowicz (2004), têm experimentado uma nova sensibilidade,



com algum déficit, mas também com alta potencialidade para a aprendizagem; jovens que lidam de modo diferente das gerações precedentes com os conceitos de tempo e espaço; jovens que apresentam maior rapidez de reflexos e capacidade de integrar elementos visuais e sonoros; jovens que, frente às novas tecnologias de informação e comunicação, têm desenvolvido uma atenção flutuante, descontínua e dispersa; jovens que não definem suas identidades apenas nos livros que leem, mas também nos programas de televisão a que assistem, nos textos multimídia em que navegam, nas músicas que escutam e nos filmes que elegendem.

Essa situação nos impõe uma espécie de “obesidade informativa”, expressão cunhada por Pozo (2002), referindo-se à imensa capacidade que tem nossa sociedade atualmente, de armazenamento e distribuição da informação, com acesso instantâneo a grandes bancos de dados de caráter hipertextual. Para esse autor, a informação flui de modo bem mais dinâmico na nossa cultura, mas também de forma muito menos organizada:

Enquanto que a aprendizagem da cultura impressa costuma ser uma viagem organizada por quem produz o conhecimento [...], na sociedade da informação é o *consumidor* quem deve organizar ou dar significado à sua viagem. É a cultura do *zapping* informativo, uma cultura feita de retalhos de conhecimento, uma *collage* que é necessário recompor para obter um significado. (POZO, 2002, p. 37).

Tal fenômeno, classificado pelos autores como uma terceira revolução nos suportes de informação produziu importantes transformações na dinâmica das sociedades contemporâneas, nas suas instituições, na vida das pessoas. Uma geração inteira, de modo mais ou menos silencioso, adotou a tecnologia e desenvolveu novas estratégias de aprendizagem, de relacionamento, de convívio social, constituindo um expoente das mudanças sociais relacionadas à globalização.

Veen e Wracking (2009) nomeiam essa geração de *homo zappiens*, tida como uma nova espécie que atua em uma cultura cibernética global tendo como base os suportes multimídia. Os autores a distinguem pelo fato de terem crescido acessando múltiplos recursos tecnológicos, desde os mais antigos, como o controle remoto da TV, o *mouse* do computador, o *minidisc*, até os mais recentes, como o telefone celular, o *iPod*, o *mp3*, o *tablet* e tantos outros. Consideram, ainda, que tais recursos possibilitaram às crianças um maior



controle sobre o fluxo de informações, bem como a capacidade de “[...] lidar com informações descontinuas e com a sobrecarga de informações, mesclar comunidades virtuais e reais, comunicarem-se e colaborarem em rede, de acordo com suas necessidades.” (VEEN; WRACKING, 2009, p. 12).

Os autores salientam que a relação desses jovens com a escola mudou, em comparação ao comportamento de outras gerações. A geração *homo zappiens*: a) reconhece na escola apenas um de seus interesses, dentre muitos outros, como redes de amigos, trabalho de meio turno, encontros sociais; b) considera a escola desconectada do seu mundo e da vida cotidiana; c) demonstra comportamento ativo, em alguns casos, hiperativo; d) concede atenção ao professor por pequenos intervalos de tempo; e) quer estar no controle daquilo com que se envolve e não aceita explicações do mundo apenas segundo as convicções do professor; f) aprende por meio dos jogos, de atividades de descoberta e investigação, de maneira colaborativa e criativa.

Enfim, o uso intensivo das tecnologias digitais teria influenciado o modo de pensar e o comportamento do *homo zappiens*, na medida em que:

[...] para ele, a maior parte da informação que procura está a apenas um clique de distância, assim como está qualquer pessoa que queira contatar. Ele tem uma visão positiva sobre as possibilidades de obter a informação certa no momento certo, de qualquer pessoa ou de qualquer lugar. O *homo zappiens* aprende muito cedo que há muitas fontes de informação e que essas fontes podem defender verdades diferentes. Filtra as informações e aprende a fazer seus conceitos em redes de amigos/parceiros com quem se comunica com frequência. (VEEN; WRACKING, 2009, p. 30).

Diversas teorias da aprendizagem têm afirmado, ao longo de décadas, que os jovens aprendem ativamente, não são recipientes vazios à espera de serem preenchidos com os saberes dos professores. Ainda que essa ideia seja praticamente consensual entre os educadores atualmente, a implicação disso se coloca de maneira muito contundente e impactante nesta era digital, obrigando que todos os principais interessados na educação das novas gerações – pais, professores, gestores de políticas públicas e outros – olhem com muita atenção para os seus valores, reflitam sistematicamente sobre esse cenário e busquem o melhor caminho para conduzir os processos educativos.



Não se trata de adotar posições ou tomar atitudes radicais, seja no endeuamento das novas ferramentas digitais, como se pudessem, por si só, resolver todas as mazelas escolares, seja na sua demonização, como se fossem uma ameaça à estabilidade dos sistemas educativos. O desafio que se coloca aos educadores é a criação de respostas compatíveis com as mudanças e novas demandas educativas e sociais, tomando os valores da geração *homo zappiens* como fonte de inspiração para essa tarefa.

Que expectativas manifestam os estudantes em torno da aula de história?

Nesta parte do estudo, nosso olhar se desloca para a especificidade da aula de história, buscando sistematizar algumas das expectativas de estudantes do ensino médio sobre essa experiência. Na sequência, pretende-se cotejar tais expectativas com os principais pressupostos defendidos no âmbito da produção acadêmica acerca dos elementos que compõem uma boa aula de história, no intuito de reconhecer os pontos de intersecção e de distanciamento entre o que os estudantes almejam e o que nós, professores e especialistas, entendemos que deva estar contemplado em uma aula de história bem sucedida.

O estudo focalizou 42 estudantes do 3º ano do ensino médio, de duas escolas da rede pública estadual, situadas num município de cerca de 200 mil habitantes, no norte do estado do Rio Grande do Sul. As escolas são consideradas de porte médio, cada uma abrigando em torno de mil alunos, em três turnos de funcionamento. Escolheu-se realizar a escuta de estudantes finalistas do ensino médio, por entender que sua trajetória de escolarização básica lhes ofereceu diferentes experiências de aula de história, favorecendo sua tomada de posição sobre o assunto.

Contando com a colaboração das professoras titulares das turmas, foi solicitado que os estudantes respondessem a um instrumento com cinco questões, sendo a primeira constituída da análise de uma charge; a segunda requeria a enumeração de nove disciplinas escolares por ordem de preferência; as demais, de caráter dissertativo, solicitavam sua manifestação sobre as características que definem um bom professor de história, o que consideram uma boa aula de história e a utilidade de estudar história para a sua vida.



Em cada escola obtiveram-se 21 respondentes, totalizando 42 instrumentos. A faixa etária dos estudantes situa-se entre dezessete e dezenove anos, consubstanciando 29 sujeitos com dezessete anos, nove com dezoito anos e quatro com dezenove anos. Quanto ao gênero, o grupo-sujeito é bastante equânime, sendo 22 estudantes do sexo feminino e vinte do sexo masculino. Ainda, é importante mencionar que uma turma estuda no turno da manhã e a outra, no turno da noite.

A primeira questão solicitava um comentário sobre a situação de aula representada na charge a seguir:



Fonte | Ana Lúcia Lana Niemi e João Carlos Martins (1996)

Nessa primeira questão, o que se pretendia, fundamentalmente, era verificar se os estudantes conseguiam perceber as limitações dessa proposta de ensino de história circunscrita ao estudo de fatos isolados e à memorização. A análise apontou o predomínio de três vetores de resposta: 1) doze estudantes responsabilizaram o aluno por não saber o conteúdo, por não ter interesse nas aulas, por não prestar atenção; 2) dez respondentes responsabilizaram a professora, por não ensinar direito, por não explicar bem o conteúdo, por abordar temas muito complexos para a idade do aluno; 3) onze respondentes fizeram uma interpretação literal, focando no conteúdo cômico, no aspecto da ironia e do deboche do aluno com a professora. Os demais (cinco respondentes) apenas relataram a situação que viram na charge ou deixaram a questão em branco.

A expectativa de que os estudantes reconhecessem nessa situação de aula uma estratégia malsucedida de compreensão histórica – em virtude



do enfoque dado ao ensino, excessivamente pautado no verbalismo, na memorização e na abordagem factual dos conteúdos – só se concretizou nas manifestações de quatro dos 42 respondentes. Em seus registros, encontram-se explicações com o seguinte teor: *Ela não está ensinando corretamente. Não é importante saber quem rezou a primeira missa, mas sim o significado dessa missa e o que significou para o Brasil (S3)*¹. Na mesma direção, segue o registro desse outro estudante: *Eu acho que não importa quem rezou a primeira missa, o que realmente importa é o conhecimento (S19)*.

Chama atenção a dificuldade da maioria dos alunos em operar com estranhamento frente à situação de aula mostrada na charge. Será este um indício de que não há, de fato, estranhamento, uma vez que é, com esse modelo, que os estudantes conviveram ao longo da sua escolarização e ao qual conferem legitimidade?

Ao examinar as discussões sobre o ensino de história do último século, veem-se inúmeros depoimentos de professores, pesquisadores, reformadores e críticos da história escolar, sobre a insuficiência dos métodos verbalistas e memorísticos que tradicionalmente têm orientado essa disciplina na educação básica, os quais resultaram, invariavelmente, num ensino apontado como tedioso, ineficaz, sem sentido, acrítico. No percurso da literatura educacional, especialmente da história da educação e da história do ensino da história, podemos localizar muitos autores/obras que se dedicaram não só à tarefa de criticar a precariedade dos métodos existentes, mas também à de propor outros caminhos, que pudessem contribuir para superar tais limitações no ensino da disciplina. Este é o caso, por exemplo, de José Veríssimo e de Murilo Mendes, que teceram críticas severas aos limites das propostas em ação nas suas respectivas épocas, o primeiro ao final do século XIX e o segundo em meados do século XX.

José Veríssimo (1985) oferece aos brasileiros, logo após a proclamação da República, mais especificamente no ano de 1890, uma importante obra denominada *A educação nacional*, com a qual pretendeu não só inventariar o estado da instrução pública no país, como também apresentar uma proposta de reforma educacional coetânea com as necessidades e perspectivas da jovem República.



Tecendo considerações e apontando caminhos para o tratamento de diversos temas e disciplinas escolares, o intelectual paraense assim se refere ao ensino de história vigente ao final do século XIX:

O ensino da história pátria, além de escassissimamente feito, é pessimamente dado. Os compêndios, insisto, são em geral despidos de qualquer merecimento didático. São pesados, indigestos e mal escritos. Para o ensino primário, os poucos que há são inspirados na velha pedagogia jesuíta das perguntas e respostas, e limitam-se a uma enfadonha e estúpida nomenclatura de governadores, de reis, de capitães-mor ou de fatos áridos de nenhum modo úteis ao ensino primário da história pátria. Na escola primária, afora a decoração e bruta repetição desses péssimos compêndios, nada mais auxilia e completa o estudo da história nacional. O mestre, que as mais das vezes a ignora, e que, em geral, é pouco zeloso, limita-se a *tomar a lição*, isto é, a fazer ao menino as perguntas indicadas no compêndio e a exigir dele a resposta. Não há uma explicação, não há uma lição oral, um trabalho de composição sobre a história pátria. *Tomada a lição*, está satisfeita a obrigação oficial, quando a não descuram de todo, que é o que mais vezes acontece. (VERÍSSIMO, 1985, p. 112).

98

Como se pode notar, Veríssimo faz uma contundente avaliação da história escolar, criticando os métodos, os materiais de ensino, a atuação do professor. Muitos dos elementos apontados pelo autor poderiam ter sido dados em escritos do final do século XX, que ainda assim teriam alguma força de realidade.

Murilo Mendes, tal como Veríssimo, dedicou alguns de seus estudos à reflexão sobre o ensino de história, visando à identificação de suas insuficiências e ao delineamento de algumas proposições. Alinhado com o escolanovismo norte-americano, juntamente com Lourenço Filho e outros Pioneiros da Educação Nova (FREITAS, 2004), Mendes assim se pronuncia em sua monografia para o concurso de professor de Metodologia do Ensino Secundário do Instituto de Educação da Universidade de São Paulo, em 1935:

[...] a preleção, que é uma modalidade de exposição, é o velho e batido método que o ensino de história sugere ao professor neófito, seduzido pela tentação de expor, explanar, argumentar e deduzir toda a matéria, numa ordenação clara e lógica, que lhe parece perfeita, como forma de ensino. Não conta, a princípio, com a



passividade da classe de cuja receptividade abusa, na certeza de que está interessando e produzindo. E vai expondo. Ponto atrás de ponto. Marcada a sabatina ou a primeira chamada, irá ver, e só então, se suas bonitas preleções deram o resultado que esperava. Se, como verificação da aprendizagem, ele se dá por satisfeito em constatar que os alunos mostraram-se capazes de reter e repetir o que fora explicado, o ensino de história vai bem e as suas preleções prosseguem. (MENDES apud FREITAS, 2004, p. 167).

Assim, percebe-se que os métodos verbalistas no ensino de história perpassam gerações e gerações de estudantes, mostrando extrema vitalidade. Não é difícil compreender o quão pouco estranhamento os alunos tiveram diante da charge que lhes foi apresentada.

Seguindo na análise do instrumento (Questão 2), solicitou-se aos estudantes que enumerassem, em ordem de sua preferência, as principais disciplinas escolares, conforme a Tabela 1, a seguir:

Tabela 1
Quantificação das disciplinas de preferência dos estudantes

	1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°	9°
Língua Portuguesa	3	2	4	5	3	6	5	11	4
Educação Física	10	10	6	4	1	2	3	2	3
História	4	4	6	9	2	4	8	3	2
Física	-	2	4	8	12	5	3	5	2
Biologia	10	4	6	1	6	7	4	2	3
Matemática	11	6	2	2	3	3	2	1	12
Geografia	-	7	7	5	8	5	7	3	-
Artes	7	4	4	3	2	6	3	6	7
Química	1	3	2	3	6	5	10	6	6
Total	46	42	41	40	43	43	45	39	39

Fonte | Dados de investigação produzidos pelas autoras



Em alguns aspectos, as respostas não fogem ao convencional, em outros são surpreendentes. A grande preferência por Educação Física comprova o que se tem verificado no dia a dia da escola, da mesma forma o gosto pela disciplina de Biologia. A primeira, talvez, por permitir ampla expressão corporal e a segunda, pela potencial proximidade com a vida, por explicar muitas situações cotidianas.

Matemática surpreende pela concentração tanto na primeira quanto na última opção. Foram onze indicativos de primeira escolha e doze de última escolha, demonstrando que uns a amam, outros a odeiam. História, disciplina que move nosso interesse neste estudo, encontra-se em posição mediana, pois foram 23 indicações até a quarta posição de preferência e dezenove indicações do quinto ao nono lugar de preferência. Apenas quatro alunos a colocaram em primeira opção, ficando atrás de Educação Física, Matemática, Biologia e Artes na preferência dos alunos.

Questionados sobre a existência de algum professor de história que lhes pareceu especial, diferenciado, e sobre as razões de tal destaque (Questão 3), os respondentes apresentaram diferentes argumentos, mas invariavelmente relacionados à qualidade da proposta pedagógica e/ou da interação. Dentre os principais elementos destacados, trazemos os seguintes:

1) o professor (em geral, professora) é parceiro, alegre, extrovertido, ouve pacientemente os alunos (sete indicações). Chama especial atenção o depoimento de um aluno, que mostra sua preferência pelo aspecto afetivo, a despeito de não conseguir aprender com esta professora: *Eu gosto da professora de Português, eu não domino muito a matéria dela, mas ela é aquela pessoa que sempre vai te ajudar sem querer alguma coisa em troca, sei lá, ela é aquele tipo de pessoa que gosta de ouvir as opiniões dos alunos* (S18);

2) o professor explica muito bem, faz o aluno compreender a matéria, relacionando-a com assuntos atuais e com as suas experiências, demonstra domínio do conteúdo e mantém-se atualizado (seis indicações). Assim se manifestou uma estudante: *Apesar de não gostar muito da matéria, acho que ela explica muito bem, mostra aonde quer chegar, está sempre se especializando nos assuntos* (S14);

3) o professor tem uma narrativa envolvente, “transporta” os alunos para o passado, faz “viajar no tempo” (seis indicações). Vejamos outro exemplo de manifestação do aluno: *Houve no 1º e no 2º ano do ensino médio*



uma professora que falava de História, que conseguia nos transportar, o nosso corpo e a nossa mente, para aquele lugar. A história, desde aqueles momentos, ganhou importância na minha vida (S6);

4) o professor é "chato", exigente, mas faz o aluno estudar, resultando em boa aprendizagem (três indicações);

5) o professor promove estratégias e recursos diversificados em aula, tais como teatro, imagens, vídeo, mobilizando a participação dos alunos em aula (três indicações).

Dois alunos não responderam a essa questão e quatorze alunos afirmaram que todos os professores sempre foram bons, sem destacar algum em especial.

Na quarta questão do instrumento, indagou-se aos alunos que utilidade conseguem visualizar no estudo da história escolar, para a sua vida presente e futura. Excetuando-se os oito alunos que não reconhecem qualquer valor no estudo da história, os demais apresentam importantes justificativas para a sua presença na escola. Para dezessete respondentes, a história escolar contribui para que se possa compreender a sociedade atual e suas desigualdades, bem como formar identidades, descobrir quem somos, entender as situações cotidianas, dentre outros aspectos, conforme o seguinte depoimento: *A história nos ajuda a formar opinião a respeito do mundo. Ela nos ajuda a entender o nosso mundo atual e a refletir sobre ele (D9)*. Assim, a disciplina não se justificaria apenas pelo estudo do passado, mas pela sua capacidade de conferir inteligibilidade ao mundo contemporâneo.

Nove estudantes entendem que seu valor reside justamente no estudo do passado, pois permite saber o que aconteceu em outras épocas, compreender a "evolução das coisas", a origem e os "porquês" dos atuais acontecimentos. Demonstrando que entendeu o sentido do estudo da história, este aluno assim se manifesta: *Em cada rua há uma história, em cada cidade, estado, país. A minha vida é uma história. Tudo faz parte da história (S6)*. Seis estudantes indicaram que a contribuição da história escolar está na formação de uma cultura ampla, que possibilita argumentar com as pessoas, discutir assuntos diversos, acumular conhecimentos gerais. Vejamos como este aluno expressa sua posição: *A história tem utilidade, com certeza. Muitas perguntas que eu já ouvi dos próprios colegas de serviço eu soube responder a eles. E depois, é bom saber o porquê de tudo (S18)*. Por fim, dois alunos reconhecem



que o estudo da história serve tão somente para passar no vestibular, para entrar na faculdade.

A última questão solicitou que os alunos expressassem o que consideraram uma boa aula de história e como esta deveria ser desenvolvida (Questão 5). Doze alunos responderam que uma boa aula deve contemplar debate, participação, brincadeiras, diversão; dez alunos entendem que o sucesso da aula depende preponderantemente da explicação do professor; onze alunos apontam como aspecto relevante a presença de exercícios diversificados e o uso de recursos interessantes, com destaque para a visitação de lugares de memória; seis estudantes consideram que uma boa aula de história requer uma narrativa envolvente do professor, que faça uso de exemplos, que consiga “cativar os alunos”; três respondentes entendem que uma boa aula se faz com conteúdos “legais”, interessantes, que despertem atenção e curiosidade.

Na sequência, serão sistematizados alguns dos principais postulados que têm alcançado ampla visibilidade na produção acadêmica acerca do ensino da história, no sentido de verificar em que medida eles se aproximam das expectativas dos jovens em sua interlocução com o conhecimento histórico escolar.

102

Os pressupostos orientadores da aula de história segundo a produção acadêmica

Novas e desafiadoras demandas de aprendizagem nos são colocadas pelas especificidades do nosso tempo. Vive-se numa sociedade com ritmos de mudança muito acelerados, que requer saberes e habilidades em múltiplos domínios, exigindo dos professores e estudantes uma capacidade de integração e relativização de conhecimentos que vai muito além da assimilação e reprodução de conteúdos escolares. Nesse contexto, tanto evolui *o que* temos de aprender quanto *a forma* como temos de aprender, o que significa dizer que precisamos “[...] não apenas aprender mais do que nunca, mas, principalmente, de uma forma diferente da tradicional aprendizagem reprodutiva ou memorística.” (POZO, 2002, p. 18).

Para concretizar uma nova proposta formativa, que supere essas práticas pouco condizentes com as exigências da vida contemporânea, professores e especialistas da área do ensino de história postulam o desenvolvimento do



pensamento histórico dos jovens, esboçando planos de aprendizagem que lhes possibilitem perceber a racionalidade da análise social, cumprindo, assim, determinadas intencionalidades educativas.

Joaquim Prats (2006) sumariza algumas das principais finalidades a serem realizadas no âmbito da história escolar, compartilhadas em grande medida pela comunidade de pesquisadores e professores do campo do ensino de história, no intuito de que os alunos possam entender história e, assim, pensar historicamente. São elas: a) facilitar a compreensão do presente, por meio do estudo do passado; b) preparar os alunos para a vida adulta, oferecendo um marco de referência para a inteligibilidade dos problemas sociais do seu tempo; c) despertar o interesse pelo passado, entendendo a história como campo investigativo que o explica e lhe dá coerência; d) potencializar nos jovens um sentido de identidade, sem ignorar os valores de tolerância e as diferenças entre os indivíduos e contextos; e) ajudar os jovens a reconhecerem suas próprias raízes culturais, além de estimular a compreensão de outras culturas, próximas e distantes; f) por fim, desenvolver exercício intelectual rigoroso, que introduza os jovens no conhecimento histórico, mediante o domínio de uma metodologia própria desse campo de saber.

Na mesma direção, Robert Bain (2005), professor assistente da Escola de Educação da Universidade de Michigan, dedica-se a investigar os processos de aprendizagem da história escolar e aponta algumas alternativas de caminhos aos professores de história interessados na superação dos chamados “métodos tradicionais” de ensinar história³. Dentre as possibilidades, Bain considera que algumas tarefas são prioritárias, como, por exemplo, organizar os temas clássicos da história na forma de problemas repletos de significação, de modo que os alunos se sintam instigados a estudá-los; converter os objetivos curriculares que são familiares aos professores, em problemas historiográficos que requeiram o uso de métodos de investigação histórica; conciliar o domínio de conteúdos historiográficos essenciais com o desenvolvimento de pensamento histórico complexo e sofisticado; transformar os tradicionais repositórios de informação em suportes de construção de ferramentas cognitivas para a resolução de problemas de natureza histórica.

Para esse autor, os professores de história precisam subverter os programas curriculares instituídos pela tradição, não necessariamente no sentido de abolir conteúdos, mas, principalmente, de assumir o risco de criar problemas históricos para dialogar com as propostas curriculares. Enquanto os



historiadores trabalham de modo retrospectivo, partindo dos acontecimentos já produzidos para a investigação das suas condições de produção, os professores de história operam a partir dos objetivos fixados para as grandes questões históricas. Ao contrário dos historiadores, que seguem apenas as linhas do pensamento histórico, os professores precisam ser ambivalentes, tratando tanto das linhas do pensamento histórico quanto dos aspectos pedagógicos. De tal modo, esclarece Bain (2005), os professores de história devem ir além de produzir conhecimento histórico para as sociedades ou desenvolver pensamento histórico para si, como fazem os historiadores. Professores de história precisam ser capazes de ajudar outros a aprender história e a pensar historicamente, tarefa que exige a mobilização de estratégias que dizem respeito ao conhecimento histórico, propriamente dito, mas também à elaboração de problemas historiográficos, aos conhecimentos prévios dos alunos, aos contextos de aprendizagem, dentre outros.

O ensino dito “tradicional” não refuta, antes tende a reforçar a percepção da história escolar como uma coleção de fatos e datas. Em decorrência, os estudantes desconhecem o papel crítico do raciocínio histórico e pouco compreendem em que consiste uma explicação. Nesse sentido, é importante que eles exercitem a resolução de problemas qualitativos e a explicitação de seu raciocínio, numa perspectiva metacognitiva. Todavia, é improvável que conquistem a facilidade para raciocinar historicamente a menos que a estrutura da proposta de ensino acentue a relevância de tal habilidade.

Em certa medida, esses postulados que têm orientado a produção acadêmica acerca do ensino da história escolar não estão distantes das expectativas manifestadas pelos estudantes, e apresentadas na seção anterior, que reivindicam, dentre outros, um maior protagonismo em aula; a realização de atividades significativas; a compreensão dos nexos que conectam as experiências históricas de outras épocas, com o tempo presente; a constituição de uma cultura geral sobre a sua e outras sociedades, presentes e pretéritas.

Ora, se os pressupostos defendidos na literatura educacional parecem se aproximar das expectativas de aprendizagem dos estudantes, nessa pequena amostra estudada, onde residiriam as dificuldades dessa disciplina escolar? Por que muitos alunos não gostam de estudar história? Por que os índices de reprovação na escola são tão altos? Por que os estudantes não se saem bem nas provas de história do vestibular e do Enem? Por que ouvimos



incontáveis manifestações, tanto de estudantes quanto de egressos, de que a história escolar é tediosa e sem sentido?

A despeito de se reconhecer, com relativa clareza, as intencionalidades que movem o ensino da história escolar, nem sempre elas são efetivamente colocadas em prática no cotidiano da sala de aula. Isso ocorre por muitas razões, que passam pela qualidade da formação dos professores; pelo status social que a disciplina ocupa no cenário educacional; pela tradição historiográfica que orienta os saberes escolares; pela instrumentalização que os governos, especialmente os ditatoriais, fazem da história escolar, no sentido de conformar uma determinada consciência histórica em cada época, assim como pelas próprias condições inerentes ao funcionamento da disciplina.

No que diz respeito a esse funcionamento, mais uma vez recorre-se aos estudos de Joaquin Prats (2006), que aponta um conjunto de dificuldades que permeiam os processos de ensino-aprendizagem da história na educação básica. A começar pela característica de ser uma disciplina que exige altos níveis de pensamento abstrato e formal, requerendo a compreensão de variáveis e relações que não podem ser isoladas de uma totalidade social dinâmica. Assim, uma apropriação factual, que apenas junta acontecimentos desconexos, não garante uma aprendizagem histórica significativa, tampouco a formação do pensamento histórico.

Outra especificidade que gera dificuldade no estudo da história, segundo Prats, é a impossibilidade de reproduzir os fatos do passado, para transformá-los em objetos de conhecimento mais palpáveis. Essa característica exige que o conhecimento histórico se efetive por métodos de investigação, o que pressupõe um trabalho de análise, crítica e relação que envolve certa especialização técnica, que não está facilmente disponível no âmbito escolar, tampouco nos contextos de formação de professores de história.

No âmbito da ciência de referência, por sua vez, não existe um consenso sobre a natureza da disciplina como ciência social, tampouco um vocabulário conceitual único e leis gerais de aproximação ao campo empírico, o que torna ainda mais complexo o seu estudo no âmbito escolar. O autor considera, ainda, como vetor de dificuldade, a percepção que os alunos têm construído, ao longo da trajetória escolar, em relação ao estudo da história, entendida como matéria que se aprende por memorização, copiando a lição do quadro, respondendo exercícios no formato de extensos questionários. Esse



entendimento é, não raras vezes, corroborado pelo trabalho dos professores de história, ao apresentar a história como um conjunto de informações prontas.

Para finalizar, é importante acrescentar mais uma dificuldade inerente ao ensino de história, que se coloca como um dos maiores desafios para a qualificação desse campo do saber escolar, e diz respeito às questões curriculares. Não só na disciplina história, mas nesta em especial, os conteúdos curriculares são demasiadamente extensos, acompanhados, geralmente, pela ambição de estudar toda a história, o que desfavorece a aprendizagem com entendimento (BRANSFORD; BROWN; COCKING, 2007) e acaba por estimular a memorização, pela facilidade maior que esta última apresenta.

Em nossa experiência profissional, ministrando cursos de formação em serviço para professores de história, somos frequentemente interpelados sobre essa relação quantidade-qualidade do conteúdo, evidenciando-se a restrição dos professores com o uso de situações didáticas mais sofisticadas, que demandam maior investimento de tempo. Estudos apontam que diversos currículos não conseguem efetivar essa aprendizagem com entendimento, “[...] porque apresentam muitos fatos desconexos num tempo muito curto, ou seja, problemas com um quilômetro de extensão e poucos centímetros de profundidade.” (BRANSFORD; BROWN; COCKING, 2007, p. 44). Abdicar da quilométrica extensão dos conteúdos históricos na sala de aula significa dar oportunidade para outras estratégias de mobilização do conhecimento, tais como investigação, interpretação, análise, síntese, organização, hierarquização, transferência, generalização, aplicação.

Enfim, os desafios estão postos e consistem em efetivar na prática de sala de aula determinados pressupostos que orientam os interesses dos alunos e os postulados da área, como, por exemplo, valorizar a dimensão construtiva do saber; reconhecer a natureza aberta do conhecimento histórico; considerar os conhecimentos prévios dos estudantes e os modos como estes mobilizam tais conhecimentos para estabelecer processos cognitivos próprios, apropriando-se de ferramentas que lhes permitam pensar historicamente e dar inteligibilidade aos contextos em que vivem.

Em tempos de *obesidade informativa*, a escola como um todo e a aula de história, em especial, precisa aproximar-se da vida, de modo que os jovens aprendam para além das tarefas escolares. E aproximar-se da vida significa enfrentar duas mudanças que se operam nos modos de circulação do saber,



nas sociedades complexas, quais sejam a *descentração* e a *destemporalização*. (MORDUCHOWICZ, 2004). A primeira diz respeito aos deslocamentos do saber, que sai dos limites dos livros e da escola para circular em outros espaços, rompendo com a aprendizagem linear e sequencial que caracterizava as sociedades modernas. A segunda refere-se à ruptura com o tempo escolar entendido como único meio socialmente legitimado para distribuição do saber, bem como à superação das fronteiras etárias para a aprendizagem, na medida em que se trata de uma “[...] aprendizagem que transcende el aula, que se vive a toda hora y que se extiende a lo largo de toda la vida.” (MORDUCHOWICZ, 2004, p. 25).

Enfrentar tais desafios parece condição para vitalizar o papel da história escolar na gestão da memória, na construção/reconstrução das identidades e na legitimação/ desconstrução dos saberes. Ao voltar os olhos para o passado, que o se faça na perspectiva dialógica, buscando a multiplicidade de falas, gestos, rituais e sentidos, potencializando a construção de identidades múltiplas e plurais.

Notas

- 1 A identificação dos respondentes está organizada com as consoantes S e D, correspondentes às iniciais das respectivas professoras titulares. A numeração que acompanha cada consoante diz respeito ao número de alunos respondentes (1 a 22 em cada escola).
- 2 Note-se que os resultados parciais das escolhas dos estudantes nem sempre totalizam o número 42, isso porque em algumas situações foi marcada mais de uma disciplina na mesma ordem de preferência, repetindo-se, por exemplo, três disciplinas na primeira ou na sétima opção de um mesmo aluno.
- 3 Seu estudo se desenvolve no contexto de um dos vários grupos de trabalho associados ao Conselho Nacional de Pesquisa dos Estados Unidos, que se dedicam a investigar como as pessoas aprendem (*How people learn*). Esses grupos de trabalho estão organizados em comitês especializados, tais como: Comitê de Desenvolvimento da Ciência da Aprendizagem, Comitê de Pesquisa da Aprendizagem e Prática Educacional.

Referências

BAIN, Robert B. They thought the world was flat? Applying the principles of how People learn in teaching high school history. In: DONOVAN, Suzanne; BRANSFORD, John (Editors).



How students learn. History, Mathematics, and Science in the classroom. Washington: The National Academies Press, 2005.

BRANSFORD, John; BROWN, Ann; COCKING, Rodney (Org.). **Como as pessoas aprendem: cérebro, mente, experiência.** Tradução Carlos David Szlak. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2007.

CASTANHO, Maria Eugênia. Sobre professores marcantes. In: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia (Org.). **Temas e textos em metodologia do ensino superior.** Campinas: Papyrus, 2001.

COMENIUS, Jan Amos. **Didática magna.** Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos. Tradução Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

D9. **Entrevista escrita.** Passo Fundo (RS), 21 ago. 2011.

DAMIS, Olga Teixeira. Arquitetura da aula: um espaço de relações. In: DALBEN, Ângela (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FREITAS, Itamar. A pedagogia de Murilo Mendes (São Paulo, 1935). **Saeculum – Revista de História**, João Pessoa, v. 10, n. 11, p. 162-175, 2004.

LABURÚ, Carlos Eduardo; ARRUDA, Sérgio de Mello; NARDI, Roberto. Pluralismo metodológico no ensino de ciências. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 9, n. 2, p. 247-260, 2003.

MORDUCHOWICZ, Roxana. **El capital cultural de los jóvenes.** Buenos Aires: Fondo de Cultura Econômica, 2004.

NEMI, Ana Lúcia Lana; MARTINS, João Carlos. **Didática de história.** O tempo vivido: uma outra história? São Paulo: FTD, 1996.

POZO, Juan Ignacio. **Aprendizes e mestres.** A nova cultura da aprendizagem. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PRATS, Joaquín. Ensinar história no contexto das ciências sociais: princípios básicos. **Revista Educar**, Curitiba, v. 1, p. 191-218, 2006. (Número Especial, Dossiê Educação Histórica).

SKINNER, Burrhus Frederic. **O mito da liberdade.** Tradução Leonardo Goulart e Maria Lucia Ferreira Goulart. Rio de Janeiro: Bloch, 1972.

S3. **Entrevista escrita.** Passo Fundo (RS), 17 ago. 2011.

S6. **Entrevista escrita.** Passo Fundo (RS), 17 ago. 2011.



S14. **Entrevista escrita.** Passo Fundo (RS), 17 ago. 2011.

S18. **Entrevista escrita.** Passo Fundo (RS), 17 ago. 2011.

S19. **Entrevista escrita.** Passo Fundo (RS), 17 ago. 2011.

VEEN, Wim; WRACKING, Bem. **Homo zapiens:** educando na era digital. Tradução Vinicius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2009.

VERÍSSIMO, José. **A educação nacional.** 3. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

Profa. Dra. Flávia Eloisa Caimi
Universidade de Passo Fundo | Rio Grande do Sul
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação | GESPE
E-mail | caimi@upf.br

Profa. Dra. Sandra Regina Ferreira de Oliveira
Universidade Estadual de Londrina | Paraná
Centro de Educação Comunicação e Artes
Programa de Pós-Graduação em Educação
Líder do Grupo de Pesquisa História e Ensino de História
E-mail | sandra.oliveira@sercomtel.com.br

Recebido 20 nov. 2012

Aceito 10 jan. 2013



Os estudos sobre gênero e diversidade sexual e as proposições da pedagogia queer para constituição de contextos escolares emancipatórios

Gender and sexual diversity studies and the propositions of queer pedagogy for the constitution of emancipatory schooling

Anna Luiza Araújo Ramos Martins de Oliveira
Aurenéa Maria de Oliveira
Marcelo Henrique Gonçalves de Miranda
Universidade Federal de Pernambuco

Resumo

O investimento discursivo em torno dos temas "diversidade sexual" e "equidade de gêneros" é indicativo de um tempo quando a certeza sobre a "naturalidade" da heterossexualidade foi desestabilizada. Este artigo revisa algumas reflexões desenvolvidas historicamente sobre o assunto e discute seus desdobramentos na educação. Enfatizam-se as contribuições dos estudos queers que analisa, a partir da lógica desconstrucionista, os mecanismos de heteronormatização da sociedade, se opõe às abordagens socio-antropológicas sobre minorias sexuais e reivindica o desenvolvimento de contextos escolares emancipatórios, comprometidos com a justiça, os direitos humanos e a valorização das diferenças. O artigo chama a atenção para a heterogeneidade dos discursos, as contraditórias práticas em ação em diferentes países com tradição de pesquisa nessa área e para o estado gestacional desse debate no Brasil.

Palavras-chave: Gênero. Diversidade sexual. Estudos queers. Educação escolar.

Abstract

Discursive developments on themes like "sexual diversity" and "gender equity" are indicative of a new era where the conviction about the "naturalness" of heterosexuality was destabilized. This paper reviews some of the main reflections developed historically on this subject and discusses its implications in education. Emphasizes the contributions of queer studies, which analyzes from the deconstructionist logic, the mechanisms of heteronormativity of society, opposes the socio-anthropological approaches on sexual minorities and claim the development of emancipatory school contexts, committed to justice, human rights and valuing of differences. The paper draws attention to the heterogeneity of discourses, conflicting practices in action in different countries with tradition of research in this area, and the early stage of this debate in Brazil.

Keywords: Gender. Sexual diversity. Queer studies. Schooling.



1. Introdução

O posicionamento heteronormativo, tradicionalmente assumido no contexto escolar, tem sido questionado e revisado, nos últimos anos, em decorrência da maior visibilidade das comunidades de lésbicas, gays, bissexuais e transgêneros (LGBT), do incremento da luta pelos direitos humanos e da ascendente veiculação de produtos midiáticos abordando o assunto. Percebemos um investimento discursivo em torno dos temas “diversidade sexual”, “enfrentamento da homofobia”, “equidade de gêneros”. Disputas e novas articulações são elaboradas na esfera do Governo Federal (implantação do programa “Brasil sem Homofobia” e realização da Conferência Nacional LGBT, por exemplo), do Ministério da Educação (instituição da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD, lançamento de editais de formação continuada nesse campo) e de algumas secretarias estaduais e municipais que vêm desenvolvendo seminários, cursos, oficinas, apresentações teatrais, visando discutir o tema com docentes e discentes da rede pública de ensino, em parceria com organizações não-governamentais. (OLIVEIRA, 2009).

No âmbito acadêmico, a produção nacional (BORRILLO, 2010; OLIVEIRA, 2009; 2011; OLIVEIRA; OLIVEIRA; NOVENA, 2010; MISKOLCI, 2007; NOVENA, 2004; LOURO, 1995; 2001) e internacional (RASMUSSEN, 2006; RASMUSSEN; ROFES; TALBURT, 2004; FAUSTO-STERLING, 2000; MAC AN GHAIL, 1994; WEEKS, 1990) sobre gênero e diversidade sexual também é crescente. Atualmente, nos deparamos com uma área caracterizada por diversas abordagens, na qual um dos principais desafios é estabelecer, a partir dessa pluralidade, uma compreensão sobre a temática. Este artigo se propõe revisar algumas das principais reflexões sobre o assunto desenvolvidas no último século e discutir seus desdobramentos na educação. Enfatiza, especialmente, as contribuições da teoria *queer*, movimento teórico e político originário do diálogo entre os estudos culturais estadunidenses e o pós-estruturalismo, surgido no fim da década de 1980, como crítica às abordagens socioantropológicas sobre minorias sexuais. A perspectiva *queer* se propõe analisar, a partir da lógica desconstrucionista, os mecanismos de heteronormatização da sociedade e reivindica o desenvolvimento de contextos escolares emancipatórios, caracterizados pelo ensino crítico e pelo compromisso com a justiça, os direitos humanos e a valorização das diferenças.



2. As primeiras produções discursivas sobre gênero

As transformações nos discursos sobre gênero ao longo da história foram marcadas, segundo Connell (2002), por vários acontecimentos e podem ser localizadas em quatro períodos: 1) de 1860 a 1920, com o advento da ciência moderna e o movimento sufragista; 2) de 1920 a 1965, com o nascimento da psicanálise, o interesse da antropologia sobre o assunto e a emergência do conceito de papéis sociais; 3) de 1965 a 1980, com a teoria do patriarcado e a revolução feminista e 4) de 1980 em diante, com a “era da diversidade” e as teorias feministas pós-estruturalistas.

O período entre os anos de 1860 a 1920 é caracterizado por diversas publicações no campo científico que repercutem na noção de gênero. Os estudos de Darwin, por exemplo, introduziram a ideia de que o sexo e a escolha dos parceiros desempenham papel na evolução das espécies e que as diferenças de gênero têm base biológica. Seu pensamento teve grande influência sobre o desenvolvimento científico da época, inclusive sobre Comte (1851), que propôs a função social da mulher – nutrição e cuidado dos homens – no livro “Sistema de política positiva”. Após essa publicação, surgiram vários trabalhos na sociologia discutindo questões relacionadas à mulher. Entre eles, Connell (2002) destaca o livro de Jonh Mill (1869) chamado “A subjeção da mulher” e o de Ward (1883) denominado “Sociologia dinâmica”, que analisava as forças reprodutivas e criticava o modelo educacional da época por não oferecer as mesmas condições para meninas e meninos. Também ressalta a importância que tiveram as publicações “Mulher no socialismo”, de August Bebel (1917) e “A origem da família, da propriedade privada e do estado”, de Engels (1997), na introdução ao debate acadêmico sobre a emancipação feminina.

A conquista de territórios pelos grandes impérios econômicos e a expansão industrial também foram relevantes. Quando os navegadores chegavam a outras regiões, se deparavam com sociedades desenvolvidas em torno de diferentes formas de gênero e, mesmo considerando tais organizações primitivas, rapidamente se interessavam pelos comportamentos “exóticos” dos nativos. Suposições sobre as distinções entre homens e mulheres emergiram e, paulatinamente, iniciou-se uma reflexão sobre as estruturas sociais, as relações entre gênero e trabalho (com o conceito de parasitismo), gênero e poder (com o tema da subordinação feminina) e sexualidade (com os estudos filogenéticos).



O surgimento das teorias psicanalíticas e o desenvolvimento de conceitos como “inconsciente”, “sexualidade” e “neurose” foram igualmente determinantes para esse campo. Nessa época, o movimento feminista estava em crescimento. Para Adler (1967), as causas das neuroses não estavam localizadas na sexualidade e sim na sociedade, nas relações não-igualitárias. Erikson (1971; 1976), outro psicanalista pós-freudiano, propôs uma teoria do desenvolvimento enfatizando os determinantes sociais e demonstrou que, ao longo da vida, o ser humano passa por fases específicas, marcadas por conflitos de ordem pessoal e social que interferem diretamente em sua identidade. Essas ideias foram essenciais para indagações sobre a construção social do gênero e a sua (não) determinação biológica.

Esse período também foi marcado pelo socialismo, pelo fascismo e por vários movimentos feministas. Para Connell (2002), o livro “O sexo dominante” de Mathilde Vaerting, publicado em 1921, é um marco significativo. O texto critica a noção de essência e propõe que a masculinidade e a feminilidade sejam reflexos de relações de poder. Vaerting foi uma das primeiras professoras universitárias admitida na Alemanha e demitida assim que Hitler assumiu o governo.

Os estudos antropológicos de Malinowski (1955; 1959; 1978) e de Margaret Mead (1978; 1969) estão entre os primeiros trabalhos empíricos sobre gênero e desempenharam papel expressivo no processo de relativização desse conceito. Malinowski (1978) apresentou descrições detalhadas sobre a sexualidade, o casamento e a divisão do trabalho entre os habitantes das ilhas Trobriands. Margaret Mead (1978) mostrou que a adolescência é vivenciada de distintos modos e que o temperamento não é biologicamente determinado, nem depende do sexo. Ao contrário das culturas ocidentais, nas quais homens eram tidos como naturalmente agressivos e as mulheres tranquilas e caseiras, na região de Papua Nova Guiné, a autora encontrou diferentes configurações: entre os Arapesh, os homens e as mulheres apresentavam temperamento pacífico e não se envolviam em guerras; na tribo Mundugumor, tanto homens como mulheres tinham temperamento bélico; nos Tchambuli, os homens dedicavam boa parte de seu tempo para se embelezarem, enquanto as mulheres trabalhavam.

A relativização do gênero contribuiu para o surgimento e popularização da teoria dos papéis sexuais, de acordo com a qual as condutas são reflexos das normas culturais e das posições que as pessoas ocupam na sociedade. Um dos principais representantes dessa abordagem foi Parsons (1956),



sociólogo americano, funcionalista, que definiu o papel masculino como o de líder instrumental que deve garantir o sustento e satisfação das necessidades básicas da família, e o feminino como o de líder expressivo, responsável pelo bem-estar do lar. Na análise de Connell (2002), as ideias de Parsons (1956) deslocaram as discussões sobre gênero para a questão da socialização, no entanto ainda estavam atreladas à concepção de integração e estabilidade da sociedade e tomavam como base, apenas, o modelo familiar americano. Os trabalhos de Goffman (1966; 1975) sobre papéis sociais também foram relevantes. Ao propor a metáfora da dramaturgia para analisar a variabilidade de identidades num mesmo contexto, destacou o caráter situacional dos papéis sociais e comparou a vida ao palco de um teatro.

“O segundo sexo” de Beauvoir (1986), publicado pela primeira vez em 1949, é apontado como a grande renovação na teoria sobre gênero do meio do século XX. Caracteriza-se por uma crítica política à subordinação feminina e desempenhou proeminente papel na transformação das ideias sobre a homossexualidade e a masculinidade.

Beauvoir explorou como as mulheres são constituídas como ‘outro’ na consciência do homem. Ela, através de uma extraordinária série de imagens sociais, investigou a variedade de possibilidades nas quais mulheres podem responder a estas situações e constituírem a si mesmas – não escapando do gênero, mas realizando gênero diferentemente nos distintos projetos de vida. (CONNELL, 2002, p. 124).

Nos anos entre 1960 e 1980, o movimento feminista expandiu-se e foi marcado por duas importantes tendências: o movimento pela igualdade de direitos entre homens e mulheres (*equal rights feminism*) e o movimento de libertação das mulheres (*woman's liberation movement*), também conhecido como feminismo radical. Segundo Bryson (2003), uma das principais representantes do movimento pela igualdade de direitos, foi Betty Friedan, que defendia a libertação das mulheres da “mística feminina” – imagem idealizada de esposa e dona de casa – e a implantação de um programa de educação que as habilitasse a trabalhar fora de casa. Argumentava a favor da licença de maternidade, de creches no local de trabalho, afirmava que as mulheres deveriam combinar planos de carreira com responsabilidades familiares e criar novas possibilidades de relacionamento com os homens, baseada na divisão de tarefas.



O feminismo radical, afirma Bryson (2003), apesar de compartilhar algumas ideias do movimento pela igualdade de direitos, distinguia-se pelos seguintes aspectos: 1) se autodefiniu como uma teoria que tinha por objetivo compreender, discutir e combater as raízes da opressão feminina; 2) afirmava que a dominação feminina era universal e sua base era o patriarcado; 3) defendia que as mulheres tinham interesses opostos aos dos homens e, por isso, deveriam unir-se em irmandade para alcançar sua libertação; 4) ressaltava que o poder masculino não se restringia à política e ao acesso ao trabalho, englobava a vida privada, a família e a sexualidade. Denunciava-se que as mulheres eram tratadas como objetos sexuais, reprodutoras, empregadas domésticas, mão de obra barata e que os homens herdavam benefícios sociais, psicológicos, econômicos e sexuais em decorrência de sua supremacia.

O conceito de patriarcado foi central nesse período. Para Millet (1985), esse poder está em todas as sociedades e é reforçado pela educação, pela religião, pelo estado. De tão presente no cotidiano, é visto como “natural” ou sequer é percebido. Tais ideias foram amplamente divulgadas na literatura (MILLET, 1985; FIRESTONE, 1979; GREER, 1979; 1984; FIGES, 1978; MORGAN, 1984), defendia-se a expressão da cultura feminina em oposição à dos homens e lutava-se pela construção de políticas que privilegiassem as mulheres. A ideia de que o gênero é construído a partir de expectativas sociais foi radicalizada e se tornou o principal mote de luta em defesa das mudanças. O conceito de patriarcado também foi incorporado pelos primeiros movimentos sociais de homossexuais. Destaca-se, entre as publicações nessa área, o livro de Altman (1972) denominado “Homossexual: opressão e liberação” e o de Hocquenghem (1978): “Desejo homossexual”.

As conquistas alcançadas a partir desses movimentos foram múltiplas – direito à contracepção, leis trabalhistas, benefícios sociais, reconhecimento profissional – no entanto, com o desenvolvimento dos estudos acadêmicos sobre gênero, a noção de irmandade feminina e o paradigma do patriarcado foram questionados.

Nas teorias feministas, o paradigma do patriarcado, conceito universal de dominação masculina, tem privilegiado relações (de oposição) masculino e feminino e desigualdades dos sexos, num rígido recorte de territórios a ser revisto [...] Esta escolha teórica oculta muito da complexidade social, quando desconsidera sistemas de poder e subordinação, postos pelas reações de classe,



etnias/raças e gerações em suas muitas interseções... (COSTA, 2004, p. 25).

A partir dos anos de 1970, as pesquisas nessa área expandiram-se. No Brasil, segundo Meyer (2003), os estudos apareceram, inicialmente, associados aos movimentos de oposição à ditadura militar e, a partir da década de 1980, relacionados às discussões sobre a redemocratização do país. Apresentavam levantamentos estatísticos sobre as condições de vida de grupos de mulheres, denúncias sobre sexismo nas relações de trabalho e nas práticas educativas. Reflexões complexas despontaram, entre elas, as chamadas “teorias pós-feministas” – estudos sobre gênero articulados à perspectiva pós-estruturalista.

3. Teorias feministas pós-estruturalistas e estudos *queers*

De 1980 em diante, os estudos de gênero passaram por revisões e ampliaram suas reflexões. As categorias “homens” e “mulheres” como universais foram questionadas e as posições binárias de análise dessas relações criticadas, desvendando-se desigualdades, inclusive, dentro desses grupos. Essas revisões aconteceram sob a influência dos estudos culturais e dos trabalhos de teóricos pós-estruturalistas – particularmente, de Foucault (2007; 1998), de Derrida (2005) e, mais recentemente, de Butler (2003).

Para Mac an Ghail e Haywood (2007), os estudos de gênero passaram de uma ênfase materialista – centralizada nas estruturas econômicas e sociais – para um enfoque linguístico – atentando para os sistemas simbólicos, as (micro) relações de poder, a construção de identidades e subjetividades. A emergência desses trabalhos foi influenciada por uma série de transformações sociais que marcaram as décadas de 1980 em diante: a separação entre prazer sexual, reprodução e casamento; o desenvolvimento das técnicas reprodutivas; o surgimento da epidemia hiv/aids; a maior visibilidade das comunidades LGBT; o crescimento do mercado voltado para produtos sexuais e as mudanças nos discursos médicos, psicológicos e jurídicos sobre a homossexualidade que, paulatinamente, foi deixando de ser considerada (pelo menos oficialmente) uma patologia. Nesse contexto, surgiram estudos engajados na desconstrução dos limites entre homo/heterossexualidade. Alguns/as



pesquisadores/as e ativistas dos movimentos LGBT passaram a usar o termo *queer* como forma de autodesignação.

Queer é uma palavra usada desde o século XVI e significa “estranho”, por sua semelhança sonora, é normalmente associada ao vocábulo *queen* (rainha) e, convencionalmente, era utilizado para se referir de forma pejorativa a homossexuais. Na última década do século XX, a expressão passou a ser empregada por uma vertente do movimento LGBT e da academia para marcar diferença e fazer oposição à heteronormatividade. Miskolci (2007) ressalta que, no campo acadêmico, a expressão foi usada, pela primeira vez, em 1990 por Teresa de Lauretis para identificar teóricos/as que, fundamentados/as nos estudos culturais e na perspectiva pós-estruturalista, desenvolviam estudos problematizando as noções de identidade, sujeito e gênero adotadas pelas teorias sociológicas sobre “minorias sexuais”. Para Seidman (1995), os estudos *queers*, apesar de apresentarem divergências entre si, aproximam-se por usarem o método derridiano da desconstrução, por fundamentarem-se em leituras psicanalíticas, afirmarem o caráter discursivo da sexualidade e defenderem uma política educacional contra a normalização.

[...] foi essencial para o desenvolvimento da Teoria Queer, o conceito de complementaridade criado por Derrida. Segundo ele, nossa linguagem opera em binarismos, de forma que o hegemônico só se constrói em uma oposição necessária a algo inferiorizado e subordinado. Assim, em um exemplo caro aos *queer*, a heterossexualidade só existe em oposição à homossexualidade, compreendida como seu negativo inferior e abjeto. Ainda que não expressa, a homossexualidade é o Outro sem o qual o hegemônico não se constitui nem tem como descrever a si próprio. (MISKOLCI, 2007, p. 03).

117

Provavelmente, uma das autoras mais influentes nos estudos sobre gênero, na atualidade, é Butler (2003). Em “Problemas de Gênero”, ela desenvolve uma detalhada análise das teorias feministas e afirma que elas, além de apresentarem o termo “mulheres” como um significante estável, universal, separado das relações de classe, raça, etnia e geração, se apoiam numa noção fundacionista de sujeito. A ideia de que a política e a lei precisam representar as mulheres pressupõe a existência de um sujeito natural, não histórico, com identidade estável. Também critica a distinção entre gênero – como culturalmente construído – e sexo – como determinado por fatores biológicos:



[...] o gênero não deve ser meramente concebido como uma inscrição cultural de significado num sexo previamente dado (uma concepção jurídica); tem de designar também o aparato mesmo de produção mediante o qual os próprios sexos são estabelecidos. (BUTLER, 2003, p. 25).

O gênero, para a autora, é um meio discursivo pelo qual a concepção de sexo como algo da “natureza” é produzida e essa ideia é uma maneira de assegurar a estrutura binária (homem/mulher) do sexo e salvaguardar dogmas como o da heteronormatividade. Nesse sentido, sexo e gênero são produzidos através de práticas discursivas reguladoras.

[...] o gênero é uma identidade tenuemente constituída no tempo, instituído num espaço externo por meio de uma *repetição estilizada de atos*. O efeito do gênero se produz pela estilização do corpo e deve ser entendido, conseqüentemente, como a forma corriqueira pela qual os gestos, movimentos e estilos corporais de vários tipos constituem a ilusão de um eu permanente marcado pelo gênero [...] requer concebê-lo como uma *temporalidade social* constituída. Significativamente, se o gênero é instituído mediante atos internamente descontínuos, então a *aparência de substância* é precisamente isso, uma identidade construída, uma realidade *performativa* em que a platéia social mundana, incluindo os próprios atores, passa a acreditar, exercendo-a sob a forma de uma crença. (BUTLER, 2003, p. 200, grifos da autora).

Gênero, nessa perspectiva, é performativo: através de atos repetitivos o “eu de gênero” é estruturado. Se o gênero é criado através de performances sociais contínuas, as ideias de “sexo como algo da natureza”, de “masculinidade verdadeira” e de “feminilidade essencial” também são inventadas/construídas. Para Butler (2003, p. 194), isso fica mais evidente quando não há repetição e os atos de gênero se transformam ou se revelam diferentes. Nesses momentos, a identidade “fantasística” e sua constituição política são denunciadas e as discontinuidades do gênero aparecem. É o caso dos contextos LGBT, em que o “[...] gênero não decorre necessariamente do sexo e o desejo, ou a sexualidade em geral, não parece decorrer do gênero – nos quais, a rigor, nenhuma dessas dimensões de corporeidade significativa expressa ou reflete a outra.” A desconstrução do gênero elaborada por Butler tem inspirado o desenvolvimento de estudos sobre as estratégias que as sociedades usam para



regular e materializar o sexo nos sujeitos, sobre as subversões das normas, as fissuras e brechas que ocorrem nos processos sociais.

Fazendo uma análise do contexto atual em que se encontram os estudos *queers*, Miskolci (2007) destaca a aproximação entre a teoria *queer* e os estudos pós-coloniais e aponta as intersecções entre raça, etnia, classe social e gênero.

Recentemente, as alianças esboçadas entre os Estudos Pós-coloniais e a Teoria Queer parecem renascer a partir de um nó da intersecção: aquele formado pelas categorias da sexualidade e raça. Não se trata apenas de aliança estratégica, mas de certo consenso de que as categorias são interdependentes em um mesmo processo de racialização do sexo e sexualização da raça [...] estaria na conexão raça-sexualidade, um nó que evidencia um mesmo processo normalizador que cria seres menos humanos ou até mesmo abjetos. (MISKOLCI, 2007, p. 11).

A diferença, portanto, é criada através da utilização de vários marcadores sociais que almejam a normalização. Miskolci e Pelúcio (2007), por exemplo, desenvolveram um estudo etnográfico entre travestis brasileiras e perceberam que, apesar de suas identidades desestabilizarem o binarismo de gênero, se submetem a um modelo de mulher heterossexual, branca e rica.

[...] quando Liza Lawer, Samantha Sheldon, Fernanda Galisteo escolhem seus nomes e sobrenomes, não o fazem de maneira casuística, mas a partir de um referencial no qual raça, classe, gênero se encontram e se combinam. Mulheres glamourosas, sexualizadas, ricas, brancas e loiras orientam essa escolha sintetizada nos nomes. (MISKOLCI; PELÚCIO, 2007, p. 07).

Para os autores, isso consiste num mecanismo de fuga da abjeção, de busca de dignidade através da imagem do outro que é reconhecido e valorizado pela sociedade. Os discursos hegemônicos são materializados nos corpos das travestis, por meio de uma busca incessante pelo branqueamento, pela feminilização e da fantasia de conquistar “[...] homens de verdade”, que “sejam másculos, ativos, empreendedores.” (MISKOLCI; PELÚCIO, 2007, p. 06).

Para Meyer (2003), as reflexões geradas pelos estudos pós-feministas pressupõem uma articulação intrínseca entre gênero e educação e ampliam a ideia de processo educativo, uma vez que enfatizam a construção



e transformação dos sujeitos através de instâncias sociais – cinema, música, mídia, literatura, brincadeiras, além do contexto familiar e escolar – e destacam minuciosas estratégias pelas quais o gênero atua constituindo diferentes estruturas sociais.

4. As pesquisas *queers* e suas implicações na educação escolar

Há algumas décadas pesquisadores/as e ativistas de movimentos sociais ligados ao segmento feminista e LGBT denunciam que os currículos e práticas pedagógicas têm privilegiado o modelo heterossexual de identidade, família e afetividade, excluindo qualquer outro tipo de manifestação que fuja a esse padrão. Pesquisas ancoradas em perspectivas *queers* têm analisado os dispositivos da sexualidade presentes na educação escolar e revelado que essa instituição, historicamente, tem se constituído num terreno de heteronormalização, porém, ainda que lentamente, está se transformando num espaço de resistência, onde vozes, antes silenciadas, começam a ser ouvidas e reconhecidas. Apresentaremos, nessa seção, alguns estudos nesse campo, apontando suas contribuições.

120

O trabalho desenvolvido por Epstein e Johnson (1998) é uma das principais referências nesse debate. Mostrou como a política educacional inglesa dos anos de 1990 (governo Thatcher) tentou regular a sexualidade a partir de referenciais heteronormativos e como o discurso pela tolerância e pela pluralidade funcionou como mecanismo de contenção de “fraturas potencialmente danosas”. Ao refletir sobre escolarização e mídia, ressalta que as pedagogias culturais influenciam a organização das relações sociais e a constituição de subjetividades. Ademais, debate sobre a construção de identidades sexuais no contexto escolar e descreve como a escola, através de dinâmicas específicas, controla e disciplina a sexualidade, a maneira de falar e de se vestir de estudantes e de docentes:

Eles e elas também vestem uma espécie de uniforme. Os poucos homens trajam calças cinza de flanela e camisas de cores lisas com uma gravata e uma jaqueta (mas não um paletó). As mulheres se vestem de cores variadas, mas de estilos semelhantes. Estão vestidas de modo a parecerem ‘respeitáveis’. [...] Não há nenhuma



'última moda', nenhum indicativo de estilo heterossexual, gay ou lésbico entre os professores e as professoras. (EPSTEIN; JOHNSON, 1998, p. 11).

A partir da análise de histórias de vida de docentes homossexuais, Epstein e Johnson (1998) mostram que o discurso heterossexista das escolas é uma prática desumanizante, que tenta normalizar as sexualidades e neutralizar o corpo. Para Hooks (2001), a formação docente centrada no dualismo corpo/mente é um dos principais determinantes da negação do corpo e do *eros* em sala de aula. Segundo a autora, os/as docentes são treinados/as a se centrar na racionalidade, como se o ensino fosse um processo neutro e não houvesse lugar para paixão, criatividade, diversidade na escola.

No contexto brasileiro, o trabalho de Louro (1995) realizou um estudo sobre a construção da masculinidade numa escola confessional cristã e verificou, através da análise de narrativas de alunos, que uma das principais recomendações que a instituição fazia era a do autocontrole emocional – como contar até dez e pensar antes de falar – para evitar ser dominado pelos sentimentos. O incentivo à prática de esportes competitivos por meninos é apontado como recurso para diminuir as relações de amizade e trocas de confidencialidade – atributos femininos – e para cultivar a expressão da dureza, o adestramento das emoções. Como observa a autora:

[...] passar ou não pela escola, muito ou pouco tempo, é uma das distinções sociais. Os corpos dos indivíduos devem, pois, apresentar marcas visíveis desse processo; marcas que, ao serem valorizadas por essas sociedades, tornam-se referência para todos. Um corpo escolarizado é capaz de ficar sentado por muitas horas e tem, provavelmente, a habilidade para expressar gestos ou comportamentos indicativos de interesse e de atenção, mesmo que falsos. Um corpo disciplinado pela escola é treinado no silêncio e num determinado modelo de fala; concebe e usa o tempo e o espaço de uma forma particular [...] as tecnologias utilizadas pela escola alcançam, aqui, o resultado pretendido: o auto-disciplinamento, o investimento continuado e autônomo do sujeito sobre si mesmo. (LOURO, 2001, p. 21-22).

Fundamentado em estudo etnográfico, numa escola inglesa de ensino médio, Mac an Ghail (1994) também discorre sobre as relações entre escolarização e masculinidades e assinala a contingência dos discursos sobre gênero



e sexualidade, desvelando a influência de fatores políticos, históricos, econômicos e ambientais – sala de aula, encontro de pais, sala dos professores – sobre os mesmos. A escola pesquisada havia passado por reestruturações em decorrência de reformas educacionais – alterações curriculares, criação de novos cursos, implementação de sistemas de avaliação e monitoramento da qualidade da educação. Tais mudanças promoveram modificações na estrutura de trabalho dos/as professores/as, em suas atuações e nas crenças sobre seus papéis. Conhecer essas crenças e os diferentes perfis foi essencial para a compreensão das relações de gênero desenvolvidas na escola. O autor identificou três perfis:

- Profissionais (25% dos/as entrevistados/as): professores conservadores, que defendiam o retorno a uma estrutura hierárquica de administração e organização curricular; se opunham às teorias progressivas e aos movimentos antissexistas; percebiam as diferenças de gênero a partir do binarismo homem/mulher; defendiam o desenvolvimento da educação sexual centrada em aspectos biológicos e mantinham relações assimétricas com os alunos, marcadas pelo autoritarismo.
- Antigos Coletivistas (25% dos/as entrevistados/as): faziam oposição à reforma educacional; criticavam a criação de funções de monitoramento e fiscalização do ensino, defendiam a implementação de uma pedagogia centrada no aluno e a assistência pastoral aos mesmos; eram cooperativos entre si e; defendiam as iniciativas antissexistas, antirracistas e multiculturais; desenvolviam relações próximas com os/as discentes.
- Novos empresários (50% dos/as entrevistados/as): enfatizavam o status profissional; partiam de uma visão de gerenciamento das responsabilidades; eram a favor da implementação de um sistema de avaliação docente; adotavam diferentes práticas pedagógicas, tanto conservadoras, como progressistas (pedagogia pragmática); eram a favor da adoção de estratégias de marketing; partilhavam a concepção de educação como mercadoria e de estudantes como clientes; usavam uma linguagem “politicamente correta”; enfatizavam a igualdade de oportunidades para estudantes negros/as e do sexo feminino; apoiavam as inovações curriculares, principalmente a criação de cursos profissionalizantes.



Segundo Mac an Ghail (1994), os/as docentes conservadores ("profissionais"), ao falarem sobre suas identidades, remetiam-se à época em que eram alunos, à profissão de seus pais, à divisão sexual do trabalho na família, a suas experiências no exército, à prática de esportes competitivos, enfatizavam a nacionalidade inglesa e expressavam forte admiração por Thatcher. Tais elementos mnemônicos surgem como recursos para demarcar o "lugar do masculino na sociedade". Os "antigos coletivistas" remeteram-se à época em que constituíam um grupo dominante na escola. Aparentavam vivenciar uma "crise de masculinidade", um deslocamento, em decorrência da emergência dos "novos empresários". Percebiam-se com menos status e responsabilidade. Suas representações de masculinidades estavam ligadas à ideia de coletividade e ancoradas em referenciais políticos socialistas. Criticavam a opressão e defendiam a igualdade de oportunidades, porém não tinham consciência do papel desempenhado por eles no regime de gênero compartilhado na escola, dos privilégios que gozavam por serem homens, brancos e de classe média. Os "novos empresários" enfatizavam a vocação, a gestão, o instrumentalismo e o individualismo. Se autorrepresentavam como os professores ideais.

Para o autor, os dados sugerem que a construção de masculinidades no contexto escolar não acontece por meio da imposição de um padrão, mas através de um complexo jogo de lutas (que envolve contradições e fissuras), de negociações de significados e de construção de alianças estratégicas. Ao analisar as entrevistas realizadas com estudantes, observou que a escola tomava a heterossexualidade como norma e desenvolvia uma série de dispositivos para a regulação social. Um aspecto que chamou atenção foi quando o pesquisador solicitou autorização para entrevistar alunos e foi informado de que não havia gays na instituição e que discutir homossexualidade não era apropriado para estudantes. Durante as entrevistas, entretanto, vários discentes revelaram que eram gays e solicitaram total sigilo sobre suas identidades, afirmando que as escolas não os aceitariam. Os poucos materiais escolares que faziam referência à sexualidade, tratavam o tema relacionando-o apenas à heterossexualidade, à procriação e à distinção entre papéis masculinos e femininos. Os professores afirmaram que não era relevante incluir a discussão sobre homossexualidade no currículo escolar; apresentaram concepções essencialistas sobre o assunto, dizendo, inclusive, que as pessoas já nascem homossexuais; e usaram descrições do tipo: garotos afeminados, machos dominados pela mãe, práticas sexuais predatórias, doença psicológica e comportamentos doentios,



para se referirem a adolescentes gays. A maioria percebia a homossexualidade como um comportamento “desviante” e nenhum se sentia preparado para aconselhar um aluno gay ou uma aluna lésbica. Segundo o autor:

Os estudantes crescem numa sociedade onde não há imagens positivas de pessoas gays e lésbicas. Não há conhecimento da história das conquistas de gays e lésbicas [...] quando textos escritos por gays e lésbicas foram lidos na sala de aula, nenhuma referência foi feita à orientação sexual dos autores. De fato, raramente a homossexualidade foi discutida nas lições e, nas poucas ocasiões quando ela foi introduzida, ela foi apresentada num contexto negativo, mais recentemente em relação a AIDS [...] Desta perspectiva, a heterossexualidade foi apresentada como natural, normal e universal simplesmente porque não há formas alternativas de existência. (MAC AN GHAILL, 1994, p. 161).

124

O silêncio sobre a diversidade sexual provoca naqueles/as que sentem desejos diferentes da norma heterossexual o isolamento, a confusão e a marginalização. A heteronormatividade, como destaca Louro (2001), vem sempre acompanhada pela rejeição declarada à homossexualidade e, na maioria das vezes, pelo consentimento e incentivo a práticas escolares homofóbicas – piadinhas, desprezo, constrangimentos. Quando um aluno/a ou professor/a expressa uma atitude diferente da norma estabelecida, se torna alvo de maior vigilância, de perseguição ou, como salientam Epstein e Johnson (1998), se transforma num mito, sendo alvo da projeção da sexualidade reprimida na escola.

A despeito de toda a hostilidade verificada no ambiente escolar, Mac an Ghail (1994) destaca experiências positivas vivenciadas por alunos gays. Alguns estudantes disseram que “estar fora da norma” favorece o desenvolvimento do senso crítico, permite que eles não compartilhem determinados comportamentos nocivos incentivados entre os meninos – agressividade, competição, não expressão de afetividade – e favorece o desenvolvimento de relações de amizade com as meninas, porque eles não se sentem “obrigados” a tratá-las como objeto de prazer.

Britzman (2001), numa reflexão sobre currículo e sexualidade, ressalta que a estrutura escolar tem impedido uma abordagem ética e cuidadosa da sexualidade na educação.



A cultura da escola faz com que respostas estáveis sejam esperadas e que o ensino de fatos seja mais importante do que a compreensão de questões íntimas. Além disso, nessa cultura, modos autoritários de interação social impedem a possibilidade de novas questões e não estimulam o desenvolvimento de uma curiosidade que possa levar professores e estudantes a direções que poderiam se mostrar surpreendentes. Tudo isso faz com que as questões da sexualidade sejam relegadas ao espaço das respostas certas ou erradas. (BRITZMAN, 2001, p. 85-86).

A autora afirma que a educação tem funcionado como superego, tentando instalar a culpa todas as vezes que se pensa a sexualidade como forma de prazer. Na escola, diz ela, a sexualidade está sempre atrelada a discursos de pânico moral, de eugenismo e de higiene social. Como alternativa, propõe que sejam desenvolvidos currículos e práticas pedagógicas que concebam a sexualidade em movimento, como algo que se opõe às fronteiras, que não segue as regras da cultura. Tais currículos se caracterizariam

Por sua recusa a categorias ordenadas, pelos debates que eles permitem, pelas práticas que os tornam possíveis e impossíveis e é precisamente essa dinâmica que a educação nega. Nós podemos ainda pensar na literatura, na poesia, no cinema, na música, nos murais de rua, nas peças de teatro e nos prazeres obtidos quando nos apaixonamos por pessoas e por idéias, pois nessas perspectivas imaginárias existe uma tolerância pelos desvios da vida, um interesse em estudar os inesperados movimentos de Eros e de Thanatos. Na literatura, no cinema, na arte, na música, a preocupação não está em como estabilizar o conhecimento, mas em como explorar suas fissuras, suas insuficiências, suas traições e mesmo suas necessárias ilusões. Nessas formas de arte, a incerteza pode causar ansiedade e medo, mas esses afetos podem ser explorados em todo o seu drama, sem sugerir a incompetência da leitora ou do leitor. (BRITZMAN, 2001, p. 108).

Esse tipo de projeto exige profissionais críticos, interessados em despertar a atenção dos/as alunos/as e promover relações mais igualitárias no ambiente escolar. Além disso, demanda educadores/as que tenham coragem de se posicionar politicamente e consciência de que a sexualidade está relacionada com direitos civis.



Britzman (1996) aponta, também, para necessidade de se proporcionar conhecimento sobre a sexualidade gay e lésbica durante a formação de professores/as e enfatiza que é preciso combater alguns mitos relacionados à homossexualidade, entre eles: 1) de que ao falar em homossexualidade estamos corrompendo os jovens; 2) de que os/as estudantes são muito novos para pensar sobre identidades LGBT; e 3) de que a sexualidade faz parte apenas do domínio privado.

Outros estudos recentes destacam que diferentes discursos sobre a homossexualidade emergem no contexto contemporâneo, desestabilizando as certezas sobre a “naturalidade” da heterossexualidade e promovendo revisões nos discursos médicos, educacionais, psicológicos e jurídicos. Essa desestabilização, como ressalta Louro (2003), é profundamente perturbadora para o campo educacional, exige a construção de novas referências e a consciência de que todos/as usamos códigos para nos apresentar.

Novena (2004), num estudo sobre a produção e circulação das representações sociais da sexualidade na organização escolar, identificou diferentes e contraditórias representações da homossexualidade entre adolescentes de escolas públicas da cidade do Recife. Embora algumas explicações apontassem para a homossexualidade como um fenômeno normal ou um comportamento da sociedade atual, de forma geral, essas representações apareciam vinculadas à tentativa de explicação das causas da homossexualidade (problemas familiares, doença) e à ideia de sexualidade desviante.

Gama (2004) buscou compreender como professoras do ensino fundamental em Recife, com formação em pedagogia, apreendem as discussões atuais sobre gênero e educação e articulam esse debate à vivência do currículo na escola. A partir de observações em sala de aula e entrevistas com professoras recém-formadas, a pesquisadora verificou algumas lacunas referentes à abordagem do gênero em sala de aula, como: a demarcação de espaços femininos e masculinos; a naturalização de preconceitos; expectativas diferenciadas em relação aos garotos e às garotas e dificuldades das professoras em identificar e em intervir nos conflitos entre gêneros. Oliveira (2001), num estudo com docentes do ensino fundamental de João Pessoa, percebeu que suas representações sociais de sexualidade são organizadas em torno de conteúdos afetivos e informativos e que, embora os/as mesmos/as reconheçam a importância do tema, preconceitos, valores e normas morais norteiam suas ações e os/as deixam pouco à vontade para abordar o assunto na escola.



Tavares (2006) realizou uma pesquisa sobre a visão de formandos/as de licenciatura em Recife a respeito da homofobia e verificou a presença de um discurso pela tolerância quando a homossexualidade era pensada nas relações da esfera pública – entre colegas, entre alunos/as. No entanto, quando a homossexualidade se aproximava do campo privado e, de alguma forma, ameaçava a representação tradicional de família – heterossexual e nuclear – a tolerância se transformava em rejeição e ações heteronormativas emergiam. A autora também percebeu que a maioria dos/as formandos/as não tinha preparo teórico sobre o tema, muitos, inclusive, não sabiam o significado da palavra homofobia. Um aspecto interessante na pesquisa foi que estava prevista a realização de grupos focais e, apenas, duas estudantes compareceram, o que indica, entre outras coisas, a resistência em abordar o tema. A autora sugere o rompimento do silêncio em relação ao tema “homossexualidade” nos cursos de formação de professores/as e a sua substituição pela crítica ao padrão estabelecido como natural.

Resultados parciais de pesquisas (MIRANDA; OLIVEIRA, 2012) indicam a persistência da cultura heteronormativa nos discursos tanto de lideranças de movimentos sociais como de representantes de secretarias estaduais de Pernambuco e municipais de Recife e Olinda. Percebe-se que há um esforço por parte do Estado e da sociedade civil organizada que visa ao enfrentamento do preconceito e à inclusão social de grupos LGBT, mas seus profissionais ainda concebem o sexo como um fenômeno natural, dando ao mesmo o *status* de anterioridade em relação ao social. Observa-se, ainda, a dificuldade dos referidos setores em lidar com questões envolvendo transgêneros e travestis. Nesse sentido, por mais que ocorram debates problematizando a heteronormatividade e que o tema ganhe dimensão transversal, adquirindo visibilidade em setores estratégicos – como, por exemplo, no campo educacional – a heterossexualidade segue como modelo hegemônico e não se conseguiu ainda alcançar eficácia no combate ao estigma contra corpos modificados, entendidos socialmente por vários grupos como abjetos.

Oliveira (2009) desenvolveu um estudo sobre as dinâmicas e condições de produção do discurso pedagógico oficial pela diversidade sexual na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC) e no contexto das secretarias de educação em Pernambuco e percebeu que não há um discurso unificado sendo veiculado pelos órgãos oficiais de educação. Há, porém, um discurso hegemônico, construído a partir de uma



cadeia de equivalência entre diferentes posicionamentos em torno do ponto nodal “diversidade sexual na escola”. Observou, também, que, dentro dessa cadeia de equivalência, há quatro lógicas sociais principais que articulam os discursos pela diversidade sexual: a da educação inclusiva, a dos direitos humanos, a do reconhecimento das diferenças/identidades e a da orientação sexual na escola. As lógicas sociais, nessa perspectiva, são padrões de significação socialmente compartilhados a partir dos quais as práticas de atores individuais e coletivos são desenvolvidas e compreendidas. (GLYNOS; HOWARTH, 2007).

A lógica da educação inclusiva propõe o acesso universal à educação como meio de eliminação das desigualdades sociais – étnico-raciais, geracionais, de classe social, de gênero etc. A dos direitos humanos defende os direitos de LGBT, sobretudo o acesso à educação e o direito à livre orientação afetivo-sexual, sendo o combate à homofobia no ambiente escolar o eixo central do discurso. A lógica do reconhecimento das diferenças/identidades busca, de forma mais geral, a desconstrução das posturas essencialistas em relação à normalidade – de gênero, étnico-racial, de orientação sexual – e das estruturas de hierarquia e subordinação social a elas inerente. Para isso, lança mão da linguagem da crítica científica através da articulação entre diversas disciplinas e entre academia e movimentos sociais. A lógica da orientação sexual sustenta que sejam desenvolvidas atividades na escola para discussão de questões relacionadas à sexualidade, envolvendo os temas: corpo humano, relações de gênero e prevenção a doenças sexualmente transmissíveis (DST) e à Síndrome da imunodeficiência adquirida (AIDS).

A autora também analisou como o discurso pela diversidade sexual é apropriado pelos/as educadores/as e articulado no campo escolar de Recife (OLIVEIRA, 2009) e do Agreste Pernambucano (OLIVEIRA, 2012). Ela percebeu que os/as profissionais resgatam as lógicas trabalhadas nos cursos de formação e os referenciais construídos em suas vivências familiares, escolares e religiosas, desencadeando processos de negociação de significados e (re) interpretação do discurso oficial. (Re)estruturam, por exemplo, as lógicas da prática da orientação sexual, dos direitos humanos e da educação inclusiva e desenvolvem posicionamentos pela caridade cristã, de cunho legalista ou de sensibilidade com os/as estudantes discriminados. O aspecto que mais se destacou no estudo foi a (re)interpretação da lógica dos direitos humanos como um discurso liberal pela tolerância, defendendo-se o acesso de pessoas



LGBT ao ambiente escolar e o enfrentamento da homofobia desvinculado de uma reflexão sobre o papel político da escola, sobre as relações de poder ali vivenciadas, servindo, na maioria das vezes, para mascarar práticas pedagógicas heteronormativas. Tais considerações apontam para a necessidade de contextos de formação docente que busquem, além de transmitir os conceitos básicos relacionados ao tema “educação, gênero e sexualidade”, desconstruir as práticas e dinâmicas já existentes e atuantes no campo escolar, favorecendo o desenvolvimento da compreensão política e da capacidade crítica dos/as educadores/as diante do cenário em questão.

Rasmussen (2006) desenvolveu um estudo com características semelhantes enfocando o contexto do ensino médio em dois países: Austrália e Estados Unidos. A pesquisa teve como objetivo identificar os principais discursos sobre sexualidade e escolarização produzidos por segmentos LGBT (acadêmicos e não-acadêmicos), verificar como esses discursos se manifestam no contexto escolar e traçar alternativas para produção de teorias e práticas pedagógicas relacionadas à sexualidade. A pesquisadora entrevistou dezessete profissionais envolvidos com projetos – pesquisas, cursos de formação, elaboração de materiais escritos – sobre sexualidade e escolarização numa perspectiva LGBT. A maioria dos entrevistados/as tinha pós-graduação, sendo oito australianos/as e nove estadunidenses. Também foram analisados materiais escritos: jornais e documentos *queers*, feministas e pós-estruturalistas; publicações produzidas por departamentos de educação, grupos LGBT e organizações religiosas desses países.

A autora percebeu que muitos dos projetos que visam à eliminação da homofobia e do heterossexismo nas escolas descrevem, com frequência, histórias de violência e abjeção de estudantes e docentes, e que tais trabalhos acabam sendo cúmplices no processo de “objetificação” dessas pessoas. Através da análise de um caso publicado num dos principais jornais australianos sobre um garoto gay que foi agredido na escola por vários estudantes (*Tsakalos's store*), a autora mostra que o aluno é transformado num mero objeto de piedade, não se discute a complexidade de sua história de vida e de escolarização, tampouco os fatores que possibilitaram a escola se transformar num ambiente hostil.

Rasmussen (2006) também analisou um livro (HATTON, 1998) usado em cursos de formação de professores na Austrália e na Nova Zelândia que discute vários processos de opressão no contexto escolar. Segundo a



pesquisadora, esse material utiliza uma série de estratégias discursivas que objetificam os/as estudantes homossexuais: ênfase no isolamento dos/as estudantes no contexto educacional, nas suas experiências de agressão física e verbal, nas tentativas de suicídio etc. Por mais que esses trabalhos tenham a intenção de encorajar práticas não homofóbicas, a autora salienta que eles não questionam as relações desiguais de poder e os investimentos efetuados para a manutenção dos processos de heteronormalização no ambiente escolar, e acabam contribuindo para a construção de estereótipos relacionados às pessoas homossexuais. Sugere que, em vez de tais estratégias, sejam desenvolvidas atividades que mostrem as diferenças entre os grupos; que debatam sobre a criação dos mecanismos de marginalização, de sustentação das diferenças e de valorização de identidades.

Outro tipo de discurso presente no material pesquisado foi o que incentiva alunos/as e professores/as a “saírem do armário”. O principal exemplo é o programa conhecido como “Dia Nacional de Sair do Armário” (*National Coming Out Day*), desenvolvido em várias escolas nos Estados Unidos. Para a autora, esse discurso não leva em consideração como o processo de tornar público a orientação sexual envolve aspectos complexos relacionados ao contexto étnico, racial, religioso da pessoa e de seus familiares e, principalmente, no caso de jovens e adolescentes, ao tratamento que vai ser dispensado a eles/elas – estando implicados, nessa questão, sérios problemas de discriminação, preconceito e inclusive a manutenção ou não de suporte financeiro pela família para seus estudos e assistência à saúde. Na opinião da pesquisadora, melhor seria refletir com os/as alunos/as e professores/as sobre as diversas questões pedagógicas, políticas e morais envolvidas na construção de identidades de gênero e sexuais e, igualmente, no processo de “sair do armário”. O discurso binário “ficar/sair do armário” não contribui para a discussão dos processos de produção da exclusão, não leva em consideração a natureza interativa e os processos de negociação envolvidos na construção de contextos educacionais inclusivos.

Rasmussen (2006) também analisou a produção de discursos focalizados nas experiências bem-sucedidas de docentes e discentes gays e lésbicas. Segundo a autora, tais narrativas emergem da formação de fóruns onde essas/essas compartilham seu sucesso profissional e acadêmico. As publicações, nessa área, destacam as características exemplares desses personagens – chamados de superprofessores e superestudantes – ressaltando sua competência,



perfil psicológico e esforço despendido no trabalho. A ideia é fortalecer a inserção de gays e lésbicas no ambiente escolar e desconstruir imagens negativas sobre eles/as. Para a autora, esse tipo de material tem sido importante como contranarrativa em relação aos discursos conservadores e patologizantes dos grupos radicais e de algumas instituições religiosas. No entanto, ela ressalta que criar uma “íconografia sagrada” de gays e lésbicas pode ser perigoso porque não leva em consideração que também há diferenças entre essas pessoas: elas não têm o mesmo desempenho acadêmico e profissional, as mesmas histórias de vida, não formam um grupo homogêneo. Como em todo contexto sociocultural, as contradições também estão presentes entre aqueles e aquelas que constituem as culturas LGBT, existindo desigualdades – geracionais, raciais, étnicas, de classe. Há, inclusive, homofobia: raramente se discutem, nessas publicações, por exemplo, as experiências de professores/as e alunos/as transexuais, travestis e intersexuais.

Rasmussen (2006) destaca, ainda, alguns discursos que, pautados na própria teoria *queer*, defendem que a criação de categorias – lésbicas, gays, bissexuais, heterossexuais, transgêneros, intersexuais – são insuficientes para explicar as complexas configurações das identidades e rejeitam as estratégias de luta pelos direitos civis e educacionais dos grupos LGBT. Para a pesquisadora, que também se fundamenta na teoria *queer* e compartilha as críticas sobre o uso de categorias, os trabalhos nesse campo não podem deixar de levar em consideração que, em muitos contextos, os direitos humanos não são respeitados e, portanto, é necessário que sejam aplicadas estratégias políticas e jurídicas que garantam os direitos das pessoas LGBT.

De acordo com a autora (RASMUSSEN, 2006), o trabalho educacional pautado na teoria *queer* – seja de ensino, pesquisa ou planejamento – deve questionar por que o conhecimento é sexualizado e racializado; como se dá o processo de subjetivação de estudantes e docentes em contextos escolares; por que a escola valoriza algumas identidades e outras não; quais discursos sobre sexualidade e educação são permitidos, onde são e por que são; quais não são, onde não são e por que não são.

Ao discutir sobre práticas educativas comprometidas com essa perspectiva, Louro afirma:

Uma pedagogia e um currículo *queer* estariam voltados para o processo de produção das diferenças e trabalhariam, centralmente,



com a instabilidade e a precariedade de todas as identidades. Ao colocarem em discussão a forma como o outro é constituído, levariam a questionar as estreitas relações do eu com o outro. A diferença deixaria de estar lá fora, do outro lado, alheia ao sujeito, e seria compreendida como indispensável para a existência do próprio sujeito: ela estaria dentro, integrando e constituindo o eu. (LOURO, 2004, p. 48).

Tais práticas precisam levar em consideração que o corpo, o prazer e o desejo são elementos que fazem parte do processo de ensino e de aprendizagem; devem questionar as estratégias heteronormativas e desconstruir os processos de estigmatização e marginalização dos sujeitos vistos como diferentes.

5. Considerações finais

Após caminharmos por diversas reflexões sobre gênero e discutirmos sobre as contribuições dos estudos *queers* para a educação em diferentes contextos e países, percebemos que, por meio de continuidades, descontinuidades, deslocamentos e rupturas, os discursos pela diversidade sexual são tecidos, saberes são instituídos, sujeitos são incluídos e/ou marginalizados.

Ao olharmos para a realidade educacional de países aonde o sistema escolar, os movimentos sociais e o campo acadêmico vêm discutindo há várias décadas a questão da diversidade sexual na escola, percebemos claramente a heterogeneidade dos discursos, a complexidade das discussões, as diferentes e contraditórias práticas pedagógicas postas em ação. Por outro lado, percebemos também que a educação brasileira encontra-se ainda em um estágio gestacional em relação a esse debate, mesmo que já possa ser percebida a mesma tendência à heterogeneidade de posições. A luta pela implantação de uma política educacional pela diversidade sexual e de combate à homofobia na escola, em especial, tem se mostrado extremamente árdua, complexa e atravessada por resistências no contexto brasileiro. Mesmo assim, já é possível perceber claramente a emergência de discursos oficiais e institucionais razoavelmente consolidados sobre o tema. Ao observarmos, mesmo de forma panorâmica, alguns dos movimentos que levaram ao desenvolvimento em diversas regiões dos estudos *queers* sobre educação e diversidade sexual, todavia, verificamos que não é suficiente simplesmente concentrar-se na formação ou



sustentação de discursos institucionais/oficiais. É importante ainda, em nosso caso, conhecermos e analisarmos mais profundamente esses discursos, saber quem está autorizado a produzi-los, veiculá-los, em que contextos são elaborados e, sobretudo, ampliar a investigação sobre como os/as educadores/as estão se apropriando desses discursos e articulando-os no campo escolar.

Referências

ADLER, Alfred. **A ciência da natureza humana**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1967.

ALTMAN, Dennis Patkin. **Homossexual: oppression and liberation**. Sydney: Angus and Robertson, 1972.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

BEBEL, August. **Woman under socialismo**. Translated by Daniel de Leon. New York: New York Labor Company, 1917.

BORRILLO, Daniel. **Homofobia: história e crítica de um preconceito**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BRITZMAN, Deborah. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte, Autêntica, 2001.

_____. O que é esta coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 71-96, jan./jun. 1996.

BRYSON, Valerie. **Feminist political theory: an introduction**. New York: Palgrave MacMillan, 2003.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

COMTE, Auguste. **System of positive polity or treatise on sociology**. London: Longmans Green: 1851.

CONNELL, Raewyn. **Gender**. Cambridge: Polity Press, 2002.

COSTA, Suely Gomes. Movimentos Feministas, Feminismos. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 12, n. 264, p. 23-36, set./dez. 2004.



- DERRIDA, Jacques. **A escritura e a diferença**. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.
- ERIKSON, Eric. **Infância e sociedade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.
- _____. **Identidade, juventude e crise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- EPSTEIN, Debbie; JOHNSON, Colin. **Schooling sexualities**. Buckingham: Open University Press, 1998.
- FAUSTO-STERLING, Anne. **Sexing the body: gender politics and the construction of sexuality**. Nova York: Basic Books, 2000.
- FIGES, Eva. **Patriarchal attitudes**. London: Virago, 1978.
- FIRESTONE, Shulamith. **The dialectic of sex**. London: Women's Press, 1979.
- FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.
- _____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1998.
- 134 GAMA, Ywanoska Maria Santos da. **Gênero no currículo dos anos iniciais do ensino fundamental: concepções e vivências de professoras**. 2004. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.
- GLYNOS, Jason; HOWARTH, David. **Logics of critical explanation in social and political theory**. London: Routledge, 2007.
- GREER, Germaine. **The female eunuch**. London: Paladin, 1979.
- _____. **Sex and destiny: The Politics of Human Fertility**. London: Seker & Warburg, 1984.
- GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1975.
- _____. **Behavior in public places notes on the social organization of gatherings**. New York: Free Press, 1966.
- HATTON, Elizabeth (Org.). **Understanding teaching: curriculum and the social context of schooling**. Sydney: Harcourt Brace, 1998.
- HOCQUENGHEM, Guy. **Homosexual desire**. London: Allison & Busby, 1978.



HOOKS, Bell. Eros, erotismo e o processo pedagógico. In: LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. Currículo, gênero e sexualidade – o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane e GOELLNER, Sylvania Vilodre. **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. Produzindo sujeitos masculinos e cristãos. In: VEIGA-NETO, Alfredo. (Org.) **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

MAC AN GHAILL, Máirtín. **The making of men**: masculinities, sexualities and schooling. London: Open University Press, 1994.

MAC AN GHAILL, Máirtín; HAYWOOD, Chris. **Gender, culture and society**: contemporary femininities and masculinities. New York: PalgraveMacmillan, 2007.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Argonautas do pacífico ocidental**: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné Melanesia. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

_____. **Estudios de psicologia primitiva el complejo de Édipo**. Buenos Aires: Paidós, 1959.

_____. **Sex and repression in savage society**. New York: Meridian, 1955.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e Educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOLLNER, Sylvania Vilandre. **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo. Petrópolis: Vozes, 2003.

MEAD, Margaret. **Adolescência y cultura em Samoa**. Buenos Aires: Paidós, 1978.

_____. **Sexo e temperamento**. São Paulo: Perspectiva, 1969.

MILL, John Stuart. **The subjection of women**. New York: Dover Thrift Editions, 1869.

MILLET, Kate. **Sexual politics**. London: Virago, 1985.

MIRANDA, Marcelo Henrique; OLIVEIRA, Aurenéa Maria. **A visibilidade de corpos genderados e seus desdobramentos políticos e cotidianos**. Recife: Universidade Federal de



Pernambuco, 2012. (Relatório parcial do Projeto de Pesquisa financiado pelo CNPq – Edital MCT/CNPq/SPM-PR/MDA 020/2010).

MISKOLCI, Richard. A Teoria Queer e a questão da diferença. In: **Cadernos de atividades e resumos do 16º Congresso de Leitura do Brasil (16º COLE)**, v. 1. p. 1-19. Campinas: Associação de Leitura do Brasil, 2007.

MISKOLCI, Richard; PELÚCIO, Larissa. Fora do Sujeito e Fora do Lugar: reflexões sobre performatividade a partir de uma etnografia entre travestis. **Gênero**, Niteroi, v. 7, n. 2, p. 257-267, jan./jun. 2007.

MORGAN, Robin. **Sisterhood is global**: The international women's movement anthology. Harmondsworth: Penguin, 1984.

NOVENA, Nádia Patrícia. **A sexualidade na organização escolar**: narrativas do silêncio. 2004. 255 f. Tese (Doutorado em Sociologia). Programa de Pós-graduação em Sociologia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

OLIVEIRA, Anna Luiza Martins de. **O discurso pela diversidade sexual entre profissionais da educação do agreste pernambucano**: delineamento das lógicas políticas e sociais emergentes no campo escolar. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2012. (Relatório Parcial do Projeto de Pesquisa aprovado no edital FACEPE/CNPq 10/2010).

_____. Tolerância, piedade, imposição? O discurso pela diversidade sexual (re) articulado por professores/as e gestores/as no cotidiano escolar. In: SEMINÁRIO BRASILEIRO, 4., SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS CULTURAIS E EDUCAÇÃO, 1., 2011, Canoas. **Anais...** Canoas: Universidade Luterana do Brasil (ULBRA)/Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.

_____. **O discurso pedagógico pela diversidade sexual e sua (re) articulação no campo escolar**. 2009. 271 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

OLIVEIRA, Anna Luiza Martins de; OLIVEIRA, Gustavo Gilson Sousa de; NOVENA, Nádia Patrícia. Os discursos sobre diversidade sexual na educação: deslocamentos e novas articulações. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO – ENDIPE, 15., 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2010.

OLIVEIRA, Maria. **Sexualidade na escola**: representações dos docentes do ensino fundamental. 2001. 163 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2001.



PARSONS, Talcott. Family structure and the socialization of the child. In: PARSONS, Talcott; BALES, Robert Freed (Org.). **Family, socialization and interaction process**, London: Routledge, 1956.

RASMUSSEN, Mary Louise. **Becoming subjects**: sexualities and secondary schooling. Londres: Routledge, 2006.

RASMUSSEN, Mary Louise; ROFES, Eric; TALBURT, Susan. **Sexualities**: pleasure, subversion and insubordination in and out of schools. Nova York: Palgrave Macmillan, 2004.

SEIDMAN, Steven. "Deconstructing queer theory or the under-theorization of the social and the ethical". In: NICHOLSON, Linda; SEIDMAN, Steven (Org.) **Social postmodernism. Beyond identity politics**. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

TAVARES, Liliana Barros. **Deixem que digam, que pensem, que falem**: a homofobia na visão dos formandos de licenciatura da UFRPE. 2006. 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

VAERTING, Mathilde. **The dominant sex**: a study in the sociology of sex differentiation. Westport: Hyperion, 1921.

WARD, Lester. **Dynamic sociology – or applied social science as based upon static sociology and the less complex sciences**. New York: D. Appleton & Company, 1883.

WEEKS, Jeffrey. **Coming out**: homosexual politics in Britain from the nineteenth century to the present. Londres: Quartet Books, 1990.

137

Profa. Dra. Anna Luiza Araújo Ramos Martins de Oliveira
Universidade Federal de Pernambuco
Núcleo de Formação Docente
Centro Acadêmico do Agreste
Grupo de Pesquisa (CNPq) | Subjetividades Coletivas, Processos de
Resistência e Inovações Políticas em Práticas Educacionais
E-mail | alarmo@uol.com.br



Profa. Dra. Aurenéa Maria de Oliveira
Universidade Federal de Pernambuco
Centro de Educação
Departamento de Fundamentos Sócio-Filosóficos da Educação
Grupo de Pesquisa (CNPq)| Subjetividades Coletivas, Processos de
Resistência e Inovações Políticas em Práticas Educacionais
E-mail | arenea@yahoo.com.br

Prof. Dr. Marcelo Henrique Gonçalves de Miranda
Universidade Federal de Pernambuco
Centro de Educação
Departamento de Fundamentos Sócio-Filosóficos da Educação
Grupo de Pesquisa (CNPq)| Subjetividades Coletivas, Processos de
Resistência e Inovações Políticas em Práticas Educacionais
E-mail | mm.marcelohenrique@yahoo.com.br

Recebido 16 ago. 2012
Aceito 17 dez. 2012



O estágio na formação de professores presencial e a distância: a experiência do curso de matemática da UFPEL¹

The training in teacher education and distance learning: the experience of mathematics course from UFPEL

Nadiane Feldkercher
Maria das Graças Gonçalves Pinto
Universidade Federal de Pelotas

Resumo

Neste trabalho, objetivamos investigar como se desenvolvem os estágios nos Cursos de Licenciatura em Matemática a Distância e Presencial da Universidade Federal de Pelotas, na perspectiva de professores orientadores, coordenadoras de polo e alunos estagiários. Para a coleta de dados, utilizamos a entrevista individual e análise de documentos – Projetos Pedagógicos (PPs) dos dois Cursos. A análise esteve pautada na abordagem qualitativa e fundamentada, entre outros, em Pimenta e Lima (2004), Lima (2009) e nas orientações legais acerca do estágio. Percebemos que, nos dois cursos, a organização curricular do estágio é idêntica; que existem inúmeras limitações no desenvolvimento do estágio e que os estagiários concebem o estágio como o momento de colocar em prática as teorias, aproximando-se do futuro campo de atuação. Os estagiários do Curso a Distância sentem-se mais assessorados quanto à orientação e acompanhamento do estágio.

Palavras-chave: Estágio curricular supervisionado. Licenciatura em matemática a distância. Licenciatura em matemática presencial.

Abstract

In this study, we aim to investigate how training are developed in graduate distance and presence courses of mathematics in the Federal University of Pelotas, from the perspective of faculty advisers, coordinators and trainee students from centers. We used as data collection the individual interview and document analysis – Pedagogical Projects (PPs) of the two Courses. The analysis was based on a qualitative approach and based, among others, in Pimenta e Lima (2009), Lima (2009) and legal guidance about training. We realize that in the two courses the training curriculum organization is identical, the existence of numerous issues limit the development of training and the trainees perceive the training as a time to put into practice the theories studied, and to approaching themselves to their future field of action. The distance course trainees feel more guidance and monitoring advised of the training.

Keywords: Supervised training. Degree in distance mathematics. Degree in presence mathematics..



Apontamentos iniciais

Um dos componentes que constitui qualquer curso de formação inicial de professores é o estágio curricular supervisionado, o qual é tomado como objeto deste trabalho. Para Leite; Ghedin e Almeida (2008, p. 33), no processo formativo do profissional professor, é necessário reconhecer o “[...] estágio como um elemento fundamental na formação profissional e como um dos espaços privilegiados para a formação do docente na concepção do professor crítico-reflexivo e na constituição dos saberes docentes necessários.” Já para Lima (2009), o estágio na formação de professores é caracterizado pela aproximação do estagiário com a profissão docente, com profissionais da educação e com práticas docentes.

No Parecer do CNE/CP nº 28 de 2001, o estágio curricular supervisionado é caracterizado como

[...] o tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício. Assim o estágio curricular supervisionado supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário. Por isso é que este momento se chama estágio curricular supervisionado. (BRASIL, 2001, p. 8).

Assim, em cursos de formação de professores, espera-se que o estagiário permaneça por um determinado período na escola e/ou em sala de aula sendo supervisionado pelo professor da Escola Básica e orientado pelo professor da universidade, a fim de se aproximar do seu futuro campo de atuação, da profissão do professor e de suas práticas. É desejável que as aproximações entre esses sujeitos possuam um caráter de relação pedagógica, assumam-se como um trabalho orientado no sentido de proporcionar o aconselhamento, a partilha de saberes, a complementação de práticas pedagógicas, a busca de solução para os problemas e o diálogo entre os profissionais reconhecidos e o aluno estagiário (PIMENTA; LIMA, 2004). A orientação do estágio não se configura, portanto, em uma atividade controladora ou de disputa de poder e autoridade. É, ao contrário disso, um auxílio aos estagiários para que eles possam enfrentar as situações problemas encontradas no exercício da docência, como apontado por Azevedo e Abib (2008).



Para Leite, Ghedin e Almeida (2008, p. 33), no processo formativo do profissional professor, é necessário reconhecer o “[...] estágio como um elemento fundamental na formação profissional e como um dos espaços privilegiados para a formação do docente na concepção do professor crítico-reflexivo e na constituição dos saberes docentes necessários”. Com o desenvolvimento do estágio, com a execução das práticas de ensino, o aluno em formação tem a oportunidade de vivificar a aprendizagem do ser professor, de experimentar a futura profissão analisando e ajuizando o dia a dia desse exercício profissional. A vivência dos desafios e realizações diárias da profissão docente, *no chão da escola*, pode proporcionar ao professor em formação aprendizagens específicas de tal contexto, seja no tocante à escola, aos alunos dessa escola, bem como a outros fatores relacionados.

Aproxima-se dessa concepção o que pondera Lima (2009), que o estágio

[...] propõe-se a instrumentalizar o estagiário para a reflexão sobre o seu fazer pedagógico mais abrangente e a sua identidade profissional. Assim, estaremos conscientes de que o Estágio é um campo de conhecimento, uma aproximação do estagiário com a profissão docente e com os seus profissionais em seu local de trabalho, no concreto das suas práticas. (LIMA, 2009, p. 47).

141

Durante muito tempo – e não é de se estranhar que essa ideia ainda exista – o estágio curricular supervisionado em cursos de formação de professores era visto como o momento de se pôr em prática as teorias estudadas até então. Primeiramente, em sua formação, o aluno tinha uma preparação teórica que compreendia os fundamentos, estruturas, políticas, metodologias, história, filosofia, psicologia da educação, dentre outros. Posteriormente, ele poderia pôr em prática o que havia estudado, ou seja, poderia praticar a profissão de professor – no caso. Essa lógica é conhecida como o esquema 3+1: 3 anos de teorias e 1 ano de práticas de ensino.

Com a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica² e da Resolução CNE/CP nº 2/2002a³ as discussões sobre o estágio na formação de professores se ampliaram, pois essas orientações exigiram que esse componente curricular tivesse 400 horas, iniciasse na segunda metade do curso e fosse desenvolvido em escola de Educação Básica. Da mesma forma, essas orientações indicam



que a Prática como Componente Curricular também deve possuir no mínimo 400 horas e deve ser vivenciada ao longo do curso de formação de professores para a atuação em escola básica. Percebemos, então, que essas orientações desestabilizaram, muitas vezes positivamente, os modelos de cursos de formação de professores existentes, ainda inspirados no esquema 3+1, e instigaram pesquisas referentes a essas “inéditas horas”. (DIAS-DA-SILVA, 2005). Com base nas resoluções e do nosso tema de pesquisa, questionamos: o que estamos fazendo com essas 400 horas de estágio? O que essas 400 horas trazem como resultado na formação desses “novos” professores?

A Resolução CNE/CP nº 1/2002 propõe ainda que o estágio seja “[...] avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio.” (BRASIL, 2002, Art. 13, § 3º). Além disso, a Lei nº 11.788/2008, que dispõe sobre o estágio obrigatório e não obrigatório de estudantes, destaca que o estágio deve “[...] ter acompanhamento efetivo pelo professor orientador da instituição de ensino e por supervisor da parte concedente” (BRASIL, 2008, Art. 3º, § 1º). Essas orientações reconhecem o papel formativo exercido pelo profissional formado que recebe o estagiário – no caso dos cursos de formação de professores, o professor da Escola Básica. Reconhecemos que o professor da escola que recebe o estagiário exerce influência sobre a formação desse aluno e imprime-lhe modelos de ser professor a serem imitados e/ou negados. O professor da escola básica pode ser um grande parceiro do estagiário em seu processo de aprender a ser professor e marca significativamente suas primeiras experiências na profissão docente.

Como abordaremos a formação de professores de Matemática, consideramos pertinente verificar as Diretrizes Curriculares para os cursos de Matemática, mais especificamente o que se refere às orientações para o desenvolvimento do estágio curricular supervisionado nesse curso. Essas Diretrizes (Resolução do CNE/CES nº 03/2003) concebem o estágio dos cursos de licenciatura em Matemática como essencial à formação do professor, como uma atividade que permite aos estagiários desenvolverem sequências de funções cada vez mais complexas, oportunizando-lhes assumir responsabilidades, desenvolver consciência sobre seu processo formativo e aprender, guiados por profissionais competentes e reconhecidos da sua área. Notamos nessas Diretrizes uma concepção de estágio curricular supervisionado muito interessante na medida em que o valoriza, enfatiza o exercício da docência e reconhece a supervisão como formativa.



Via de regra, as orientações legais para os cursos de formação de professores, inclusive as que dizem respeito ao estágio curricular supervisionado, foram pensadas e elaboradas tendo como base os cursos presenciais. Diante dessa e de outras constatações, começamos a nos questionar quanto ao desenvolvimento do estágio curricular em um curso de formação de professores a distância.

Segundo o *Decreto nº 5.622/2005*, que regulamenta a educação a distância no Brasil, o estágio obrigatório em qualquer curso a distância deve ser desenvolvido de forma presencial. Dessa forma, indagamo-nos: como seria o desenvolvimento do estágio para um aluno de curso a distância e para um aluno de curso presencial? O aluno a distância encontra maiores dificuldades que um aluno de curso presencial para a realização do estágio? Ou será que o aluno a distância possui um maior acompanhamento para desenvolver seu estágio, visto que conta com o apoio do professor orientador, do tutor a distância, do tutor presencial, da coordenadora de polo e possui o material didático⁴ de cada disciplina?

Percebemos que muitos são os estudos que abordam a formação de professores; parece estar em ascensão os estudos referentes aos estágios e à formação de professores a distância, entretanto não temos encontrado muitos estudos sobre estágio em cursos de formação de professores a distância⁵.

Nesse contexto, objetivamos, no presente trabalho, *investigar como se desenvolvem os estágios nos cursos de licenciatura em Matemática a distância e presencial da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), na perspectiva de professores orientadores, coordenadoras de polo e alunos estagiários*.

A escolha pelos cursos de Licenciatura em Matemática ocorreu, já que, no momento do estudo, apenas estes contavam com turmas concluintes nas duas modalidades de ensino – presencial e a distância – e ambas as turmas estavam na última etapa do estágio curricular supervisionado – foco do nosso estudo.

Para a coleta de dados, utilizamos a entrevista individual e a análise de documentos – Projetos Pedagógicos (PPs) dos dois Cursos. As análises estiveram pautadas na abordagem qualitativa.

Tivemos como colaboradores da pesquisa⁶ quatro professores orientadores, três coordenadoras de polo e doze alunos estagiários vinculados ao Curso de Licenciatura em Matemática Presencial (CLMP)⁷ ou ao Curso de



Licenciatura em Matemática a Distância (CLMD)⁸ – o que totalizou 19 entrevistas. Os dados foram coletados no segundo semestre de 2009, através de colaboradores vinculados à disciplina de Estágio de Matemática II no CLMP e Prática de Ensino de Matemática II no CLMD.

Visto que os professores orientadores e as coordenadoras de polo já estavam definidos, selecionamos, apenas, os estagiários a serem entrevistados. Para tal, contamos com o auxílio dos professores orientadores que, a partir do critério de o aluno estar cursando a disciplina referente à regência de classe no Ensino Médio, indicaram nomes e e-mails desses estagiários. A partir dessas listas, fizemos contato e selecionamos, aleatoriamente, 6 alunos de cada curso. Não tivemos “controle” sobre os motivos que levaram os orientadores a indicar esses alunos. Os colaboradores do CLMD faziam parte da primeira edição do Curso⁹ que adotou características distintas das edições posteriores (como, por exemplo, aulas presenciais nos polos no início do Curso).

Em ambos os cursos sempre existem dois professores orientadores responsáveis pelas disciplinas de estágio, sendo um da área da Matemática e outro da Educação. O CLMD se diferencia por ter, em sua estrutura, a sede (Pelotas) e os polos educacionais (no caso estudado os polos se localizavam nas cidades de Jaguarão, Turuçu e Canguçu – RS). Os profissionais que atuam na sede são: o coordenador do curso, os professores das disciplinas, os tutores da sede, funcionários e uma equipe de apoio técnico. Nos polos educacionais existem as coordenadoras de polo, os tutores do polo e um técnico em informática. Assim, enquanto que no CLMP são os professores orientadores que fazem as visitas supervisionadas aos estagiários, no CLMD são as coordenadoras e tutoras de polo que desenvolvem esse trabalho – sendo essa uma das justificativas da realização da entrevista com as coordenadoras de polo.

O estágio no CLMD e CLMP na perspectiva dos colaboradores

Tendo como base a nossa compreensão de estágio curricular supervisionado em cursos de formação de professores e a partir das falas dos colaboradores da pesquisa, organizamos quatro categorias de análises comuns a todos os colaboradores e uma categoria específica aos estagiários que são, respectivamente, *organização do estágio*, *orientação do estágio*,



avaliação do estágio, limitações do estágio e sensações produzidas pelo estágio, as quais passamos a apresentar.

Conforme informações obtidas nos Projetos Pedagógicos dos cursos e pela fala de nossos colaboradores, podemos dizer que a *organização do estágio* nos dois cursos é bastante similar. Nesses cursos, a carga horária do estágio corresponde a 442 horas sendo que essas são distribuídas em 4 componentes curriculares com a mesma carga horária e objetivos. No CLMP o estágio é distribuído em Trabalho de Campo I (85 h/a); Estágio de Matemática I (136 h/a); Trabalho de Campo II (85 h/a) e Estágio de Matemática II (136 h/a) e as mesmas estão localizadas, respectivamente, no 5º, 6º, 7º e 8º semestres. Já no CLMD o estágio se organiza em Trabalho de Campo I (85 h/a), Prática de Ensino de Matemática I (136 h/a), Trabalho de Campo II (85 h/a) e Prática de Ensino de Matemática II (136 h/a), desenvolvidos, respectivamente, no 5º, 6º, 7º e 8º semestre. Em ambos o estágio é desenvolvido em escola de Educação Básica, tanto no Ensino Fundamental (as duas primeiras disciplinas) quanto no Ensino Médio (as duas últimas disciplinas).

Nos dois cursos, o estágio inicia a partir da segunda metade do curso. Essa organização do estágio é evidenciada nas seguintes falas: *O estágio no CLMD começa no 5º semestre – que é a segunda metade do curso. Nesse semestre tem a disciplina de Trabalho de Campo I, que é a preparação para regência de classe no Ensino Fundamental: os alunos vão até a escola, conhecem a escola, conhecem a turma que pretendem realizar o estágio, o professor regente da disciplina de Matemática, analisam o Projeto Pedagógico da escola, veem no plano de estudo quais conteúdos terão que ministrar. A regência de classe no Ensino Fundamental ocorre no 6º semestre e chama-se Prática de Ensino de Matemática I. Depois os alunos fazem o mesmo procedimento para o Ensino Médio: Trabalho de Campo II e Prática de Ensino de Matemática II (Professora Kátia CLMD); No Trabalho de Campo II, os alunos coletam dados da escola, do ambiente escolar, da turma que vão trabalhar, eles têm contato com o professor, veem que conteúdos terão que ministrar e como o professor procede em sala de aula. Eles fazem as observações. No Estágio II, eles vão pra prática, vão pra sala de aula [...]. Isto também incluiu preparação de prova, correção, preparação de aula, participação em conselho, participação em reunião de área – em algumas escolas. (Professor Augusto, CLMP, 2010).*



Observamos que a organização dos estágios do CLMD e CLMP está de acordo com as orientações das Resoluções CNE/CP nº 1 e 2/2002, ou seja, cumprem as 400 horas, iniciam a partir da segunda metade do curso e são desenvolvidos em escola de Educação Básica.

Segundo relato dos colaboradores vinculados ao CLMD, os estagiários não apresentaram dificuldades para desenvolver seus estágios ou para encontrar escolas que aceitassem alunos de cursos a distância, como expresso: *Não tive problema [no estágio] por ser um curso a distância [...]. Tive todo o apoio da direção, dos funcionários, sempre no que precisei. Não tive nenhum problema, nem com os alunos.* (Estagiária Helena, CLMD, 2009). Também não foram identificados aspectos particulares na realização do estágio em cada polo, ou seja, o desenvolvimento/organização do estágio nos três polos estudados foi similar.

A maioria dos colaboradores da pesquisa destacou como positiva a experiência de desenvolver o estágio tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, conforme demonstram os relatos: *O segundo estágio eles encararam bem melhor, já estavam mais maduros, já não ficavam tensos, nervosos como no primeiro.* (Coordenadora de Polo Andressa, CLMD, 2010). *É importante fazer os dois estágios, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, para comparar, ver com que público tu vais te adaptar melhor enquanto professor.* (Professora Kátia, CLMD, 2010). *No primeiro estágio todos os colegas reclamavam [de suas turmas], mas eu tive uma excelente turma. Eu sabia que poderia encontrar uma turma ótima e uma nem tão boa. Então, a turma do segundo estágio não foi tão excelente.* (Estagiária Elis, CLMD, 2010).

Segundo os colaboradores, realizar primeiro o estágio no Ensino Fundamental preparou melhor os estagiários para as atividades no nível médio, além de possibilitar conhecimento do público-alvo de cada nível de ensino. Essa avaliação positiva pode ser verificada na seguinte fala: *No Estágio II, já me senti melhor como professor, talvez por interferência do Estágio I, por ele já ter me preparado.* (Estagiário Lucas, CLMP, 2010).

Nos dois cursos, existe a orientação de os alunos desenvolverem a regência de classe durante o período de um bimestre ou um trimestre, dependendo do calendário da escola. Esse aspecto pode contribuir para que o estagiário tenha a possibilidade de iniciar e concluir determinadas tarefas e conteúdos com a turma com a qual desenvolve a regência de classe e,



dessa forma, aproximar-se mais do trabalho realizado pelos professores e ter, segundo Leite, Ghedin e Almeida (2008), uma breve referência da complexidade que envolve o trabalho docente.

Uma crítica perceptível dos colaboradores dos dois cursos foi o fato de que, muitas vezes, o projeto de ensino que se desenvolve no Trabalho de Campo não pode ser seguido, tendo em vista vários fatores, com destaque para a necessidade de troca de escolas – como expressa essa fala: *alguns alunos observaram numa escola e não puderam estagiar nessa escola.* (Professora Fernanda, CLMP, 2010). Muitos estagiários desenvolveram a regência de classe em uma escola diferente da qual realizaram as observações, em uma distinta turma para a qual tinham desenvolvido o projeto de ensino. Esse fato ocorreu devido a limitações das escolas, incompatibilidade de horários, dentre outros. Destacamos que esse seria um ponto a ser revisto para um possível desenvolvimento do estágio de forma mais proveitosa, pois, conforme apontam as críticas, a maneira como esses fatos vêm sendo conduzidos não colabora para que os alunos atinjam os principais objetivos do estágio.

Uma diferença percebida nos PPs quanto à organização dos estágios nos dois cursos diz respeito ao nome do componente curricular que objetiva a regência da classe: enquanto que no curso presencial é chamado de Estágio (I e II), no curso a distância é chamado de Prática de Ensino (I e II), porém as duas disciplinas possuem o mesmo propósito, a mesma organização, inclusive com a mesma carga horária.

Outra diferença do CLMD em relação ao CLMP é que os estagiários desse curso desenvolvem o estágio inclusive na zona rural e na periferia, o que não é comum nos cursos presenciais. A coordenadora de polo Andressa mencionou que *“algumas escolas eram na colônia”* e destacou que realizaram o sorteio de escolas/turmas entre os estagiários devido à grande demanda por estágio em matemática em uma cidade de pequeno porte como Turucu. Devido à grande demanda por estágio em escola básica na disciplina de matemática os estagiários desse polo do CLMD desenvolveram os estágios para além das escolas situadas no centro da cidade. Contraditoriamente, Santos; Brand e Zamperetti (2009), por meio de suas experiências como professoras orientadoras de estágio, principalmente de cursos presenciais, constatam que, normalmente, os estágios não são desenvolvidos na zona rural ou em periferias.



De forma geral, percebemos que, nos dois cursos, predomina um modelo de estágio centrado na observação, planejamento e regência de classe, como já nos alertava Pimenta e Lima (2004). Esse modelo de estágio segue a mesma organização de quando a carga horária de estágio era substancialmente menor do que a atual. Notamos também que, nos dois cursos, o estágio é focado prioritariamente na docência em sala de aula, não abordando aspectos da gestão escolar ou atuação em ambientes não escolares. Essa priorização da docência em sala de aula durante o estágio também foi constatada nos estudos de Azevedo e Abib (2008).

Quanto à *orientação do estágio*, destacamos que, mesmo que a maioria dos estagiários não perceba, essa inicia com o Trabalho de Campo I. Nesse âmbito, são feitas leituras e encaminhamentos para que os estagiários comecem as atividades de estágio nas escolas, o que se refere ao segundo componente curricular de estágio nos dois cursos.

No CLMP e no CLMD, os três grupos de colaboradores enfatizaram que a orientação do estágio ocorre principalmente pela procura dos estagiários, sendo que os possíveis orientadores (professores, tutores da sede e do polo, coordenadora de polo) ficam à disposição, como mencionado: *A orientação ocorria mais pela procura dos alunos, marcávamos por e-mail com o professor um encontro (Estagiária Carolina, CLMP, 2010); sempre tinha alguém que tu poderias contar, mesmo a distância. (Estagiária Laura, CLMD, 2009).*

Nas falas dos colaboradores dos dois cursos, o acompanhamento do estágio pareceu estar mais vinculado ao orientador do curso de Matemática. Em alguns casos, o orientador vinculado à área da Educação esteve ausente das falas dos colaboradores e por outras foi criticado, conforme enunciaram os alunos: *no Estágio II tem um professor da matemática e um da pedagogia e só o professor da matemática se interessou em nos acompanhar. A outra professora se ausentou, eu não sei o que aconteceu, não nos informaram. (Estagiária Vitória, CLMP, 2010). Quem eu mais busquei para dúvidas foi a professora da matemática, ela era a segunda mais importante da disciplina, antes tinha o professor da Faculdade de Educação [...] Ela me dava dicas quando solicitava. (Estagiário João, CLMD, 2009).*

Diante desses destaques dos estagiários, percebemos que a proposta de trabalho compartilhado e cooperativo no acompanhamento dos estágios curriculares supervisionados, tentando relacionar conhecimentos específicos da



matemática e pedagógicos, como destacado nos Projetos Pedagógicos dos Cursos, pode não estar sendo totalmente efetivada.

A orientação que o estagiário recebe após a visita supervisionada foi apontada como significativa pelo fato de ser um retorno aos estagiários, como também poder possibilitar melhorias no trabalho pedagógico desenvolvido pelos alunos, como revela essa fala: *Depois que as tutoras e coordenadora de polo fazem a visita elas vêm e dizem o que a gente fez, onde pecamos, o que está bem.* (Estagiário Pedro, CLMD, 2010). Esses achados são corroborados com o que pensam Rela; Rocha e Carvalho (2007), de que os orientadores devem emitir *feedback* sobre o trabalho desenvolvido pelo estagiário, a fim de corrigir e melhorar as suas práticas pedagógicas.

Foi indicado ainda que o professor titular de Escola Básica pouco acompanha o trabalho desenvolvido pelo estagiário, como evidenciado nessas falas: *No geral os professores titulares orientavam muito pouco os estagiários [...] Raros foram os casos em que o professor titular assistia à aula dos estagiários. A maioria deixava o estagiário à vontade e aguardava na secretaria ou fazia seus planejamentos.* (Coordenadora de Polo Denise, CLMD, 2010). *Talvez as professoras titulares tivessem confiança no meu trabalho e me deixavam sozinho. Eu era o professor, elas não iam, não iam nem ver, nem perguntar o que acontecia, nem estavam na escola.* (Estagiário Leandro, CLMP, 2010).

Não podemos elencar os motivos que levam alguns professores titulares a se afastarem e ficarem ausentes da sala de aula quando recebem um estagiário. Diante desse fato evidenciado pelos nossos entrevistados, questionamo-nos: que papel formativo esses professores da escola básica assumiram junto ao estagiário?

O que foi denunciado pelos nossos colaboradores diverge do Parecer CNE/CP nº 28/2001 que orienta que o professor da Escola Básica seja um supervisor do estagiário. É preciso, então, que o professor titular conscientize-se que pode tanto orientar quanto aprender com o estagiário. Ademais, a universidade também precisa pensar e desenvolver estratégias para reconhecer o papel do professor titular para com a formação dos professores. E será que o acompanhamento e a orientação, por parte do professor titular ao estagiário, imprimem ganhos à formação inicial desse professor? Acreditamos que sim. E, de outra forma, quais são os motivos que levam o professor titular a se afastar da sala de aula quando recebem um estagiário?



Uma das divergências quanto à orientação do estágio nos dois cursos é o fato de ser desenvolvida presencialmente entre orientador e estagiário no CLMP e via tecnologias entre orientador e estagiário no CLMD. Dessa forma, os alunos do CLMD preferem buscar orientações junto aos tutores e coordenadora de polo visto que esses se encontram diariamente no polo educacional, como expressa este depoimento: *As tutoras e a coordenadora do polo estavam sempre no polo. A qualquer hora você poderia tirar as dúvidas.* (Estagiária Elis, CLMD, 2010). Os tutores e coordenadora de polo tiram dúvidas dos estagiários, orientam-nos na elaboração dos planos de aula e conversam após a visita supervisionada. Assim, os estagiários do CLMD possuem um acompanhamento mais próximo ou tem maiores oportunidades de orientações em relação aos alunos do CLMP, visto que esses últimos só têm orientação se agendarem um dia e horário com o orientador, como revelado neste fragmento: *Você podia marcar orientação por e-mail.* (Estagiário Leandro, CLMP, 2010).

O tutor da sede não foi destacado como um possível orientador das atividades de estágio pelos colaboradores do CLMD. Conhecendo as funções desempenhadas pelo tutor da sede como, por exemplo, a função de revisar os planos de aula postados pelos alunos, entendemos que ele também é um orientador das atividades desenvolvidas pelo estagiário, porém, nos discursos, esse profissional ficou ausente.

Outra questão a se realçar é que os professores orientadores do CLMD trabalharam os quatro componentes referentes ao estágio com essa primeira turma. Os tutores de polo e a coordenadora de polo – os quais realizaram as visitas supervisionadas – também foram os mesmos no CLMD durante as 4 disciplinas do ECS. Já os professores orientadores de estágio do CLMP não foram os mesmos em todas as disciplinas, além de que, durante uma mesma disciplina ocorreram trocas de professores. Esses fatos fizeram com que os estagiários do CLMD evidenciassem um maior acompanhamento de suas atividades bem como confiassem no trabalho desenvolvido por esses profissionais responsáveis pela orientação de estágio. De outra forma, os estagiários do CLMP sentiram-se perdidos e desassistidos nesse aspecto.

Ainda quanto à orientação de estágio no CLMP e CLMD, é possível realçar que, de uma forma ou outra, tanto professores orientadores de estágio quanto professores titulares da Escola Básica, coordenadora de polo, tutores de polo e da sede desenvolvem a função de orientar ou supervisionar o estágio, mesmo que os estagiários não os reconheçam como tal. No Curso a Distância



existe um maior número de profissionais responsáveis pelo assessoramento do estágio curricular supervisionado, o que dinamiza o seu desenvolvimento. Esse fato dos diferentes sujeitos supervisionando e orientando o estágio no CLMD aproxima-se do que é argumentado por Azevedo e Abib (2006, p. 7): “[...] a forma em se realizar esta orientação e este tutoramento, podem melhor preparar os futuros professores para a docência.”

○ que percebemos pela fala de nossos colaboradores é que os estagiários do Curso a Distância sentem-se mais amparados devido ao contato que possuem com esses distintos orientadores. Destacamos que a existência desses distintos profissionais no CLMD se dá também pelos recursos financeiros que esse projeto de educação a distância recebe e pela contrapartida da Prefeitura Municipal de Educação que recebe o polo educacional em sua cidade.

Os instrumentos utilizados para a *avaliação do estágio* nos dois cursos foram os mesmos: projeto de ensino, visitas supervisionadas e relatório de estágio - considerados os mais recorrentes na área. Nem o CLMP nem o CLMD inovaram quanto ao método de avaliação dos estágios.

Nos dois cursos, a entrega do relatório referente à regência de classe significou o fim do estágio. Diante dessa limitação, concordamos com Relá; Rocha e Carvalho ao ponderarem que

Os cursos de formação de professores não podem mais propor espaços isolados para a experiência prática, que faz com que, por exemplo, o estágio se configure como algo com finalidade em si mesmo e se realize de modo desarticulado com o restante do curso. Neste sentido, cabe aos professores planejar a organização curricular de forma a possibilitar a articulação entre o saber e o saber fazer. Neste sentido, propor oficinas, seminários, grupos de trabalho supervisionado, com vistas a promover e ao mesmo tempo exigir dos futuros professores atuações diferenciadas, diferentes modos de organização do trabalho, possibilitará a vivência e o desvelamento de diferentes competências. (RELA; ROCHA; CARVALHO, 2007, p. 35).

○ desenvolvimento de atividades de reflexão e sistematização após a regência de classe proporcionaria aos estagiários outra formação, outro modo de perceber a prática docente e a profissão do professor, visto que essas atividades seriam orientadas por professores reconhecidos e experientes. É possível não continuarmos fazendo da entrega do relatório final o fim do estágio e



propormos atividades, inclusive de retorno à escola campo, que promovam o desenvolvimento desses professores em formação.

O professor titular da Escola Básica não avaliou o estagiário em nenhum dos cursos, o que contraria a orientação da Resolução CNE/CP nº 1 de 2002 ao destacar que o estágio deve “[...] ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio.” (BRASIL, 2002).

Além disso, nenhum dos cursos deu retorno do estágio às escolas campo tomando-as como um espaço para o desenvolvimento de uma atividade obrigatória para a formação de professores. Diante desse fato, ajuizamos como Fazenda (1991, p. 61) que embora “[...] existam vários bloqueios ao nosso trabalho, desde o de ordem política, até as questões burocrático-administrativas, penso que é dever da Universidade discutir com a rede de ensino algumas experiências desenvolvidas em seu âmbito.” Apontamos esse como um fato a ser repensado no âmbito do desenvolvimento dos estágios nos cursos de formação de professores.

Um aspecto diferencial no CLMD, que não ocorre no CLMP, foi que todos os planos de aula dos estagiários eram revisados antes da aplicação, como destacado nesta fala: *O plano de ensino e os planos de aula postados no moodle eram avaliados. A gente avaliava e disponibilizava a nota para que eles tivessem o retorno de como estavam indo. (Professor Anderson, CLMD, 2010).* Essa revisão dos planos pode adquirir um caráter significativo para a formação desses professores e pode contribuir para o aperfeiçoamento das práticas docentes dos estagiários. Conhecendo a dinâmica de funcionamento do CLMD, reconhecemos os tutores da sede como os responsáveis por este trabalho, apesar de eles não terem sido mencionados pela maioria dos colaboradores.

Uma das divergências quanto à avaliação dos estágios nos dois cursos é que no CLMD esse processo envolve mais sujeitos – como já sinalizado também no item referente à orientação do estágio. Enquanto que no CLMP, normalmente, só um orientador avalia, no CLMD a avaliação é feita pelo professor orientador, pelos tutores de sede, pelos tutores de polo e pela coordenadora de polo. A avaliação do estágio no CLMD é feita de forma compartilhada envolvendo mais de um profissional.

A visita supervisionada do estágio no CLMD é feita por, no mínimo, dois profissionais – a coordenadora de polo com formação em Pedagogia e o tutor de polo com a formação em Matemática – que tem como tarefa avaliar



os estagiários tanto em relação a aspectos pedagógicos quanto ao domínio do conteúdo de Matemática – o que parece estar sendo cumprido. O seguinte relato descreve esse processo: *O ideal era fazer duas visitas para cada estagiário. Lá eu e uma tutora da matemática. Eu observava a parte pedagógica e ela conteúdos de matemática.* (Coordenadora de Polo Leonice, CLMD, 2009).

Já no CLMP normalmente os professores orientadores têm dificuldades para realizar as visitas supervisionadas aos estagiários. Diante das dificuldades (de horário, de deslocamento...) os dois professores orientadores acabam dividindo as tarefas, repartindo os alunos e, assim, cada orientador visita um determinado número de estagiários – conforme registro: *Nós dividimos a turma e o professor de matemática fazia a observação de alguns e eu de outros alunos [...]. Também dividimos os relatórios dos estagiários para ler e depois nos reunimos para elaborar o resultado final.* (Professora Fernanda, CLMP, 2010).

Consideramos a prática de visitas supervisionadas do CLMD muito interessante essencialmente se a comparamos com os múltiplos casos existentes em cursos presenciais em que somente um professor universitário é “colocado” como o único responsável pela orientação e acompanhamento de uma turma inteira de estagiários. É nítida a diferença de condições que esses profissionais possuem. E terá esse tipo de avaliação compartilhada (Pedagogia/Educação + Matemática) algum destaque em relação à avaliação feita por somente um profissional formado em Matemática?

De acordo com o que relataram os estagiários, percebemos que as visitas supervisionadas do CLMP variam em quantidades de zero a dois, enquanto que no CLMD a frequência foi de um a três. Os alunos do CLMP e os próprios professores reconhecem que a quantidade de visitas é limitada ou insuficiente, como destacado nestes fragmentos de fala: *Tentamos fazer três visitas, mas não foi possível devido a problemas de atraso no início do semestre, em função da gripe 10, a questão dos horários, deu um problema na própria CRE aqui de Pelotas [...].* (Professor Augusto, CLMP, 2010). *No Estágio II o professor da Matemática foi uma vez na escola, eu acho isso pouco. Ele deveria ter ir pelo menos no início e no final pra ver a evolução do aluno.* (Estagiária Ana, CLMP, 2010).

No CLMD as visitas supervisionadas possuem um peso, uma nota enquanto que no CLMP, segundo os orientadores, a visita serve como apoio para a avaliação do aluno, não possuindo especificamente um peso.



Provavelmente, o CLMD atribui um peso a regência de classe por serem outros profissionais que avaliam os trabalhos escritos. Por outro lado, é possível nos questionarmos sobre a não atribuição de um peso à regência de classe no CLMP: estaria a “teoria” tentando sobrepor-se à “prática”? Ou os orientadores não estão tendo condições de realizar da maneira como gostariam as visitas?

As *limitações do estágio* foram similares no CLMP e no CLMD. Dentre as principais limitações, destacam-se as normas da Coordenadoria Regional de Educação, as regras estabelecidas pelas próprias escolas, a divergência entre os calendários das escolas e da universidade, a gripe A, a dificuldade dos alunos em elaborar planos de ensino, a dificuldade de locomoção para as escolas por parte dos estagiários e dos professores responsáveis pelas visitas, o pouco contato do professor orientador vinculado a área da Educação com os estagiários, o comportamento dos alunos da Escola Básica, as especificidades do ensino noturno e o cursar outras disciplinas juntamente com o desenvolvimento da regência de classe – referente ao estágio. As seguintes falas relatam um pouco dessas dificuldades: *Tivemos a paralisação em função da gripe. Também houve essa questão da alta procura de estagiários na CRE de Pelotas.* (Professor Augusto, CLMP, 2010). *Os estagiários tinham dificuldade para elaborar os planos de aula* (Coordenadora de Polo Leonice, CLMD, 2009). *Fiquei chateado por ter que mudar de escola do Trabalho de Campo I para o Estágio I.* (Estagiário Vitor, CLMD, 2009). *Senti a falta de interesse pelo estudo de muitos alunos adolescentes.* (Estagiária Paola, CLMP, 2010).

De certa forma, compreendemos as normas e regras estabelecidas pela Coordenadoria Regional de Educação e pelas próprias escolas referentes ao desenvolvimento do estágio. Como destacado por Santos; Brand e Zamperetti (2009), com a ampliação das horas de estágio, as escolas se viram “invasas” e “vigiladas” pelos estagiários que dela necessitam para realizar observações e regência de classe. Assim, para manter certa ordem, a CRE e as escolas fazem algumas exigências.

As limitações específicas ao CLMP foram as frequentes trocas de professores orientadores de estágio, a dificuldade de o professor orientador fazer a visita supervisionada e a falta de um acompanhamento/orientação mais próximo do estagiário. Uma estagiária fez a seguinte observação: *Teve muita mudança de professores no Trabalho de Campo I, mudança do professor da área da educação do Trabalho de Campo I para o Estágio I.* (Estagiária Carolina, CLMP, 2010). Principalmente pela fala dos estagiários do CLMP,



percebemos que o conjunto das limitações enfrentadas no desenvolvimento do estágio pode estar restringindo suas possibilidades de desenvolver um trabalho de estágio com mais qualidade.

As limitações particulares ao CLMD, que foram destacadas especialmente pelas coordenadoras de polo, dizem respeito à falta de escolas no município para o desenvolvimento dos estágios (evidenciado pelas Coordenadoras Andressa e Leonice) e a falta de formação das tutoras de polo e da coordenadora de polo para atuarem no estágio (Coordenadora Leonice).

As limitações encontradas tanto no desenvolvimento do estágio do Curso Presencial quanto do Curso a Distância demonstram que elas podem ser comuns à realização do estágio em qualquer contexto. Percebemos nessas limitações enfrentadas no desenvolvimento do estágio curricular em cursos de formação de professores uma lacuna para estarmos pensando em soluções para as mesmas, sendo que as experiências em distintos contextos podem ser tomadas como exemplo para outros, a fim de aprimorarmos essa prática e traçarmos alternativas para essas questões.

As sensações produzidas pelo estágio nos estagiários são muito similares nos dois cursos. Teve proeminência entre os estagiários que o estágio é o momento de colocar em prática tudo o que se aprendeu até então, como expresso nos seguintes depoimentos: O estágio é hora de a gente conciliar teoria que a gente vê em sala de aula com a prática. É hora de a gente colocar teoria na prática. (Estagiária Helena, CLMD, 2009). Com o estágio [é possível ter] uma noção do que é ser professor de verdade porque antes a gente ficava só na teoria. Não tivemos prática antes do estágio. (Estagiária Paola, CLMP, 2010).

Parece que ainda se tem a ideia de que no estágio o aluno é retirado da hibernação teórica e convidado a conhecer o cotidiano de sala de aula e exercer sua prática pedagógica. Essa “hibernação” já era denunciada antes da Resolução do CNE/CP nº 2/2002a – que orienta sobre as práticas a serem desenvolvidas ao longo do curso – por vários pesquisadores da área, a exemplo de Fazenda (1991).

A maioria dos estagiários não consegue perceber a dimensão prática de seus cursos. Para eles, a prática é a regência de classe. Possivelmente, existe uma carência no entendimento do que é teoria e do que é prática para esses colaboradores. De outra forma, indicamos a necessidade da recuperação da



concepção de indissociabilidade entre teoria e prática na formação de professores (PIMENTA; LIMA, 2004) e da ideia de que o estágio não é o momento de aplicação de teorias.

Ademais, levantamos outro questionamento: o que os cursos estão fazendo com as 400 horas referentes à Prática como Componente Curricular que deveria ser desenvolvida ao longo do curso? Por que os estagiários somente reconhecem na regência de classe a sua formação prática? Dias-da-Silva (2005) nos dá alguns indícios de respostas a essas questões ao enunciar que com a imposição das 800 horas de Estágio e de Prática,

A questão central passou a ser aritmética: impregnados por uma cultura organizacional legalista, acostumada ao estabelecimento de currículos mínimos para cursos de graduação, aliada aos eternos embates bacharelado&licenciatura, o resultado imediato dessas resoluções para nossas universidades se reduziu ao loteamento de horas na grade curricular, com conseqüências desastrosas para a construção do conhecimento dos futuros professores. (DIAS-DASILVA, 2005, p. 388).

156

Muitos estagiários mencionaram que o estágio possibilitou-lhes reafirmar a escolha profissional, aproximarem-se da escola, da sala de aula e da profissão docente – o que, segundo Lima (2009), é o desejado para o estágio. Essas aproximações proporcionadas pelo estágio podem ser identificadas no seguinte depoimento: *Foi uma experiência impar que me proporcionou o contato com a realidade, uma sala de aula, com da profissão do professor de Matemática.* (Estagiária Helena, CLMD, 2009).

Quando os estagiários iniciaram a regência de classe, relataram que sentiram insegurança e nervosismo, o que foi desaparecendo no decorrer das aulas, como mencionado: *Eu já tinha feito magistério então já tinha uma base. No primeiro estágio foi engraçado, era EJA. Eu entrei na turma e era bem nova e muitos alunos eram mais velhos do que eu. Então tive um pouco de insegurança. Três, quatro dias eu fiquei meio insegura, pensando: será que eles estão gostando? E no dia da visita da professora, como vai ser? Mas depois conheci mais os alunos e melhorou.* (Estagiária Laura, CLMD, 2009).

Com o andamento das atividades de estágio, muitos estagiários se decepcionaram, ou ficaram surpresos com o que ocorre ou deixa de ocorrer no dia-a-dia da Escola Básica. O comportamento difícil dos alunos e a



“matação” de aula no ensino noturno foram os aspectos que mais desmotivaram os estagiários. O seguinte relato demonstra um pouco da desmotivação causada nos estagiários: *No Estágio II, no 1º ano do Ensino Médio noturno [...] preparei muitas atividades e não conseguia aplicar. Poucos alunos aprenderam. Num dia eu ia dar aula tinha uns alunos, outro dia tinha outros alunos que eu nunca tinha visto. Aquela também foi a época da gripe, quando chovia os alunos não vinham. [...] A maioria dos alunos da noite trabalha e quando iam pra aula estavam cansados e usavam isso como desculpa para ir embora. Muitos tinham família, filhos. Outros só estudavam de noite pra poder namorar. (Estagiária Carolina, CLMP, 2010). A gente vai pro estágio com todo gás, com uma vontade de fazer tanta coisa e chega na escola e é tudo diferente. Você conversa com os professores e todos dizem estar cansado, reclamam muito. Então você se decepciona. Os alunos não vêm pra escola e os professores acham normal [...] Se eu for trabalhar com licenciatura vou trabalhar com turmas diurnas porque ensino noturno eu me decepcionei bastante. (Estagiária Laura, CLMD, 2009).*

Diante dos relatos, nos perguntamos: para que escolas estamos formando nossos futuros professores? O que podemos concluir é que o estágio é um território de conflitos. Os estagiários evidenciam isso ao relatar o choque que têm com a realidade da escola. Esse choque também está demonstrando o distanciamento entre universidade e Escola Básica durante o processo formativo desses profissionais, fato já denunciado por Fernandes e Silveira (2007). Portanto, apontamos aqui mais um fator a ser repensado no âmbito da formação de professores: como aproximar universidade e escola? Quais as alternativas possíveis?

Apesar de visualizarmos muitas limitações e depararmos-nos com muitos questionamentos, como Azevedo e Abib (2006, p. 2), ainda vemos nos estágios “[...] uma excelente oportunidade para o fortalecimento da formação dos futuros professores, o estabelecimento de parcerias entre universidade-escola e a integração da formação inicial e continuada dos professores desde que sejam valorizados alguns aspectos fundamentais.”



Considerações possíveis

De forma geral, percebemos muitas convergências no desenvolvimento do estágio curricular supervisionado do CLMP e do CLMD. Ressalvamos que os dados foram coletados com colaboradores vinculados às turmas de formandos de 2009/2 do CLMD e do CLMP. Os colaboradores do CLMD pertenciam à primeira edição do curso, referente ao projeto Pró-Licenciatura (Pró-Lic) – Fase I. Com isso destacamos que Edições posteriores do CLMD podem render outras informações e análises.

Por mais que um curso seja ofertado na modalidade presencial e outro na modalidade a distância, ambos adotam a mesma organização ou desenho curricular para o estágio. A essência do estágio nos dois cursos é composta pela observação, planejamento e regência de classe – modelo tradicional de estágio. Será que a adoção do mesmo modelo de desenvolvimento de estágio para os dois cursos é o ideal? Não deveriam existir modelos de estágio próprios aos cursos presenciais e a distância? Se a dinâmica de funcionamento de um curso a distância é diferente daquela de um curso presencial (o CLMD é desenvolvido basicamente via *moodle*, web conferência, vídeoaulas e material impresso e o CLMP tem como base as aulas presenciais e materiais didáticos) porque os estágios dessas duas modalidades de formação de professores são similares?

Indicamos que a organização do estágio nos dois cursos pode ser repensada, inovada a fim de propor melhorias para a formação desses futuros professores de matemática, buscando superar a mera transposição de atividades para preencher o número de horas previsto para esse componente curricular.

As divergências do desenvolvimento do estágio nos dois cursos ocorrem principalmente pelo fato de o CLMD contar com profissionais (coordenadora de polo, tutores de polo e de sede) e com um investimento financeiro que não existem no curso presencial. Dessa forma, percebemos que, quanto à orientação do estágio, os alunos do CLMD sentem-se mais assessorados do que os do CLMP por terem o contato diário com os tutores de polo e com a coordenadora de polo, o que não acontece na relação dos estagiários do CLMP com seus professores orientadores. Devido, também, ao maior número de profissionais envolvidos no estágio do CLMD, mais profissionais avaliam esse componente curricular e, conseqüentemente, seus estagiários. Esse fato pode



estar se evidenciando em um trabalho de caráter compartilhado e cooperativo. Outro adicional a essa sensação de maior acompanhamento e assessoramento dos estágios no CLMD se deu pelo fato de os profissionais que nele atuam serem os mesmos nos quatro semestres letivos. Já o CLMP enfrentou a falta de professores e sua troca frequente. Sem dúvida, esses fatores estão deixando marcas na formação desses professores na modalidade presencial e a distância.

A partir das percepções dos colaboradores dessa pesquisa, apontamos a necessidade de se repensar o modelo de orientação ou acompanhamento de estágio. Talvez seja necessário um maior número de profissionais trabalhando com a orientação de estágio principalmente no CLMP. Talvez seja necessário nos dois cursos um projeto de trabalho que aproxime mais universidade e escola e considere o professor titular da Escola Básica como um orientador essencial para a formação inicial desses professores.

As limitações e sensações produzidas pelo estágio, de forma geral, são as mesmas. Tanto no curso presencial quanto no curso a distância, a limitação que teve maior ênfase foi a burocracia ou as normas impostas pela Coordenadoria Regional de Educação e pelas escolas para a concessão dos estágios. Quanto às sensações produzidas pelo estágio aos estagiários, segundo eles este é o momento de se colocar em prática as teorias estudadas até então. Esse entendimento enfatiza, mais uma vez, o quão complexa é a tarefa de articular teoria e prática nos cursos de formação de professores e o quão difícil é a compreensão do que se caracteriza como formação teórica e o que se caracteriza como formação prática. Ainda, referente às sensações, consideramos positivo o fato de os estagiários reconhecerem que o estágio os aproxima das escolas, da profissão do professor, dos alunos e das práticas de ensino.

As limitações no desenvolvimento do estágio, sejam elas de qualquer ordem, são difíceis de evitar. Portanto, evidenciamos a importância e a necessidade da intensificação do trabalho de orientação do estágio, caracterizado pelo aconselhamento, partilha de saberes, busca de solução para os problemas e diálogo (PIMENTA; LIMA, 2004) entre estagiário e orientador – seja ele professor da universidade ou da escola. Inclusive a noção de que o estágio não é ‘aplicação de teorias’ e a ajuda no processo de construção identitária dos professores em formação podem ser melhoradas em face dessa intensificação da orientação do estágio.



Especificamente ao desenvolvimento do estágio no CLMD, ficam algumas indagações: para além do Decreto nº 5.622/2005, por que o estágio no CLMD ocorre de forma presencial? Qual é a concepção de estágio que perpassa o projeto de formação de professores do CLMD? Será o estágio no CLMD “o momento” para se mostrar que o curso é de formação de professores e, portanto, os estagiários precisam ir para as escolas? O estágio estaria sendo assumido como “o momento decisivo” para a formação desses professores? Essas questões podem ser estendidas ao CLMP e, no seu conjunto, evidenciam possibilidades de outros estudos e pesquisas sobre a temática.

Poderia esperar-se que o CLMD, por ser um curso novo, na modalidade a distância, apresentasse um modelo de estágio diferente daquele configurado pela observação, planejamento e regência de classe, o que não ocorreu (nem no CLMD, tampouco no CLMP). Parece que o CLMD (e também o CLMP) não pensou em alternativas ou em uma maneira própria para o desenvolvimento do estágio. Um novo modelo de estágio adotado pelo CLMD poderia ser um provocador de mudanças para o estágio em cursos de formação de professores presenciais no momento em que propusesse novas metodologias ou novas formas de desenvolvimento.

160

Nesse contexto de novas propostas para o desenvolvimento do estágio, concordamos com Fernandes e Silveria (2007, p. 3) quando argumentam que “[...] pensar em estágio é falar em projeto de curso, em formação específica e formação pedagógica, é tocar no calcanhar de Aquiles dos processos educativos: teoria e prática; conteúdo e forma; modos de produção do conhecimento.” Com esse princípio, demonstramos também que concebemos o estágio como uma atividade complexa, que deve levar em consideração muitos aspectos e que não é de fácil execução.

A realização dessa pesquisa fez-nos perceber a necessidade do desenvolvimento de pesquisas abordando esse tema, inclusive com proposições que contribuam para superar uma visão em parte ainda conservadora sobre o papel dos estágios obrigatórios em cursos de formação de professores para a atuação em escola básica. Entendemos o estágio curricular como uma oportunidade do aluno exercer sua futura profissão, pensar criticamente sobre sua formação, deparar-se com limites no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas, dentre outros. Não assumimos o estágio como a atividade máxima da formação de professores, mas como um momento singular, com o



potencial de desenvolver melhorias nas aprendizagens do ser professor; portanto, merece ser pensado e refletido constantemente.

Notas

- ¹ Este artigo apresenta, sinteticamente, a pesquisa de Mestrado em Educação realizada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas. A dissertação na íntegra encontra-se disponível em: <http://www.ufpel.edu.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=949>.
- ² Resolução do CNE/CP nº 1/2002.
- ³ Institui a duração e a carga horária dos cursos de formação de professores.
- ⁴ Material preparado para ser utilizado durante o desenvolvimento de cada disciplina; apostila.
- ⁵ A afirmativa está pautada, dentre outros, em um levantamento sobre os estudos referentes ao estágio na formação de professores presencial e a distância. Esse levantamento perpassou, em especial, os artigos publicados na Revista Brasileira de Educação (2003 a 2009), na Revista Educação & Sociedade (2003 a 2009) e os painéis do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (2006 e 2008).
- ⁶ Para preservar as identidades, usamos nomes fictícios definidos aleatoriamente e respeitando o gênero dos sujeitos. Todos os colaboradores aceitaram participar da pesquisa e concordaram com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.
- ⁷ Turma do diurno.
- ⁸ Tivemos autorização para divulgar o nome dos cursos.
- ⁹ Pertencente ao projeto Pró-Licenciatura (Pró-Lic) - Fase I, mais especificamente com três polos educacionais localizados no Rio Grande do Sul, nas cidades de Jaguarão, Turuçu e Canguçu.
- ¹⁰ Doença respiratória aguda que afetou muitas pessoas no inverno de 2009 no Brasil, especialmente no Sul. Assim, muitos estabelecimentos, como escolas e universidades, tiveram que suspender suas atividades por um determinado período, o que influenciou no desenvolvimento dos estágios no contexto pesquisado.

Referências

AZEVEDO, Maria Antonia Ramos de; ABIB, Maria Lúcia Vital dos Santos. Os estágios supervisionados e os estilos de orientação. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 13; 2006, Recife. **Anais...** Recife: UFPE, 2006.

AZEVEDO, Maria Antonia Ramos de; ABIB, Maria Lúcia Vital dos Santos. O papel do professor formador frente os cenários educacionais no seu trabalho de orientação de estágios. In:



ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14; 2008, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: PUC, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer nº 28/2001: **Dá nova redação ao Parecer CNE/CP no 28/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Brasília, Conselho Nacional de Educação, 2001.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 1, de 18 de fevereiro de 2002: **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Brasília, Conselho Nacional de Educação, 2002.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 2, de 19 de fevereiro de 2002a: **Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.** Brasília, Conselho Nacional de Educação, 2002.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução nº 3, de 18 de fevereiro de 2003: **Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Matemática.** Brasília, Conselho Nacional de Educação, 2003.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005: **Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2005.

_____. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008: **Dispõe sobre o estágio de estudantes.** Brasília, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2008.

COORDENADORA de pólo Andressa, CLMD. **Entrevista oral.** Turuçu, 20 jan. 2010.

COORDENADORA de pólo Denise, CLMD. **Entrevista oral.** Canguçu, 12 jan. 2010.

COORDENADORA de pólo Leonice, CLMD. **Entrevista oral.** Jaguarão, 11 dez. 2009.

DIAS-DA-SILVA, Maria Helena Galvão Fren. Política de formação de professores no Brasil: as ciladas da reestruturação das licenciaturas. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 381-406, jul./dez. 2005.

ESTAGIÁRIA Ana, CLMP. **Entrevista oral.** Pelotas, 20 jan. 2010.

ESTAGIÁRIA Carolina, CLMP. **Entrevista oral.** Pelotas, 05 jan. 2010.



- ESTAGIÁRIA Elis, CLMD. **Entrevista oral**. Pelotas, 06 jan. 2010.
- ESTAGIÁRIA Helena, CLMD. **Entrevista oral**. Jaguarão, 11 dez. 2009.
- ESTAGIÁRIA Laura, CLMD. **Entrevista oral**. Pelotas, 16 dez. 2009.
- ESTAGIÁRIA Paola, CLMP. **Entrevista oral**. Pelotas, 29 jan. 2010.
- ESTAGIÁRIA Vitória, CLMP. **Entrevista oral**. Pelotas, 26 jan. 2010.
- ESTAGIÁRIO João CLMD. **Entrevista oral**. Pelotas, 14 dez. 2009.
- ESTAGIÁRIO Leandro CLMP. **Entrevista oral**. Pelotas, 29 jan. 2010.
- ESTAGIÁRIO Lucas CLMP. **Entrevista oral**. Pelotas, 04 fev. 2010.
- ESTAGIÁRIO Pedro CLMD. **Entrevista oral**. Turuçu, 20 jan. 2010.
- ESTAGIÁRIO Vitor CLMD. **Entrevista oral**. Jaguarão, 11 dez. 2009.
- FAZENDA Ivani Catarina Arantes. O papel do estágio nos cursos de formação de professores. In: PICONEZ, Stela Conceição Bertholo (Org.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. Campinas: Papirus, 1991.
- FERNANDES, Cleoni Maria Barboza; SILVEIRA, Denise Nascimento da. Formação inicial de professores: desafios do estágio curricular supervisionado e territorialidades na licenciatura. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 30; 2007, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPEd, 2007.
- LEITE, Yoshie Ussami Ferrari; GHEDIN, Evandro; ALMEIDA, Maria Isabel. **Formação de professores: caminhos e descaminhos da prática**. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.
- LIMA, Maria Socorro Lucena. O estágio nos cursos de licenciatura e a metáfora da árvore. **Pesquiseducu**, Santos, v. 1, n. 1, p. 45-48, jan./jun. 2009.
- PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- PROFESSOR Anderson, CLMD. **Entrevista oral**. Pelotas, 01 fev. 2010.
- PROFESSOR Augusto, CLMP. **Entrevista oral**. Pelotas, 22 jan. 2010.
- PROFESSORA Fernanda CLMP. **Entrevista oral**. Pelotas, 30 jan. 2010.
- PROFESSORA Kátia CLMD. **Entrevista oral**. Pelotas, 14 jan. 2010.



RELA, Eliana; ROCHA, Karla; CARVALHO, Marie Jane. Estágio na formação de professores no contexto das novas tecnologias de informação – princípios norteadores e desafios a serem enfrentados. **Informática na Educação: Teoria & Prática**, Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 29-40, jan./jun. 2007.

SANTOS, Rita de Cássia Grecco dos; BRAND, Rita Melânia Webler; ZAMPERETTI, Maristani Polidori. "Dívidas" entre Universidade e escola? Pensando o estágio como espaço-tempo de formação inicial e continuada de professores. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 6, 2009, São Leopoldo. **Anais...** São Leopoldo: UNISINOS, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS. Instituto de Física e de Matemática. Curso de Licenciatura em Matemática. **Projeto Pedagógico Licenciatura em Matemática**. Pelotas, UFPel: 2009.

_____. Instituto de Física e de Matemática. Licenciatura em Matemática a Distância. **Projeto Pedagógico: Pró-Licenciatura Fase I**. Pelotas, UFPel: 2008.

164

Profa. Ms. Nadiane Feldkercher
Universidade Federal de Pelotas | UFPel
Faculdade de Educação
Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação | UFPel
Bolsista CAPES/DS
Grupo de Estudos e Pesquisas | Estágio e Formação de Professores |
GEPEFOP
E-mail | nadianefel@yahoo.com.br

Profa. Dra. Maria das Graças Gonçalves Pinto
Universidade Federal de Pelotas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas | Estágio e Formação de
Professores | GEPEFOP
E-mail | profgra@gmail.com

Recebido 15 ago. 2012

Aceito 10 jan. 2012



As motivações de professores de ciências para a formação contínua a distância

Science teachers' motivation for distance education

Paulo Sérgio Garcia
Nelio Bizzo
Universidade de São Paulo

Resumo

Este estudo tem por objetivo evidenciar e analisar o perfil e as motivações de professores de ciências que participaram de programas de Formação Contínua a Distância (FCD). Analisou-se a motivação inicial (MI), os motivos que atraem esses professores para FCD, relacionando o perfil desse professor (gênero, idade) a essa motivação inicial. Analisaram-se também os fatores que mantiveram esses profissionais motivados durante a formação. Os dados foram coletados (N=75) através de entrevistas e questionários. As análises permitiram categorizar os fatores da MI em três domínios: pessoal, profissional e de conveniência. Apesar de certo equilíbrio, o domínio profissional foi mais determinante para atrair os participantes. O tema, a relevância dos conhecimentos e a flexibilidade de horários foram decisivos para manter o interesse dos professores durante a formação. Com esses resultados, universidades e formadores dispõem de elementos para atrair e manter os professores em programas de FCD, contribuindo, dessa forma, para a melhoria do Ensino de Ciências.

Palavras-chave: Motivação. Formação contínua a distância. Professores de ciências.

Abstract

This study aims to highlight and analyze the profile and motivations of science teachers who participated in distance continuing education programs (DCE). On one hand, we analyzed the initial motivation (IM), the reasons that attract these teachers to DCE, associating the features of the teacher (e.g. gender, age, education, technology) to that initial motivation. On the other, we analyzed the factors that held these professionals motivated during the DCE. Data were collected (N=75) through interviews and questionnaires. The analysis, qualitative and quantitative, allowed categorizing the IM in three domains: personal, professional and convenience. Although there is certain balance the professional domain was more crucial to attract participants. Teachers with graduate degrees and greater experience in teaching were also more influenced by the professional domain. Concerning to the motivation during the DCE, the theme, the relevance of the knowledge and flexible schedules were important factors to keep teachers' interest. Based on these results, universities have important elements to attract science teachers to DCE and to maintain their interests, thus contributing to the improvement of science education.

Keywords: Motivation. Distance Continuing education. Science teachers.



Introdução

O professor desempenha um papel crucial para a qualidade do Ensino de Ciências (CUNHA; KRASILCHIK, 2000), para a implementação de reformas (ADAMS; TILLOTSON, 1995) e para melhorar o desempenho dos estudantes nos testes nacionais e internacionais.

Neste sentido, a expansão de programas de formação contínua para esses profissionais é crucial, e as universidades públicas podem ampliar ainda mais seus papéis frente à Educação e à sociedade, utilizando, para tal, a Educação a Distância (EaD) através de abordagens inovadoras para a formação de professores.

Para criar programas atraentes de Formação Contínua a Distância (FCD) para professores de ciências, é necessária, entre outras coisas, uma compreensão profunda sobre as características desses profissionais, sobre os motivos que os atraem para esse tipo de formação e o que os mantém motivados ao longo da aprendizagem.

A literatura tem procurado compreender as características (o perfil) e a motivação inicial (as razões que atraem esses estudantes para a EaD) dos alunos bem-sucedidos que estudam a distância (GIBSON, 2003; RURATO; GOLVEIA; GOLVEIA, 2007), com o objetivo de construir estratégias para facilitar o processo de aprendizagem. No entanto, Palloff e Pratt (2003) questionam se esse é o perfil realmente do aluno de sucesso, acreditando que, mesmo estudantes que não correspondam completamente às características ideais de um aluno virtual, possam também ser bem-sucedidos. Segundo as autoras, é necessário para esses estudantes maior estrutura no ambiente on-line.

Rurato, Golveia e Golveia (2007a) propuseram uma abordagem transversal para compreender as características e motivações dos estudantes de EaD, já que esses dados fornecem elementos para a construção de estratégias de aprendizagem. Outros estudos também têm explorado o perfil e os motivos que levam os adultos a procurar FCD. Fiuza (2002) mostrou que os alunos eram atraídos para cursos de EaD, com leve predominância, pelos fatores pessoais. Nosso grupo demonstrou (GARCIA; BIZZO; LEMOS, 2008) que motivos profissionais foram importantes para atrair professores de ciências para a FCD.



A maioria dessas pesquisas, no entanto, não separa os motivos entre os subgrupos dentro da mesma população, relacionado ao perfil do professor. Elas ficam circunscritas à investigação e à análise do perfil e da motivação inicial, de forma isolada, somente elencando alguns fatores e não avançam para a compreensão de outras variáveis também importantes como a motivação ao longo da formação.

A motivação do aluno ao longo da formação é uma variável essencial tanto para a potencialização da aprendizagem como para contribuir com a diminuição da evasão nos cursos a distância. (FERREIRA, 1985). Dados do Censo EaD Brasil do ano de 2010 mostraram que o nível educacional de maior evasão está associado aos cursos de extensão, aqueles de menor duração. A evasão em instituições que só oferecem esse tipo de curso chega a 29%. (ABED, 2010).

Este estudo tem por objetivo evidenciar e analisar o perfil e as motivações de professores de ciências que participaram de programas de formação contínua a distância. Foram analisados os motivos que atraem esses professores para FCD, relacionando o perfil desse professor em termos de gênero, idade, formação, experiência no ensino, fluência tecnologia (relação com o computador, com a internet e com a EaD) a essa motivação inicial. Paralelamente, foram investigados os fatores que mantiveram esses profissionais motivados durante a FCD.

167

Educação a Distância e formação contínua de professores

A EaD, por meio de abordagens inovadoras, pode oferecer as condições necessárias para a expansão dos programas de formação contínua, atualizando, criticamente, os professores de ciências.

O Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, publicado no Diário Oficial da União (D.O.U), revogou os dois anteriores (nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998 e nº 2.561, de 27 de abril de 1998), regulamentou o artigo 80 da LDBEN/1996 e estabeleceu a EaD em seu artigo 1º

[...] como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades



educativas em lugares ou tempos diversos. (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996, p. 28).

Esse decreto instituiu também a obrigatoriedade de encontros presenciais para avaliações, estágios obrigatórios, defesa de trabalhos de conclusão de curso e atividades relacionadas a laboratórios.

O Ministério da Educação (MEC) já promoveu várias políticas para a expansão da EaD. Merecem destaque a criação da Secretaria de Educação a Distância (Seed), o Programa de Apoio à Pesquisa em Educação a Distância (Paped), ProInfo (Portaria, MEC/522), o Proformação e o Pró-Licenciatura, programas de capacitação de docentes. Como política mais eficaz, o MEC fez o lançamento do programa Sistema de Universidade Aberta do Brasil (UAB), pelo Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. A UAB vem promovendo cursos de formação inicial e contínua em várias regiões do país.

A expansão da EaD, segundo dados do Censo EaD Brasil do ano de 2010, é grande. Os cursos de especialização a distância totalizaram 37%, o maior grupo, do total de cursos (1.752) a distância acontecendo no país. (ABED, 2010). A maior parte desses cursos está endereçada à formação de professores (31,5%), devido ao déficit que é de aproximadamente 235 mil professores para o Ensino Médio em todas as áreas, 23,5 mil somente na disciplina de Física. (CUNHA, 2006).

Os programas de FCD estão se expandindo. Tal fato implica a criação de estudos que possam auxiliar as universidades públicas nessa ampliação com o objetivo de oferecer formação contínua de qualidade para os professores de ciências.

O perfil e a motivação dos professores

Palloff e Pratt (2003) sugerem que o perfil do aluno virtual de sucesso é, geralmente, caracterizado por pessoas com mais idade e maturidade, autodidatas que sabem conduzir sua agenda de estudo sem necessitar de cobrança do professor, motivados, sabem questionar, trocar informações e elaborar ideias.

A EaD tem sido uma escolha de vários grupos (tipos de perfis), que não podem frequentar a escola presencialmente. Ferreira e Mendonça (2007)



afirmam que as mulheres consideram a EaD com uma boa alternativa de formação por questões do trabalho diário e dos afazeres de casa.

Em relação ao perfil do aluno que estuda a distância, Rurato, Golveia e Golveia (2007) afirmam que esse não é homogêneo, mas representado por características sociais, demográficas e situacionais. Gibson (2003) e Keegan (1996), ao analisarem dados estatísticos dos alunos de sucesso na EaD, mostraram que esses são organizados, persistentes, concentrados, automotivados, autodisciplinados, autônomos e se adaptam facilmente às mudanças. Os estudos sobre o perfil do aluno que busca a EaD em geral e a FCD em particular, suas características, fornecem elementos para dinamizar o trabalho pedagógico dos tutores nas atividades a distância.

No entanto, esse perfil em termos de sexo, idade, formação, fluência tecnológica, do aluno que estuda a distância não pode ser analisado isoladamente e deve ser relacionado com outras características como a motivação inicial e aquela ao longo da formação, pois tal situação fornece mais informações e de forma mais detalhada para aqueles que atuam na EaD.

A motivação é um processo interior no indivíduo que deflagra, mantém e dirige o comportamento. Ela é um estado psicofisiológico, um estado de tensão energética, resultante da atuação de fortes motivos que a impellem a agir, com certo grau de intensidade e empenho. (CAMPOS, 1993). O tema tem suscitado investigações de pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento. Caracterizando-se como um componente interno do sujeito, a motivação é fundamental para o entendimento das atitudes, dos comportamentos, das aprendizagens, do desempenho, da participação em FCD.

Por não ser um fenômeno diretamente observável, a motivação é investigada através do estudo do comportamento das pessoas, com o intuito de identificar e compreender os motivos subjacentes às suas inclinações e ações. Murray (1986) afirma que, apesar de existirem múltiplas visões e concepções sobre a motivação, há um consenso de que é o motivo, como fator interno, que inicia, conduz, mantém e integra o comportamento da pessoa.

Os motivos, segundo Hersey e Blanchard (1986), são sinônimos de desejos, instintos, impulsos, necessidades, interesses da pessoa orientados para objetivos conscientes ou inconscientes, e a motivação está relacionada com a intensidade desses motivos. Os indivíduos apresentam muitos motivos



que concorrem entre si e os mais intensos, de maior intensidade, são os que levarão a pessoa a agir.

Para Lima (2000), um motivo é um constructo que não pode ser observado, e é construído pelo sujeito para explicar por que ele tem a necessidade de agir desta ou daquela forma para a realização de uma ação. Desta forma, tanto a força de cada motivo como o padrão deles têm impacto no modo como a pessoa compreende e interage com o mundo que a rodeia.

Bergamini (1992, p.109), procurando mostrar que o comportamento, a motivação associa-se com os objetivos da pessoa, afirma que “[...] toda a força do comportamento está sempre dirigida para um alvo. As pessoas buscam saúde, conforto, bem-estar e fogem das condições que ameaçam a saúde, o conforto e o bem-estar.”

Os adultos apresentam vários motivos (motivação) para aprender e para fazer escolhas quanto à aprendizagem. Em relação aos motivos que levam os adultos aos cursos a distância, nos Estados Unidos, Moore e Kearsley (2007) colocam que os alunos apresentam como motivos iniciais para se matricularem em cursos de EaD a realização de créditos universitários, a busca por novos conhecimentos, o investimento pessoal, a tentativa de melhorar a renda e a empregabilidade.

Fiuza (2002) elencou um conjunto de fatores motivadores que levam os profissionais a procurar a EaD. A autora agrupou a frequência das respostas dos alunos mostrando ligeira predominância dos aspectos pessoais sobre os de ordem profissional. Em outro estudo Gomez (2000) mostrou que os participantes tinham como motivação inicial para buscar o curso fatores profissionais, pessoais e práticos.

O’Lawrence (2007) revelou que os adultos participam de programas de EaD para aprimorar suas habilidades, pela pressão de ter de conquistar um diploma, por causa de incentivos que eles recebem de seus empregadores, por falta de tempo, pelas questões complicadas de transporte, para manter equilíbrio entre o trabalho e família e pela flexibilidade da formação.

O autor aponta ainda outros fatores que influenciam os aprendizes adultos a participar de programas de EaD. Os adultos possuem uma variedade de experiências de aprendizagem e trabalho; podem integrar novos conceitos ao conhecimento prévio compreendendo as ideias de seus colegas com experiência em trabalhos similares; eles desejam desfrutar de aplicações práticas;



aprendem melhor por ter controle sobre seu ambiente de aprendizagem e ter a oportunidade de mostrar seus talentos ao grupo ou em projetos especiais; gostam de participar voluntariamente de experiências de aprendizagem, e a maioria deles pensa que sabe mais do que seus instrutores e, infelizmente, a maioria dos professores não contesta esses indivíduos. (O'LAURENCE, 2007).

A motivação é um dos elementos fundamentais para a aprendizagem. Ferreira (1985) afirma que ela é essencial no ensino a distância para o sucesso do aluno. O tema, além de ser alvo de pesquisas relacionadas com a motivação inicial, também vem sendo analisada em relação à aprendizagem ao longo da formação, considerando sua importância para a potencialização da aprendizagem e para a diminuição da evasão dos alunos nos cursos.

O tema evasão relaciona-se à desistência em definitivo do aluno de um curso em qualquer de suas fases, incluindo, como afirma Favero (2006), os alunos que se matricularam e nunca se apresentaram. A evasão, então, engloba a desistência dos estudantes desde a matrícula até o final do curso.

Existem muitas causas em relação à evasão na EaD. Coelho (2010) cita, entre outras, a falta de domínio técnico do uso do computador e da internet, falta de encontros presenciais, e dificuldade na exposição de ideias na comunicação escrita. Xenos, Pierrakeas e Pintelas (2002) consideram que a evasão é um dos principais problemas das instituições de ensino a distância. Os autores classificam esses fatores em *endógenos*, relacionados a certas características demográficas dos estudantes, como idade, sexo, estado civil, número de filhos, tipo de trabalho ou profissão; e *exógenos*, ligados, por exemplo, aos cursos, aos tutores, ao material.

Entre outros fatores internos citados por esses autores, que explicam o fenômeno da evasão, estão também a percepção de dificuldade em relação ao curso, a motivação do aluno, a persistência e a carga de trabalho. Em relação aos fatores externos, o desempenho do tutor, como citado, está relacionado com a qualidade e quantidade de apoio oferecido ao estudante e as interações com os alunos.

Para Santos, Tomotake, Oliveira Neto, Cazarini, Araújo e Oliveira (2008) algumas propostas e estratégias podem combater a evasão. Por exemplo, capacitação do tutor, oferecimento de cursos para maior familiarização com a EaD, atividades que estimulem e motivem o estudante no início e durante a formação, apresentação de um manual do aluno contendo os requisitos



necessários para a EaD, a fim de evitar frustrações quanto às expectativas iniciais. Para Favero e Franco (2006, p. 155), o diálogo se constitui numa boa ferramenta para motivar os alunos, pois, quando os estudantes se sentem parte do processo eles “[...] se motivam e continuam, não evadindo.” Os autores argumentam que as interações realizadas no ambiente virtual de aprendizagem através de ferramentas próprias possibilitam o diálogo ao longo do curso. Para tal, os alunos devem ser instigados a participar e colaborar com os colegas. Desta forma, os estudantes se sentem parte de um grupo.

O curso de formação contínua de professores de ciência a distância

Trata-se de um curso gratuito, sem cobrança de nenhum tipo de taxa, sem patrocínio de nenhum fabricante de produto alimentício industrializado ou in natura, oferecido para professores que ministrem a disciplina Ciências no Ensino Fundamental e que estejam em efetivo exercício em sala de aula, em escolas da Educação Básica, e estudantes de cursos de licenciatura.

172 O objetivo da formação, de acordo com o Programa Oficial do Curso, é o de atualizar professores de ciências (PC) na temática nutricional, a partir de elementos familiares aos alunos do Ensino Fundamental, explorando a, então, recente legislação sobre rotulagem de alimentos. São abordadas as atuais modificações das normas da Agência de Vigilância Sanitária (Anvisa) que disciplina a rotulagem de alimentos, bem como recomendações de consumo de alimentos, a fim de proporcionar ao professor da disciplina Ciências elementos teórico-práticos suficientes para lidar com a tradicional prática de estudar rótulos de alimentos industrializados em sala de aula. (FEUSP, 2007).

O curso teve a duração de nove semanas, disponibilizou 120 vagas, com 60 horas, sendo 58 a distância e duas para as provas finais presenciais, atendendo às especificações das normas da Universidade de São Paulo (2003), Resolução CoCEX, de 25 de março de 2003, que regulamenta a EaD na USP.

O curso utilizou oito (8) videoaulas juntamente com slides Power-Point, referentes a cada aula, para serem utilizados ao longo da formação. Há também no final do curso uma videoaula de revisão.



As videoaulas ficaram armazenadas em sítio da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Elas eram disponibilizadas semanalmente, contando com um grande número de acessos realizados. A aula 8, por exemplo, que discutiu assuntos como os tipos de fibras alimentares, as relações entre elas e o câncer, contou com mais de 230 acessos na semana de sua veiculação na primeira versão do curso.

Os conteúdos da formação a distância, inseridos no Programa Oficial do Curso, relacionavam-se às perguntas frequentes dirigidas a professores de ciências sobre rótulos de alimentos. Por exemplo, a legislação brasileira sobre rotulagem de alimentos; a Anvisa e suas Resoluções da Diretoria Colegiada (RDC); a microbiologia alimentar e a conservação de alimentos; as gorduras monoinsaturadas e polinsaturadas, os lipídeos interesterificados, etc. (FEUSP, 2007).

Os conteúdos apresentados nas aulas foram contextualizados através de problemas, perguntas e desafios, que tinham o objetivo de incentivar os PC na busca de soluções. Todas as aulas iniciavam com uma pergunta a fim de introduzir o PC ao tema, que era respondida ao final da mesma aula.

A cada semana uma videoaula é disponibilizada aos PC, juntamente com o material de apoio para ser impresso. Todas as videoaulas terminavam com perguntas do tipo "atividade de casa", que eram corrigidas no início da aula seguinte. Isto tinha o intuito de criar nos PC novas expectativas quanto ao novo conteúdo a ser tratado e manter a participação nos desafios propostos. As aulas também traziam pesquisas recentes veiculadas em jornais e internet, em particular em sites especializados e eram apresentadas relacionadas com a realidade conhecida ou vivida pelos PC.

Os PC podiam assistir às aulas durante a semana, enviar comentários, fazer perguntas, contribuir com o envio de materiais tais como textos e tabelas. Isso, de fato, ocorria, como foi observado nas análises dos emails trocados ao longo da formação.

As orientações para os PC aconteciam via videoaula e, sobretudo, por correio eletrônico. Essas orientações tinham sentido formativo (informações sobre a manutenção da motivação do aluno, importante em cursos a distância) e informativo (cronograma do curso). Outras orientações formativas aconselhavam os PC sobre o estudo a distância e suas demandas.



Entre as metodologias utilizadas no curso foram planejadas formas de interação com sessões “tira-dúvidas” e discussões em horários previamente agendados. A metodologia enfatizava a interação e a aprendizagem colaborativa entre o professor coordenador e os professores. Essa modalidade de interação tinha a deliberada intenção de manter sincronia na turma de alunos.

A interatividade dos alunos com a equipe de apoio foi inicialmente planejada em diferentes formas de atendimento aos estudantes. Ela pretendia ser diacrônica, a partir de interações via email ou por acesso remoto à internet; sincrônica, a partir de contato telefônico em horários previamente divulgados e pelo computador em horários preestabelecidos.

A principal estratégia para manter sincronia das turmas do curso denominava-se “pergunta relâmpago”. A pergunta tinha caráter, eminentemente, participativo (motivação extrínseca) e era caracterizada como uma atividade com horário programado, geralmente no fim de semana. Ela constava de um desafio, ou um problema, e visava levar os PC à reflexão sobre os assuntos discutidos nas aulas. Ao ser transmitida trazia um horário-limite para a resposta, a fim de contabilizar na participação do aluno. Essa atividade, que acontecia toda semana, tinha o objetivo de manter os PC em ritmo constante ao longo das oito semanas, interagindo com o professor coordenador e com os demais colegas.

No final das aulas, da semana, as dúvidas, comentários, discussões em relação às perguntas relâmpago, ou novas informações eram enviadas para todos os professores com o objetivo de manter o grupo participando de tudo o que acontecia no curso.

O processo de avaliação do curso era composto de três instrumentos: a prova final presencial, que aconteceu na própria Universidade de São Paulo, o trabalho escrito e a participação nas atividades semanais. A prova final presencial, com três modelos A, B e C, tinha o valor de 5,0 pontos, e buscava avaliar a aprendizagem sobre o conteúdo conceitual trabalhado ao longo do curso. Ela era composta de 36 questões de múltipla escolha, tinha caráter individual, sem consulta e com duração de duas horas.

O trabalho escrito, com valor de até 4,0 pontos, tinha de ser realizado em grupo e sua apresentação podia seguir uma das três opções: resenha, descrição de atuação em sala de aula, ou análise crítica da composição de alimentos.



Outro critério de avaliação foi a participação no curso, tomando-se como base a qualidade e a pertinência desta em forma de perguntas e questionamentos, afirmações e sugestões. A estratégia da “pergunta-relâmpago” – que era sempre um problema sobre um assunto da aula da semana – caracterizava-se como uma das formas de participação avaliada durante o curso.

Metodologia

Este estudo tem por objetivo evidenciar e analisar o perfil e as motivações de professores de ciências que participaram de programas de formação contínua a distância no contexto da universidade pública. Foram analisados os motivos (motivação inicial) que atraem esses professores para FCD, relacionando o perfil desse professor em termos de gênero, idade, formação, experiência no ensino, fluência tecnologia (relação com o computador, com a internet e com a EaD) a essa motivação inicial. Investigamos, paralelamente, os fatores que mantiveram esses profissionais motivados durante a FCD.

A metodologia de estudo de caso foi utilizada, já que ela é adequada para descrever um fenômeno, um evento ou uma situação no seu contexto, criar hipóteses, testar teorias. (YIN, 2005). Objetiva-se com o uso dessa metodologia descrever uma situação em profundidade, coletando dados por meio da utilização de múltiplas fontes, integrando e encadeando as evidências. O estudo de caso adotado é do tipo descritivo e exploratório. (YIN, 1993).

Os professores participantes deste estudo foram selecionados, considerando suas participações de cursos de FCD no ano 2007 promovidos pela Feusp. O curso foi selecionado por ser gratuito, de formação contínua, para professores de ciências no efetivo exercício da profissão e realizado em uma universidade pública.

Para coletar os dados, foram utilizados a técnica de entrevista e um questionário, contendo questões objetivas e uma escala de Likert. Essa coleta de dados mista possibilitou a triangulação de métodos, favorecendo a validade dos dados. (FLICK, 2009).

A técnica da entrevista foi utilizada com 12 professores de ciências que realizaram o curso no primeiro semestre de 2007, das cidades de São Paulo, Mogi das Cruzes e de São Caetano do Sul. Esses professores foram selecionados considerando que eles estavam ministrando a disciplina Ciências



no ensino fundamental II, residiam em cidades diferentes e eram tanto professores aprovados (09) como reprovados (03) no curso.

A entrevista, semiestruturada, coletou informações sobre o perfil e sobre a motivação inicial ao longo do curso. No perfil, foram selecionadas informações pessoais quanto ao sexo, idade, estado civil, formação, atuação profissional e relação com as novas tecnologias.

Os dados foram analisados utilizando a abordagem da teoria fundamentada. Esse processo de pesquisa consiste na concomitância entre a coleta direcionada de dados e sua análise, visando à construção de uma teoria substantiva sobre fenômenos ou eventos sociais. Esse tipo de pesquisa se traduz por uma metodologia indutiva de entendimento e transformação das informações em teorias, utilizando, para tal, procedimentos bem definidos. (STRAUSS; CORBIN, 1998; CRESWELL, 2002; PANDIT, 1996).

Os dados foram segmentados e codificados (codificação axial), identificando-se similaridades e diferenças, originando as categorias para o estudo. A partir da análise das entrevistas, foi elaborado um questionário, que pode ser utilizado para compreender as relações entre diferentes variáveis e a diferença entre grupos, uma vez que ele não se presta à análise de casos individuais. (MOREIRA, 2004).

O questionário continha questões objetivas e uma escala de Likert. As questões objetivas, específicas para professores de ciências, coletaram informações sobre o perfil do participante, sobre a motivação inicial e ao longo do curso. Ele foi inicialmente aplicado como pré-teste em 11 professores, entre eles quatro doutorandos da Feusp, que, na oportunidade, realizavam o curso e fizeram sugestões e críticas. Cento e trinta e oito (138) questionários foram enviados e 75 foram recebidos, o que representa um retorno de aproximadamente 55%.

A amostra do estudo é composta por 75 professores de ciências, 13 homens e 62 mulheres, que realizaram o curso em uma das duas oportunidades. Quarenta e cinco (51,7%) realizaram a primeira edição do curso no primeiro semestre de 2007. Os outros 30 professores realizaram a formação no segundo semestre do mesmo ano, num projeto de parceria entre a Feusp e a Universidade Federal de Sergipe.

Em relação ao perfil dos PC, foram coletados dados sobre sexo; idade; estado civil; formação, que mostra a formação acadêmica inicial e a



proveniente da pós-graduação; atuação profissional, que retrata o número de escolas onde os professores atuavam, o nível de ensino, o tipo de instituição e a jornada de trabalho; tempo de magistério, que mostra o tempo que o professor estava na profissão; relação com as novas tecnologias, que traz informações sobre a relação desses profissionais com o computador, com a internet e com a EaD (fluência tecnológica).

Quanto à motivação ao longo do curso, foram identificados a partir das entrevistas os “fatores motivadores durante a formação”. Esses fatores, 14 afirmações, foram elencadas para que os professores identificassem aquelas mais relevantes e que contribuíram, mantendo-os interessados e motivados ao longo da FCD.

Em relação à motivação inicial, utilizou-se uma escala de Likert, bastante usada nos estudos sociais. Ela é do tipo nominal e mensura atitudes e opiniões dos sujeitos. Uebersax (2006) afirma que a escala consta de itens que tratam o objeto de estudo, positiva e negativamente. Nela, as atitudes são analisadas como variáveis latentes que surgem da soma das respostas de um conjunto de afirmações.

A escala continha 27 itens com variação de zero a quatro. Após análise no pré-teste e de hipóteses prévias, foram criados três grupos de variáveis latentes denominadas de domínio dos motivos pessoais (DMP), profissionais (DMPR) e de conveniência (DMC).

Com as médias obtidas, em relação à motivação inicial, foram testadas as variáveis latentes mediante o processo de soma dos itens que apresentaram consistência interna significativa. Para tal, foi realizado o teste Alpha de Cronbach que, segundo Pestana e Gageiro (2005, p. 524), mensura a “[...] proporção da variabilidade nas respostas que resulta de diferenças nos inquiridos [...]”, sendo aceitável um Alpha $> 0,6$ em estudos sociais.

O Alpha das variáveis latentes da motivação inicial, domínio dos motivos pessoais, profissionais e de conveniência, foi, respectivamente, de 0,709; 0,63 e 0,61.

As variáveis Sexo, Idade, Formação, Experiência na EaD e Tempo de docência, do perfil, foram analisadas relacionadas com os domínios da escala da motivação inicial. Os dados advindos das escalas foram analisados em uma perspectiva quantitativa utilizando o Statistical Package for the Social Sciences (SPSS 16.0 for Windows).



Para a comparação dos domínios segundo gênero, possuir ou não pós-graduação e ter ou não experiência na EaD foram utilizados testes não-paramétricos pelas características dos dados (teste de Mann-Whitney para amostras independentes). Para a comparação entre o Tempo de docência e os domínios foi utilizado o teste de Kruskal-Wallis, também não-paramétrico, para mais de uma amostra independente seguido do teste de Post-Hoc quando era significativo. Para a análise entre a variável idade e os domínios, foi utilizada a correlação de Spearman (teste não paramétrico). Para todas as comparações, adotou-se um nível de significância $\alpha = 0,05$.

Resultados e discussão

○ perfil dos professores

Quadro 2

Perfil dos participantes dos cursos

<i>Perfil</i>	<i>%</i>	<i>Perfil</i>	<i>%</i>
Gênero	Mulheres 80%	Atuação em uma escola	56,7%
		Atuação em escolas públicas estaduais	53,3%
Estado civil	Casadas 54,85%	Atuação no ensino fundamental II	78,3%
Média de idade	33 anos (Aproximadamente)	Jornada de trabalho de até 40 horas semanais	66,6%
Formado em biologia com licenciatura plena	60 % Aproximadamente	Mais do que cinco anos de formação	55,9%
Algum tipo de pós-graduação	52%	Tinha um nível intermediário em relação ao uso das novas tecnologias	87,6%
		Não apresentava nenhuma experiência em EaD	52%



Os participantes de cursos de EaD têm certas características que formam o perfil típico do aluno que estuda a distância. No entanto, essas características não são homogêneas, mas são, geralmente, uma combinação de variáveis demográficas, situacionais e sociais. Os primeiros estudos em relação ao perfil investigaram as características demográficas e a situação familiar e social. Nos últimos anos, as características afetivas passaram também a ser exploradas, mas a grande maioria dos estudos continua buscando um perfil do aluno, especialmente em termos de personalidade, estilos de aprendizagem e motivação. (RURATO; GOLVEIA; GOLVEIA, 2007).

Dos dados perfil dos participantes (Quadro 2), algumas categorias foram examinadas mais detalhadamente, pois elas fornecem elementos importantes para aqueles que atuam na FCD para professores de ciências: a) a questão do gênero, o grande número de mulheres envolvidas na formação; b) a idade, a participação de professores jovens e idosos; c) o grande número de professores de escolas públicas estaduais e com altas jornadas de trabalho, o que contesta a imagem de que esses docentes são resistentes a qualquer tipo de formação; d) o tempo de docência, a participação no curso de PC com mais de 30 anos.

a) O grande número de mulheres que participaram do curso pode ser explicado pelo fato de que o quadro de professores do magistério do Ensino Fundamental II é formado por uma maioria de docentes do sexo feminino, aproximadamente 75%. (MEC/INEP, 2007). Outra possível explicação relaciona-se à questão de que a EaD oferece maior flexibilidade de horários, pois as mulheres, no dia a dia, têm dupla jornada acrescida pela presença de filhos. A intensa participação das mulheres no mercado de trabalho associada ao acúmulo de trabalho e das tarefas de casa têm feito com que elas considerem a EaD como uma opção de FCD. (FERREIRA; MENDONÇA, 2007).

b) Em relação à idade dos professores, participaram da formação professores jovens (20 anos) e outros mais idosos (56 anos), com a média de idade se aproximando de 33 anos. Essa variação de idade sugere que esses são professores que estavam em plena atividade produtiva, e que a FCD, voltada para suas necessidades, se constituiu numa fonte de auxílio na busca de novos conhecimentos.

c) Participou da formação um grande número de professores de escolas públicas estaduais e com altas jornadas de trabalho. Esse fato contraria a



imagem amplamente difundida de que professores desse tipo de escola são resistentes a qualquer tipo de formação e não buscam novas alternativas para o aprimoramento profissional. Esses resultados indicam que o tipo de formação contínua que está sendo efetivamente oferecida para esses profissionais, caso de fato encontre neles resistência, pode não ter formato adequado. Assim, em vez de concluir que os docentes são supostamente refratários a qualquer tipo de formação, seria lícito concluir que certo tipo de oferta de continuidade de estudos não é adequada, uma vez que foi colhida vasta gama de evidências possibilitando ampliar os conhecimentos desses professores, utilizando a modalidade de curso a distância.

d) Em relação ao tempo de docência, quase 50% dos profissionais tinham menos do que cinco anos de formação e iniciavam a carreira no magistério e outros com mais de 20 de experiência (quase 25%) e alguns ainda com mais de 30 anos de profissão (aproximadamente 3%). Uma explicação possível para o fato de muitos PC com mais de 20 anos de experiência terem realizado a FCD está relacionada à questão de que muitas pessoas, nos dias atuais, estão prolongando suas vidas produtivas, estudando e trabalhando mesmo depois de aposentadas. A aposentadoria não tem se constituído num período de descanso ou de dependência. No Brasil, 71% das pessoas gostariam de continuar trabalhando o máximo possível. Elas querem trabalhar e estudar além da idade limite para a aposentadoria. (OXFORD INSTITUTE OF AGEING & HSBC, 2007).

Essas informações podem servir de recursos para aqueles que criam e atuam na FCD. Elas podem auxiliar os formadores a oferecer conhecimentos mais ajustados aos PC para facilitar as aprendizagens, ou o enfrentamento das dificuldades, possibilitando manter ou ampliar as motivações dos professores.

Conhecer o perfil (sexo, estado civil, a idade, o tipo de formação, a atuação e em que tipo de instituição, a jornada de trabalho, as experiências com as novas tecnologias e com a EaD) pode ainda contribuir para a diminuição da desistência do PC no curso, sobretudo, no caso das mulheres, casadas com encargos familiares, que significa tarefas extras que podem afastá-las da formação. No entanto, os estudos sobre o perfil devem estar atrelados à motivação inicial.



A motivação inicial dos professores de ciências

É bastante variada a motivação inicial dos professores de ciências que participaram de cursos de formação contínua a distância na universidade pública. Dentre os doze itens mais pontuados entre os três domínios (Tabela 1), houve predomínio dos motivos profissionais no somatório das médias (Domínio dos Motivos Pessoais, média 3,10; Conveniência 3,25 e Profissional 3,43). A Tabela 1 mostra os itens e as médias.

Tabela 1
Motivação inicial: itens mais pontuados/média/desvio padrão

Item	Afirmação	Média	Domínio	Desvio-Padrão
MI03	Interesse pelo tema Educação Nutricional para minhas aulas	3,84	Profiss.	,436
MI10	Aprimorar meus conhecimentos profissionais sobre o tema	3,71	Profiss.	,653
MI11	Aplicar, profissionalmente, os conhecimentos do curso junto aos alunos	3,50	Profiss.	1,113
MI21	Flexibilidade de horários por ser a distância	3,35	Conven.	1,020
MI15	O fato do curso melhorar a qualidade de minhas aulas	3,31	Profiss.	1,185
MI25	Poder conciliar trabalho e estudo	3,28	Conven.	1,008
MI24	Oportunidade no momento em que o curso foi aberto	3,27	Pessoal	1,031
MI23	Ter as tecnologias disponíveis	3,24	Conven.	,867
MI06	Interesse, pois o curso de Educação Nutricional era gratuito	3,22	Pessoal	1,264
MI26	Poder conciliar estudo e família	3,11	Conven.	1,169



MI08	Interesse por informações para melhorar minha alimentação	3,05	Pessoal	1,038
MI01	Interesse em vivenciar a experiência da Educação a Distância em um curso de Educação Nutricional	3,03	Pessoal	1,273

A relevância do tema (MI03) foi um dos fatores que influenciou muitos professores de ciências na escolha por esse tipo de formação. A busca por novos conhecimentos contextualizados (MI10) que possuem ligações com a vida profissional e pessoal do PC também foi um importante fator que os motivou para a formação contínua a distância.

A questão da flexibilidade de horários (MI21) também se constituiu em algo bastante relevante na opinião dos PC. No caso específico desse grupo de profissionais, sendo a maioria casados e com elevadas cargas de trabalho semanal, essa flexibilidade representou a possibilidade de poder se atualizar nos momentos vagos. Isso pode explicar alguns dos motivos que levam os professores a não receber bem alguma proposta de curso que não tenha a mesma flexibilidade de horários, sem qualquer alívio das jornadas de trabalho. Essas seriam indicações importantes para dirigentes educacionais no planejamento de uma política de FCD para professores.

Algumas pesquisas já exploraram a motivação inicial, os motivos, que levam os adultos à formação a distância. Moore e Kearsley (2007) afirmam que os alunos que se matriculam em cursos da EaD apresentam vários motivos como procurar compensar a Educação do nível médio, realizar créditos universitários, aprender, passar o tempo, investimento pessoal, melhorar a renda e a empregabilidade. No entanto, a razão mais comum consiste em desenvolver ou aperfeiçoar conhecimentos necessários para o emprego, portanto relaciona-se com as questões profissionais.

O'Lawrence (2007) sinaliza que o que mais motiva os adultos a participarem é a flexibilidade da EaD, permitindo a conciliação da família, trabalho e estudo e a possibilidade de estudar em casa. Fiuza (2002), analisando aspectos motivacionais de alunos em relação à EaD, mostrou três grupos de fatores motivadores que levam os profissionais para a EaD: pessoais, profissionais e



práticos. Ela procedeu a uma análise das frequências das respostas, constatando que os aspectos pessoais eram ligeiramente preponderantes.

Em um estudo qualitativo preliminar com 55 professores de ciências de nove estados brasileiros, Garcia, Bizzo e Lemos (2008) elencaram os motivos que atraem esses professores para cursos de FCD, mostrando que os fatores profissionais exerceram maior influência no momento da escolha do curso.

No entanto, esses estudos descritos não separaram os motivos entre os subgrupos (perfil) dentro de uma mesma população. Esta pesquisa aqui apresentada, além de elencar os motivos que atraem os PC para a FCD, amplia a compreensão sobre os motivos iniciais, explorando o impacto do perfil dos PC que foram atraídos para o curso (gênero, idade, formação, experiência no ensino e em EaD) sobre a motivação inicial para a formação contínua a distância.

As análises realizadas entre os domínios e as variáveis Sexo, Idade, Formação, Experiência na EaD e Tempo de docência, com o intuito de construir um panorama mais amplo e mais detalhado sobre a percepção dos PC, mostraram que houve certo equilíbrio nos fatores dos três domínios para influenciar os PC na escolha do curso. No entanto, existiu certo destaque para o domínio dos motivos profissionais, influenciando, em alguns casos, mais do que os outros dois domínios. Essa análise quantitativa foi relevante, pois confirmou a apreciação dos dados qualitativos.

As análises revelaram em relação ao gênero que tanto para os homens como para as mulheres os fatores motivadores de cada um dos três domínios exerceram influência no momento da escolha pela formação a distância (não houve diferença estatisticamente significativa). No entanto, a prudência intelectual recomenda, nesse caso, não tirar conclusões sem ter amostras significativas e plenamente equiparáveis.

Em relação à correlação entre variável Idade e os domínios (Tabela 2), foi possível constatar que PC com mais idade foram mais influenciados pelos fatores profissionais. O mesmo aconteceu com o tempo de docência (Tabela 3). Professores com mais de dez anos de docência foram mais influenciados pelos fatores do domínio profissional.



Tabela 2
Relação entre idade e os domínios

Idade	I	p-valor*
DMP	-0,117	0,326
DMPR	0,278	0,017
DMC	0,168	0,154

*Correlação de Spearman

Tabela 3
Relação entre o tempo de docência e os domínios.

Tempo de docência	<5 Média (SD)	5 – 10 Média (SD)	>10 Média (SD)	p-valor*	Post Hoc
DMP	27,10 (6,89)	24,84 (5,63)	24,89 (6,38)	0,200	<5 = 5-10
DMPR	27,17 (5,01)	27,00 (5,38)	30,63 (4,87)	0,013	5-10 ≠ >10
DMC	23,89 (5,89)	26,16 (5,36)	26,52 (4,9)	0,297	<5 ≠ >10

*Teste Kruskal-Wallis para mais de uma amostra independente

A análise, da formação em nível de pós-graduação dos PC e dos domínios (Tabela 4), indicou que, para os PC que tinham algum tipo de pós-graduação, os fatores do domínio profissional influenciaram mais na hora da escolha do curso. Os motivos profissionais se apresentam como mais determinantes para aqueles que possuíam pós-graduação. Embora sinalizado de forma superficial e carecendo de estudos mais aprofundados, esse dado é interessante, pois contraria a crítica de que a escolha por EaD recai sobre aqueles que não querem estudar.



Tabela 4
Relação entre a variável pós-graduação e os domínios

Pós-graduação	Não	Sim	p-valor*
	Média (SD)	Média (SD)	
DMP	26,91 (5,42)	24,71 (6,97)	0,175
DMPR	26,48 (5,35)	29,46 (4,80)	0,014
DMC	25,02 (5,87)	25,66 (5,19)	0,603

*Teste Mann-Whitney para amostras independentes

Em relação à experiência em EaD e os domínios, não há diferença estatisticamente significativa entre as médias dos domínios dos motivos pessoais, profissionais e de conveniência. Experiência não exerceu influência no momento da escolha pela formação a distância.

Sintetizando, não foi encontrada uma variável que explicasse, isoladamente, a motivação inicial dos PC. Os três domínios foram importantes para atrair os professores para o curso. No entanto, as análises mostraram que o domínio dos motivos profissionais exerceu maior influência, sendo mais decisivo no momento da escolha do curso. Para professores com maior idade, com pós-graduação e com mais dez anos de docência esses fatores profissionais foram mais decisivos em relação à decisão de realizar a FCD.

Uma conclusão que se pode depreender desses dados em relação aos motivos que atraíram esses profissionais para a FCD é que o foco desses professores, mais “maduros”, experientes na profissão e com maior formação, estava sobre as questões profissionais. Esses resultados sinalizam a necessidade da articulação de ações e estratégias bem equilibradas, para atrair os PC para a formação contínua a distância em relação aos três domínios, sobretudo para os domínios pessoais e de conveniência.

A motivação dos professores ao longo da formação

A partir das entrevistas iniciais, foram selecionadas 14 afirmativas que representaram os fatores que, na opinião dos PC, foram importantes para mantê-los motivados durante a FCD.



Tabela 5

Distribuição das afirmativas de motivação dos PC durante o curso – 2007

	Item	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)
01	Meu interesse pelo tema: por ele ser muito interessante e atual	74	98,7
02	A flexibilidade de horários	71	94,7
11	A boa qualidade das aulas	66	88,0
12	A relevância e utilidade do curso para as minhas aulas	56	74,7
14	A relevância dos conteúdos para a minha alimentação	54	72,0
08	As facilidades no uso das tecnologias	52	69,3
03	A interação com o professor	47	62,7
10	As metodologias utilizadas	47	62,7
07	Minhas características enquanto aluno: disciplina, autonomia	45	60,0
06	O atendimento aos meus objetivos profissionais	43	57,3
09	A possibilidade de conciliar estudos e família	42	56,0
13	Os laços afetivos estabelecidos com o professor	27	36,0
04	A interação com os colegas, com os problemas e discussões	22	29,3
05	As atividades realizadas durante o curso (pergunta relâmpago)	17	22,7

“Meu interesse pelo tema: por ele ser muito interessante e atual” (01), “A flexibilidade de horários” (02), “A boa qualidade das aulas” (11); “A relevância e utilidade do curso para as minhas aulas” (12) e “A relevância dos conteúdos para a minha alimentação” (14), foram os itens mais pontuados, respectivamente com 98,7%; 94,7%; 88%, 74,7% e 72%.

Esses fatores encontrados foram aqueles que se apresentaram como determinantes para que os PC mantivessem o interesse ao longo da formação.



A qualidade das aulas refere-se aos conteúdos atuais, à contextualização realizada através das explicações do professor e às atividades realizadas durante o curso. A relevância dos conteúdos para a vida pessoal e profissional relaciona-se às informações práticas que os PC obtiveram e puderam colocar em ação com seus alunos e com suas famílias.

A qualidade das aulas e a relevância dos conteúdos para a vida pessoal e profissional são dois fatores que devem ser articulados com muita atenção para motivar os PC durante o período de formação.

Destacam-se também a questão da interação e dos laços afetivos que foram citados por quase 40% dos PC como fatores relevantes para mantê-los motivados ao longo do curso. A criação de laços afetivos foi determinante para a motivação e, conseqüentemente, para a aprendizagem do professor. O depoimento de uma professora (PC 17) ilustra tal situação:

Querido professor... não é todo dia que temos a oportunidade de "rejuvenescer" culturalmente, quanto mais de conhecer pessoas que deixam sua marca em nossa vida!... queria agradecer e lembrar os momentos que construímos e vivemos juntos e que nasceram na simplicidade de um curso on-line e que acabou por conquistar carinhosamente os participantes. (PROFESSORA CURSISTA 17, 2007).

187

Os laços afetivos fortalecem a motivação, o interesse do PC, e isso contribui com o debate sobre a delicada questão da desistência e do abandono dos cursos a distância. De fato, a motivação tem sido uma das categorias estudadas por pesquisadores que tentam compreender mais sobre a questão da evasão na EaD. Ela é uma variável que interfere tanto na questão da aprendizagem como na questão da desistência dos cursos. No entanto, outros fatores tais como o perfil dos alunos, suas características individuais e as circunstâncias de vida também estão envolvidas.

Na opinião de Xenos, Pierrakeas e Pintelas (2002), entre os fatores que causam a desistência do aluno de cursos a distância está a motivação. Esta é uma das variáveis que os formadores devem lidar com cautela e atenção durante todo o período de formação.

Vários autores sugerem atividades estimulantes e motivadoras para que sejam usadas desde o começo do curso (SANTOS, TOMOTAKE, OLIVEIRA NETO, CAZARINI, ARAÚJO E OLIVEIRA, 2008); entre elas, Favero e Franco (2006) recomendam o diálogo para auxiliar na manutenção da motivação



dos alunos e diminuir a evasão. Visser (2001) sugere que a motivação seja trabalhada utilizando materiais de aprendizagem, e-mail e chats, e Tractenberg (2007) recomenda, para manter o interesse dos estudantes, cooperação entre professor e aluno como fator motivacional e como forma de enfrentar o desafio de ensinar e aprender. Por fim, Flores (2009) sinaliza que, em ambientes virtuais, o feedback é uma ferramenta fundamental no trato com a motivação.

No entanto, este presente estudo sugere, para potencializar a aprendizagem do PC e para auxiliar na questão da evasão dos cursos, uma combinação de fatores interconectados. Atenção especial deve ser atribuída ao tema da FCD para os professores de ciências, focando a atualidade e sua pertinência para a vida pessoal e profissional do professor; a boa qualidade das aulas, enfatizando conteúdos relevantes e atuais, atividades de resolução de problemas, destacando a contextualização e o papel do professor; e a criação de laços afetivos, realçando o envolvimento, a criação de vínculos e, sobretudo, a sintonia de interesses e de dificuldades.

Considerações e implicações finais

188

Os resultados aqui apresentados são relevantes para que as universidades possam ampliar seus papéis em relação à Educação (formação contínua) e à sociedade, contribuindo com a construção de novos cursos de FCD, melhorando a formação do professor e, conseqüentemente, o Ensino de Ciências.

Os resultados sugerem a necessidade de compreender os diversos aspectos da formação contínua a distância para projetar novos cursos (relevância do tema, flexibilidade, contextualização dos conteúdos), pois esses são elementos relevantes que motivaram os professores de ciências para participar do curso. A partir da compreensão da motivação inicial (relacionada ao perfil) para a formação contínua a distância, formadores de professores têm à disposição alguns elementos concretos para atrair professores de ciências para essa formação preparando-os, entre outras coisas, para as inovações e reformas.

Este estudo fornece também elementos concretos para uma reflexão sobre a construção de atividades diferenciadas para manter os PC motivados durante o curso, atendendo a seus interesses, potencializando suas aprendizagens, auxiliando na complexa tarefa de redução da evasão. Para tal, recomenda-se uma combinação de fatores interconectados, tais como: tema da



formação pertinente para a vida pessoal e profissional do professor, conteúdos relevantes, contextualizados e atuais, atividades de resolução de problemas e a criação de laços afetivos, sobretudo através da sintonia de interesses e de dificuldades vividos pelos professores de ciências.

Esses elementos do perfil e das motivações encontrados neste estudo possibilitam reflexões sobre adaptações no ambiente virtual de aprendizagem e nas ferramentas de interação (fórum, chats, e-mail, wikis) e também sobre as metodologias de ensino mais apropriadas para serem utilizadas. Formadores de professores de ciências podem preparar estratégias de aprendizagem mais personalizadas para auxiliar na motivação do professor de ciências. Reuniões presenciais ao longo do curso, estratégias de estudo e de orientação, chats privados, videoconferências, mensagens por email são algumas atividades que podem ser criadas.

Este estudo contribui também para revelar que as pesquisas devem ser ampliadas para além da investigação das características pessoais e da motivação inicial dos alunos da EaD. Elas devem ser mais integradas, abarcando o perfil, a motivação inicial e aquela durante a formação. Ao mesmo tempo, a motivação inicial, ou seja, os motivos que atraem os professores para FCD, deve ser relacionada ao perfil desse professor (gênero, idade, formação, fluência tecnologia), visto que tal situação fornece mais elementos para os formadores.

Referências

ABED. Associação Brasileira de Educação a Distância. **Censo EaD Brasil, 2010**. Pearson Education do Brasil, São Paulo, ABED, 2010.

ADAMS, Paul E.; TILLOTSON, John. W. Why research in the service of science teacher education is needed. **Journal of Research in Science teaching**, Malden, USA, v. 32, n. 5, p. 441-443, 1995.

BERGAMINI, Cecilia Whitaker. **Psicologia aplicada a administradores**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1992.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** n. 9.394, de 20 e dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&ved=0CCAQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.ufrpe.br%2Fdownload.php%3FendArquivo%3Dnoticias%2F4248_LDB.pdf&ei=Sl9kUMHeDZTc8ATghYHIAw&usq=



AFQjCNFKexsIQLRECP8Rej9izlylp_DmqQ&sig2=q8lSXnTzxtR4F2lpyqAMvA>. Acesso em: 21 abr. 2005.

_____. Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o artigo 80 da Lei 9.394/96. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 dez. 2005. Seção 1, nº 243, p. 1-4.

CAMPOS, Dinah Martins de Souza. **Psicologia da aprendizagem**. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

COELHO, Maria de Lourdes. **A evasão nos cursos de formação continuada de professores universitários na modalidade de educação a distância via internet**. 2010. Disponível em: <http://www2.abed.org.br/visualizaDocumento.asp?Documento_ID=10>. Acesso em: 30 jun. 2010.

CRESWELL, Joseph. W. **Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research**. New Jersey: Pearson Education, 2002.

CUNHA, Ana Maria de Oliveira; KRASILCHILK, Myriam. A formação continuada de professores de ciências: percepções a partir de uma experiência, trabalho. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 29., 2000, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPEd, 2000. p. 1-14.

CUNHA, Silvio Luiz Souza. Reflexões sobre o EaD no ensino de física. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 151-153, 2006.

FAVERO, Rute Vera Maria. **Dialogar ou evadir: eis a questão: um estudo sobre a permanência e a evasão na EaD no Estado do Rio Grande do Sul**. 2006. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2006.

FAVERO Rute Vera Maria; FRANCO Sergio Roberto Kieling. Um estudo sobre a permanência e a evasão na Educação a Distância. **Novas Tecnologias na Educação**, Rio Grande do Sul, v. 4, n. 2, p. 1-10, dez., 2006.

FERREIRA, Maria Luiza Ribeiro. A Motivação nos adultos: factor fundamental de aproveitamento no ensino a distância. **SINAL – Revista do Instituto Português de Ensino a Distância**, Lisboa, n. 1, p. 29-43, 1985.

FERREIRA, Zuleika Nunes; MENDONÇA, Gilda Aquino de Araujo. O perfil do aluno de cursos a distância no ambiente TELEDUC. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 13., 2007, Curitiba. **Anais...** CIETEP, 2007. p. 1-10.



FEUSP. FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **Programa oficial do curso "Educação Nutricional" a distância**. São Paulo: USP, 2007.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: BOOKMAN, 2009.

FIUZA Patricia Jantsch. **Aspectos motivacionais na educação a distância análise estratégica e dimensionamento de ações**. 2002. 124f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós- Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2002.

FLORES, Angelita Marçal. **O feedback como recurso para a motivação e avaliação da aprendizagem na educação a distância**. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2009/CD/trabalhos/1552009182855.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2011.

GARCIA, Paulo Sergio; BIZZO, Nelio; LEMOS, Carolina. Study on the science teachers' continuing education at distance In: IOSTE SYMPOSIUM, THE USE OF SCIENCE AND TECHNOLOGY EDUCATION FOR PEACE AND SUSTAINABLE DEVELOPMENT, 13., 2008, Kuadası /Turkey. Ankara: Palme Publications & Bookshops Co, 2008. p. 243-249.

GIBSON, Chere Campbell. Learners and learning: the need for theory. In: MOORE, Michael. Grahame; ANDERSON, Willian. Georger (Eds.) **Handbook of distance education**. Mahwah/NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2003.

GOMEZ, Rita Cássia. Guarezi. **Educação a Distância**: Uma alternativa para a Formação de Professores e demais Profissionais na Sociedade do Conhecimento. 2000. 169p. Dissertação (Mestrado em engenharia da produção). Florianópolis. Universidade Federal Santa Catarina, 2000.

HERSEY, Paul; BLANCHARD, H. Kenneth. **Psicologia para administradores**: as teorias e as técnicas da liderança situacional. Tradução Edwino Aloysius. Royer. São Paulo: EPU, 1986.

MEC/INEP. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopses estatísticas da educação superior**: graduação 2007. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/default.asp>. Acesso em: 10 maio 2010.

KEEGAN, Desmond. **Foundations of distance education**. 3. ed. London: Routledge, 1996.

LIMA, Luzia Mara Silva. Motivação em sala de aula: a mola propulsora da aprendizagem. In: OLIVEIRA, Gislene. de Campos. e FINI, Lucila. Diehl. Tolaine. **Leituras de psicologia para**



formação de professores. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 2000.

MOORE Michael; KEARSLEY, Greg. **Educação a distância:** uma visão integrada. Thomson Learning, São Paulo, 2007.

MOREIRA, José Manuel. **Questionários:** teoria e prática. Coimbra: Almedina, 2004.

MURRAY, Eduard. **Motivação e emoção.** 5. ed. Tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

O'LAWRENCE Henry. An Overview of the Influences of Distance Learning on Adult Learners. **Journal of educational and human development**, Saint Cloud, v.1, n. 1, p. 1-8, 2007.

OXFORD INSTITUTE OF AGEING & HSBC. **Brasileiro quer trabalhar, mesmo aposentado.** 2007. Disponível em: <www.administradores.com.br/noticias/brasileiro_quer_trabalhar_mesmo_aposentado/10775>. Acesso em: 17 maio 2009.

PALLOFF Rena M.; PRATT, Keith. **The virtual student:** a profile and guide to working with on-line students. San Francisco: Jossey-Bass Pfeiffer, 2003.

PANDIT, Naresh. R. **The creation of theory:** a recent application of the grounded theory method, the qualitative report, 2, 4, 1996. In: PATTON, Michael. Quinn. *Qualitative evaluation and research methods* (2nd Ed.). Newbury Park, CA: Sage, 1996.

PESTANA, Maria. Helena; GAGEIRO, João. Nunes. **Análise de dados para ciências sociais – a complementaridade do SPSS.** Lisboa: Edições Sílabo, 2005.

PROFESSORA CUSISTA 17. **Entrevista oral,** São Paulo, 29 nov. 2007.

RURATO, Paulo; GOLVEIA Luís Borges; GOLVEIA Joaquin Borges As características dos aprendentes na educação a distância: a particularidade de uma análise individualizada. **Revista da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas**, Porto (Portugal), n. 4, p 100-117, 2007.

_____. As características dos aprendentes na educação a distância: factores de motivação. **Revista da Faculdade de Ciências e Tecnologia**, Porto (Portugal), n. 4, p 80-92, 2007a.

SANTOS, Elaine Maria dos; TOMOTAKE, Maria Eliza; OLIVEIRA NETO, José Dultra de; CAZARINI, Edson Walmir; ARAÚJO, Elenise Maria de; OLIVEIRA, Selma Regina Martins. Evasão na educação a distância: identificando causas e propondo estratégias de prevenção. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EaD. Associação Brasileira de Educação a Distância, 2008, Santos. 2008. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2008/tc/511200845607PM.pdf>>. Acesso em: 23 nov. 2008.



STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. **Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory**. 2. ed. London: Sage Publications, 1998.

UEBERSAX, John S. Likert scales: dispelling the confusion. **Statistical methods for rater agreement website**. 2006. Disponível em: <<http://ourworld.compuserve.com/homepages/jsuebersax/likert2.htm>>. Acesso em: 20 fev. 2009.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **RESOLUÇÃO CoCEx n. 5007**, 25 de março de 2003. (D.O.E. - 27.03.2003 - Retificada em 29.03.2003). Regulamenta a Educação a Distância nos Cursos de Extensão da Universidade de São Paulo.

TRACTENBERG, Leonel. **Motivação para o estudo da docência colaborativa online**: um novo território a explorar. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2007/tc/562007122423AM.pdf>>. Acesso em: 14 out. 2011.

VISSER, Lya. Applying motivational communication in distance learning support. In: PROCEEDINGS OF THE INTERNATIONAL CONFERENCE ON DATA ENGINEERING, 17 TH., 2001, Pennsylvania. Pennsylvania: Pennsylvania State University, v. 2, n. 6, 2001.

XENOS, Michalis; PIERRAKEAS, Christos; PINTELAS, Panagiotis. "A survey on student dropout rates and dropout causes concerning the students in the Course of Informatics of the Hellenic Open University". **Computers & Education**, Greece, v. 39, n. 4, p. 361-377, 2002.

YIN, Robert. **Applications of case study research**. Thousand Oaks: SAGE Publications, 1993.

_____. **Estudo de caso - planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

Prof. Dr. Paulo Sérgio Garcia
Universidade de São Paulo
Faculdade de Educação
Grupos de Pesquisa | Ensino de Ciência e Ensino de
Ciências e Educação a Distância



Email | garciaps@usp.br

Prof. Dr. Nelio Bizzo
Universidade de São Paulo
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Grupos de Pesquisa | Ensino de Ciência e Ensino de
Ciências e Educação a Distância
Email | bizzo@usp.br

Recebido 2 out. 2012

Aceito 10 jan. 2013



Lei n° 255, de 13 de dezembro de 1949

Law No. 255, December 13th, 1949

No Brasil, a década de 1940 foi a época quando foram planejadas as políticas de “educação de base de adultos”, precedidas das medidas localizadas de “educação popular” para jovens e adultos analfabetos no curso dos governos províncias (regime imperial) e dos governos estaduais (regime republicano). No ano de 1947, o então Ministério da Educação e Saúde Pública institucionalizou a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, a partir da criação do Fundo Nacional do Ensino Primário (1942) e da instalação do Serviço de Educação de Adultos (1947), no Departamento Nacional de Educação, destinado à orientação e à coordenação dos planos anuais de ensino supletivo para alfabetização de adolescentes e adultos. É, pois, no decurso da primeira fase da Campanha (1947-1950), quando Manoel Bergström Lourenço Filho foi o Diretor-Geral (além de ter concebido a orientação teórica e didática da Campanha e acompanhado a implantação da rede de escolas supletivas no Brasil), que a Assembleia Legislativa do Rio Grande do Norte criou o Serviço de Ensino Supletivo (Lei n° 255, de 13 de dezembro de 1949, abaixo descrita), para orientar a Alfabetização de Adolescentes e Adultos no Estado, sancionado pelo governador José Augusto Varela.

195

Marta Maria de Araújo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte



Lei nº 255, de 13 de dezembro de 1949

Cria o Serviço de Ensino Supletivo e dá outras providências.

O Governador do Estado do Rio Grande do Norte, faço saber que o Poder Legislativo decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º – Fica criado, junto ao Departamento de Educação, o Serviço de Ensino Supletivo (Alfabetização de Adolescentes e Adultos).

Art. 2º – O serviço de Ensino Supletivo, cujo o funcionamento obedecerá às normas adotadas pelo Departamento Nacional de Educação, é constituído:

- a) de um Setor de Planejamento e Controle;
- b) de um Setor de Orientação Pedagógica;
- c) de um Setor de Relações com o Público;
- d) de Serviço de Secretaria.

Art. 3º – O Serviço de Ensino Supletivo será superintendido pelo Diretor Geral do Departamento de Educação que organizará o Quadro Administrativo, de preferência com funcionários do Estado e regulará as atribuições de cada órgão.

Art. 4º – Além dos Cursos de Alfabetização distribuídos pelo Serviço Nacional de Ensino Supletivo, poderá o Estado criar e manter os que julgar necessários para o melhor resultado da Campanha de Alfabetização de Adultos.

Art. 5º – Para regerem os Cursos terão preferência sucessivamente:

- a) professores diplomados, em exercício no Magistério Público do Estado;
- b) professores diplomados, estranhos ao Quadro do Magistério Público do Estado;
- c) alunos das Escolas Normais;
- d) portadores dos Cursos Ginásial ou Colegial;
- e) leigos habilitados em provas de suficiência.

Art. 6º – A duração do curso, o ano letivo e os programas de ensino serão subordinados às recomendações do Departamento Nacional de Educação.



Art. 7º – Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Natal, 13 de dezembro de 1949.

61º da República.

José Augusto Varela

Custódio Toscano

Referência:

RIO GRANDE DO NORTE. Lei nº 255, de 10 de dezembro de 1949. Cria o Serviço de Ensino Supletivo e dá outras providências. **Atos legislativos e decretos do governo (1949)**. Natal: Departamento de Imprensa, 1951. p. 234-235.

Profa. Dra. Marta Maria de Araújo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Centro de Educação
Departamento de Fundamentos e Políticas da Educação
Grupo de Pesquisa | Estudos Histórico-Educacionais
E-mail | martaujo@digi.com.br

Normas gerais para publicação na Revista Educação em Questão

General rules for publications in the Education in Question Magazine Normas

198

1. A Revista Educação em Questão é um periódico quadrimestral do Departamento e Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Publica trabalhos de Educação sob a forma de artigo, relato de pesquisa, resenha de livro e documento histórico, após apreciação pelo Comitê Científico a quem cabe a decisão final.
2. O artigo submetido à Revista Educação em Questão é configurado para papel A4, observando as seguintes indicações: digitação em word for windows; margem direita/superior/inferior 2,5 cm; margem esquerda 3,0 cm; fonte times new roman no corpo 12, com espaçamento entre linhas 1,5 cm.
3. Nas citações (a partir de quatro linhas), o espaçamento é simples e a fonte, 11
4. O artigo INÉDITO (português ou espanhol), entre 20 e 25 laudas, deve incluir o resumo e abstract, em torno de 10 linhas ou 130 palavras, com indicação de três palavras-chave e *keywords*.
5. Na primeira página, figurará o título em português e inglês (negrito e caixa baixa), autoria(s), instituição, resumo, abstract, palavras-chave e *keywords*.
6. Cada artigo poderá ter no máximo três (3) autores.
7. O(s) autor(es) deve(m) apresentar uma declaração de que o artigo é, realmente, INÉDITO.
8. A resenha de três a quatro laudas deverá vir com um título em português e inglês (negrito e caixa baixa) e a referência do livro resenhado.
9. Cada resenha poderá ter no máximo três (3) autores.



10. A Revista Educação em Questão reserva-se ao direito de não publicar artigos de mesma autoria (ou em co-autoria) em intervalos inferiores há dois anos.
11. O documento histórico deve vir acompanhado de uma apresentação em torno de 05 linhas ou 120 palavras.
12. As notas devem ter caráter unicamente explicativo e constar no final do texto, antes das referências.
13. A titulação do autor, instituição, cidade da instituição, órgão de lotação, e-mail, grupo de pesquisa a que pertence devem constar no final do texto, após as referências.
14. Escrever o nome completo do(s) autor(es) e do(s) tradutor(es) na referência.
15. Registrar, nas referências, SOMENTE, os autores citados no corpo do texto.
16. Antes do envio para os pareceristas, o artigo deverá estar em consonância com o que prescrevem estas Normas Gerais.
17. A apreciação do artigo reside na consistência do resumo (apresentando, necessariamente, objetivo, referencial teórico e/ou procedimento metodológico e resultados); consistência interna do trabalho (com relação ao objetivo, referencial teórico e/ou procedimento metodológico e aos resultados); qualidade do conhecimento educacional produzido (com relação à densidade analítica, evidências ou provas das afirmações apresentadas e ideias conclusivas); relevância científica e originalidade do trabalho para os avanços da área de Educação e adequação da escrita à norma culta da língua portuguesa.
18. Caso necessário, o artigo aprovado será submetido a pequenas correções visando à melhoria do texto.
19. À Revista Educação em Questão, ficam reservados os direitos autorais no tocante a todos os artigos nela publicados.
20. Cada autor receberá um exemplar da Revista. O autor de resenha será contemplado com um exemplar.
21. Os artigos de recebimento contínuo devem ser enviados para o e-mail | eduquestao@ce.ufrn.br



22. As menções de autores no texto subordinar-se-ão as Normas Técnicas da ABNT – NBR 10520, agosto 2002. Exemplos: Teixeira (1952, p. 70); (TEIXEIRA, 1952) e (TEIXEIRA, 1952, p. 71).
23. As referências, no final do texto, precisam obedecer às Normas Técnicas da ABNT, NBR 6023, agosto 2002. Exemplos:

Livro

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**. 6. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ; Brasília: Editora UNB, 1996.

Periódico

DISCURSO de posse do professor Anísio Teixeira no Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 46, p. 69-79, abr./jun. 1952.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergström. Antecedentes e primeiros tempos do INEP. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 42, n. 95, p. 8-17, jul./set. 1964.

Tese e dissertação

ALMEIDA, Stela Borges de. **Educação, história e imagem**: um estudo do colégio Antônio Vieira através de uma coleção de negativos em vidro dos anos 20-30. 1999. 284f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1999.

SOUZA, José Nicolau de. **As lideranças comunitárias nos movimentos de educação popular em áreas rurais**: uma “questão” desvendada. 1988. 317f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 1988.

Trabalho apresentado em congresso

ARAÚJO, Marta Maria de; MEDEIROS NETA, Olivia Morais de; FIGUEIRÉDO, Franselma Fernandes. Oráculo(s) de vida terrena e post-mortem (Caicó-Rn, século XIX). In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE



PESQUISA AUTO (BIOGRÁFICA), 3; 2008, Natal. **Anais...** Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2008.

Entrevista

ANTONIO. **Entrevista.** Natal, 5 maio. 2010.

Documentos eclesiásticos

FREGUESIA DA GLORIOSA Sant'Ana do Seridó. Termo de matrimônio de Ana Joaquina do Sacramento e Francisco Correia d'Avila. Vila Nova do Príncipe, 1812. In: MEDEIROS FILHO, Olavo de. **Velhas famílias do Seridó.** Brasília: Centro Gráfico do Senado Federal, 1981.

FREGUESIA DA GLORIOSA Sant'Ana do Seridó. Assento de óbito de Caetano Barbosa de Araújo. Vila Nova do Príncipe, 1842. In: MEDEIROS FILHO, Olavo de. **Velhas famílias do Seridó.** Brasília: Centro Gráfico do Senado Federal, 1981.

Testamento

SILVA, Caetano de Souza. **Testamento.** Caicó/Freguesia da Gloriosa Senhora Sant'Ana, 1890. (Documento manuscrito de 22 de julho de 1890, sob a guarda do Laboratório de Documentação Histórica do Centro de Ensino Superior do Seridó/LABORDOC – Caicó).

201

Testamentos e autos de contas

NASCIMENTO, Joaquina Maria do. **Testamento e autos de contas.** Vila do Príncipe /Freguesia da Gloriosa Senhora Sant'Ana, 1850. (Documento manuscrito de 20 de agosto de 1850, sob a guarda do Laboratório de Documentação Histórica do Centro de Ensino Superior do Seridó/LABORDOC – Caicó).

SACRAMENTO, Ana Batista do. **Testamento e autos de contas.** Cidade do Príncipe/Freguesia da Gloriosa Senhora Sant'Ana, 1873. (Documento manuscrito de 2 de outubro de 1873, sob a guarda do Laboratório de Documentação Histórica do Centro de Ensino Superior do Seridó/LABORDOC – Caicó).



Revista Educação em Questão
Centro de Educação Ciências
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal do Rio Grande do Norte | Campus
Universitário
Bairro | Lagoa Nova | Natal | Rio Grande do Norte | Brasil
CEP | 59078-970
E-mail | eduquestao@ce.ufrn.br
Site | www.revistaeduquestao.educ.ufrn.br