

**ALBONI MARISA DUDEQUE PIANOVSKI VIEIRA**

**REPENSANDO A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM  
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO PELA ADOÇÃO DO  
ENSINO COM PESQUISA, NUMA ABORDAGEM  
EMERGENTE**

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO  
PUC-PR**

**CURITIBA  
1999**

**ALBONI MARISA DUDEQUE PIANOVSKI VIEIRA**

**REPENSANDO A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM  
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO PELA ADOÇÃO DO  
ENSINO COM PESQUISA, NUMA ABORDAGEM  
EMERGENTE**

Dissertação apresentada à Pontifícia  
Universidade Católica do Paraná, como  
requisito parcial para obtenção do título  
de Mestre em Educação, sob a  
orientação da Professora Doutora  
MARILDA APARECIDA BEHRENS.

**CURITIBA  
1999**



Pontifícia Universidade Católica do Paraná  
Centro de Teologia e Ciências Humanas  
Departamento de Educação  
Mestrado em Educação

## ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE DISSERTAÇÃO DO CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO, DA PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ.

Exame de Dissertação n.º 148

Aos vinte e cinco dias do mês de fevereiro de um mil novecentos e noventa e nove, realizou-se a sessão pública de defesa de dissertação “REPENSANDO A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO PELA ADOÇÃO DO ENSINO COM PESQUISA, NUMA ABORDAGEM EMERGENTE”, apresentada por **Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira**, ano de ingresso 1995, para obtenção do título de Mestre. A Banca Examinadora foi composta pelos seguintes professores:

MEMBROS DA BANCA	ASSINATURA
Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Marilda Aparecida Behrens	
Prof. Dr. Jamil Ibrahim Iskandar	
Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Itamar Mazza de Farias	

De acordo com as normas regimentais a Banca Examinadora deliberou sobre os conceitos a serem atribuídos e que foram os seguintes:

Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Marilda Aparecida Behrens	Conceito <u>  A  </u>
Prof. Dr. Jamil Ibrahim Iskandar	Conceito <u>  A  </u>
Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Itamar Mazza de Farias	Conceito <u>  A  </u>
	Conceito Final <u>  A  </u>

Observações da Banca Examinadora:

Sugerimos a publicação da dissertação.

**Prof. Dr. Peri Mesquida**  
Coord. do Curso de Mestrado em Educação

proporci

profissã

À memória da querida Vó Izabel, cuja dedicação,  
carinho e amor jamais esquecerei.

Ao Hugo, meu marido, e ao João Luiz, meu filho,  
alegrias maiores do meu viver.

## AGRADECIMENTOS

À Pontifícia Universidade Católica do Paraná, pela oportunidade que me proporcionou de realizar o curso de mestrado, etapa imprescindível em meu aperfeiçoamento profissional.

À Professora Doutora Marilda Aparecida Behrens, competente e dedicada orientadora, mestra inexcelsível em sua busca de excelência, a quem admiro e respeito.

Aos Professores Doutores Itamar Mazza de Farias e Jamil Ibrahim Iskandar, que gentilmente aceitaram integrar a banca examinadora, pelos oportunos comentários manifestados em relação a este trabalho, os quais vieram a enriquecê-lo e aprimorá-lo.

Aos meus alunos do 1º ano do curso de Pedagogia, turma de 1998, sem os quais seria impossível viver esta maravilhosa experiência.

## SUMÁRIO

<b>RESUMO</b> .....	vii
<b>CAPÍTULO 1</b> .....	1
1.1 INTRODUÇÃO .....	1
1.2 TEMA .....	3
1.3 DELIMITAÇÃO E DEFINIÇÃO DO PROBLEMA .....	5
1.4 JUSTIFICATIVA .....	6
1.5 PASSOS METODOLÓGICOS .....	8
<b>CAPÍTULO 2 - CONCEPÇÕES DO ESTUDO DA HISTÓRIA</b> .....	18
2.1 O ENSINO DA HISTÓRIA .....	18
2.2 A PERSPECTIVA POSITIVISTA DA HISTÓRIA .....	20
2.2.1 O pensamento positivista .....	20
2.2.2 O positivismo e a história .....	24
2.2.3 Positivismo e história tradicional .....	26
2.2.4 O positivismo no Brasil .....	28
2.3 A CONCEPÇÃO MARXISTA DA HISTÓRIA .....	31
2.4 A CONCEPÇÃO DOS “ANNALES” .....	37
2.4.1 O movimento dos “Annales” .....	37
2.4.2 Os fundadores .....	39
2.4.3 A era de Braudel .....	40
2.4.4 A terceira geração dos “Annales” .....	42
2.5 A TENDÊNCIA DA HISTÓRIA NOVA .....	43
<b>CAPÍTULO 3 - A ABORDAGEM EMERGENTE</b> .....	46
3.1 INTRODUÇÃO .....	46
3.2 A PEDAGOGIA PROGRESSISTA E A PRODUÇÃO DO CONHECIMENT TO .....	46
3.2.1 À guisa de história .....	46
3.2.2 A abordagem progressista e a prática pedagógica .....	50
3.3 PROPOSTA METODOLÓGICA DO ENSINO COM PESQUISA .....	60
3.4 CONTRIBUIÇÕES DA ABORDAGEM HOLÍSTICA .....	73

3.4.1 Um novo paradigma .....	73
3.4.2 Aspectos históricos .....	79
3.4.3 O paradigma holístico e a educação .....	81
<b>CAPÍTULO 4 - A PESQUISA-AÇÃO NO REPENSAR DA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, PELA ADOÇÃO DO ENSINO COM PESQUISA, NUMA ABORDAGEM EMERGENTE .....</b>	<b>89</b>
<b>CAPÍTULO 5 – A CONTRIBUIÇÃO DOS SUJEITOS ENVOLVIDOS NA PESQUISA-AÇÃO .....</b>	<b>109</b>
5.1 A APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO .....	109
5.2 ASPECTOS POSITIVOS NO ENSINO COM PESQUISA .....	111
5.3 ASPECTOS NEGATIVOS NO ENSINO COM PESQUISA .....	114
5.4 A CONTRIBUIÇÃO DA HISTÓRIA NOVA .....	119
5.5 A CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO DO ALUNO E DO PROFIS- SIONAL .....	123
5.6 O RENDIMENTO DOS ALUNOS COM A UTILIZAÇÃO DA METODO- LOGIA DO ENSINO COM PESQUISA .....	126
5.7 AS SUGESTÕES APRESENTADAS .....	129
<b>CAPÍTULO 6 – CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>134</b>
<b>ANEXO .....</b>	<b>140</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>144</b>

## RESUMO

O ensino da história, no ensino fundamental e médio, vem ainda privilegiando a memorização, sem o compromisso de despertar no aluno a consciência histórica que lhe permita perceber-se como sujeito da própria história. Necessário se torna, portanto, num curso de formação de professores, na Universidade, adotar uma nova postura, desafiando esquemas já estabelecidos, para que ocorra o resgate das competências não adquiridas ao longo da escolaridade anterior. Assumindo o desafio de rever os paradigmas tradicionalmente adotados no ensino da História da Educação, no Curso de Pedagogia, a presente dissertação propõe o repensar dessa prática, num trabalho em que está presente a nova concepção de história, com a adoção da metodologia do ensino com pesquisa, numa abordagem progressista, com visão holística, caracterizando um paradigma emergente. Optando-se pela concepção de pesquisa qualitativa, optou-se pela pesquisa-ação como a metodologia mais apropriada para o desenvolvimento do trabalho. Os sujeitos escolhidos foram os alunos que freqüentam o primeiro ano do curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, no ano de 1998. Durante quatro meses desenvolveu-se a pesquisa-ação, culminando com a avaliação do processo, que demonstrou haverem os resultados sido satisfatórios, indicando a viabilidade de se continuar utilizando essa prática pedagógica inovadora.

## ABSTRACT

The teaching of history, in elementary and high schools, emphasizes memorization, without any goal to awaken in the student the historical conscience which allows him to perceive himself as subject of his own history. It becomes necessary, therefore, to adopt, in a course to prepare teachers at the University, a new conduct which challenges pre-established schemes, in order to recover competencies which were not developed in previous courses. Facing the challenge to review the paradigms traditionally adopted in the teaching of History of Education in the Pedagogy Course, this dissertation proposes to reevaluate this practice in a work in which the new concept of history is present, associating teaching methodology and research, in a progressist approach, under a holistic vision, characterizing the emergent paradigm. Considering the concept of qualitative research, the research-action was chosen as the most appropriate methodology for the development of this work. The subjects were the freshmen of the Pedagogy Course at the Pontifícia Universidade Católica do Paraná in 1998. The research was developed during four months, having its climax in the evaluation process, which reached satisfactory results, indicating the viability to go on using this innovating pedagogic practice.

## CAPÍTULO 1

### 1.1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação tem como objeto repensar a prática pedagógica em História da Educação pela adoção do ensino com pesquisa, num paradigma emergente, constituindo etapa obrigatória do curso de Mestrado em Educação, e insere-se na linha de pesquisa “Teoria e Prática Pedagógica na Educação Superior”, que propõe uma “reflexão crítica, individual e coletiva, sobre a teoria e a prática pedagógica dos professores que atuam na Graduação”.

Suas origens estão relacionadas à trajetória docente da autora, professora do curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, ligada há mais de vinte anos ao ensino da disciplina História da Educação. Nesse período, pela observação do trabalho em sala de aula, por meio do diálogo com os alunos e pela avaliação dos resultados, percebeu-se que o processo de ensino e de aprendizagem da história ao nível do ensino fundamental e médio, tem privilegiado a memorização e se apresentado sem o compromisso de despertar no aluno a consciência histórica e de levá-lo a se perceber como sujeito da própria história. A partir dessa constatação, a autora entende ser necessária uma nova postura em relação ao ensino da História da Educação, não só do ponto de vista das concepções sobre o processo histórico, mas, e principalmente, do resgate de competências não adquiridas ao longo da escolaridade anterior e que estariam orientadas, segundo o documento oficial que define os Parâmetros Curriculares Nacionais, para “permitir o conhecimento de momentos históricos nas suas

singularidades e favorecer estudos sobre as relações presente-passado e comparações e relações de semelhanças, diferenças, permanências e transformações entre diferentes épocas”. (1997, p. 36)

O ensino da História da Educação, nos cursos de Pedagogia, tem resistido ao tempo, quer como disciplina integrante do currículo mínimo do curso, quer pela identificação da necessidade de se articular passado – presente – futuro para a compreensão do fenômeno educação.

“Pensar o passado não deve ser compreendido como exercício de saudosismo, mera curiosidade ou preocupação erudita. O passado não é algo morto: nele estão as raízes do presente. É compreendendo o passado que podemos dar sentido ao presente e elaborar o futuro”. (ARANHA, 1989, p. 12)

Considerando, portanto, que um dos objetivos da permanência da História da Educação no currículo do Curso de Pedagogia é a sua contribuição à construção da identidade pedagógica do acadêmico, surge clara a necessidade de, pela reflexão teórica, repensar e instrumentalizar a prática pedagógica, a fim de enfrentar e superar os novos desafios que se colocam aos profissionais da área.

O objeto da pesquisa é, assim, partindo desse repensar, rever os paradigmas tradicionalmente adotados e propor uma prática pedagógica mais consentânea às necessidades da vida atual e à formação dos educandos para atuarem no mundo de hoje. Nesse sentido, a autora fundamentará sua prática pedagógica e, de conseqüência, a metodologia adotada, na concepção do ensino com pesquisa, tendo como referencial teórico autores que amparam a concepção do paradigma emergente e a produção do conhecimento na escola. Essa prática estará procurando atender os objetivos do estudo da História, em geral, e da História da Educação, em particular. É oportuno acrescentar

que os acadêmicos de Pedagogia recebem formação para atuar no magistério de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental, o que os torna potencialmente aptos a trabalharem conteúdos de história junto aos seus alunos. Assim, do ponto de vista do paradigma adotado, da metodologia e da concepção historiográfica escolhidos, acentua-se a responsabilidade institucional com respeito à qualidade na formação daqueles.

Inicialmente, serão descritas as práticas historicamente adotadas e o seu resultado em termos de aprendizagem e compreensão do processo histórico. Em seguida, será desenvolvido trabalho de acordo com o paradigma e a metodologia propostos, do que se fará o adequado registro, demonstrando-se seu resultado. Espera-se, no processo, viabilizar a mudança de paradigma e a adoção de práticas pedagógicas vigorosas e capazes de enfrentar o desafio do ensino da História da Educação num curso de formação de educadores sintonizado com a nossa época.

## 1.2 TEMA

“REPENSANDO A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO PELA ADOÇÃO DO ENSINO COM PESQUISA, NUM PARADIGMA EMERGENTE”

Anualmente, ao receber novos alunos no 1º ano do curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, a autora constata que o trabalho da disciplina História, no ensino fundamental e médio, o qual é básico para o estudo da História da Educação, tem sido norteado por um paradigma muitas vezes tradicional e voltado a uma concepção positivista do estudo da história, em que são priorizadas as

memorizações de datas e nomes, sem que se permita ao educando a compreensão do processo histórico e o estabelecimento de relações do homem com a natureza e com os outros homens. Acresce a essa constatação a preocupação de o curso de Pedagogia formar professores que irão atuar de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental, os quais, se não conseguirem modificar suas concepções e formas de aprendizagem, tenderão a perpetuar a prática anteriormente mencionada.

O tema escolhido, na área da Educação, linha de pesquisa “Teoria e Prática Pedagógica na Educação Superior”, é, assim, o repensar da prática pedagógica da disciplina História da Educação, pela adoção do ensino com pesquisa, num paradigma emergente, que permita ao aluno a produção do conhecimento, a compreensão do processo histórico e sua relação com as outras disciplinas, numa perspectiva crítica da educação.

Abrangente em seu aspecto teórico, o tema será especificamente desenvolvido junto às turmas do 1º ano do curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Permitirá à autora não apenas oferecer uma experiência vivenciada e sistematizar uma prática pedagógica de acordo com as novas exigências de uma sociedade em rápida transformação, como também procurar sistematizar cientificamente um trabalho que vem desenvolvendo, com sucesso, junto aos discentes.

### 1.3 DELIMITAÇÃO E DEFINIÇÃO DO PROBLEMA

O repensar da prática pedagógica no ensino da disciplina História da Educação, no 1º ano do curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, tem sido preocupação constante da pesquisadora. O desafio é oferecer uma formação que propicie aos alunos serem sujeitos e produtores de seu próprio conhecimento, numa concepção que considere as rápidas transformações pelas quais passa a sociedade contemporânea.

Em decorrência do problema central, surgem as seguintes perguntas de pesquisa:

1. Dentre as práticas pedagógicas utilizadas no ensino da História da Educação, quais as que podem ser identificadas como sendo aquelas que realmente propiciam maior compreensão do processo histórico e desenvolvimento do senso crítico do aluno?

2. Qual o paradigma educacional mais adequado para nortear a prática pedagógica no ensino da História da Educação, tornando os alunos sujeitos e produtores de seu próprio conhecimento, considerando as rápidas transformações pelas quais passa a sociedade contemporânea?

## 1.4 JUSTIFICATIVA

O ensino da história, segundo se depreende das manifestações dos alunos que iniciam o curso de Pedagogia na Pontifícia Universidade Católica do Paraná, vem sendo desenvolvido, no ensino médio, voltado a uma concepção positivista e com metodologias que o tornam desinteressante e pouco vivenciado, ou que dão ênfase à memorização, impedindo que o aluno se conscientize de que é sujeito da própria história e, conseqüentemente, assuma seu papel na sociedade.

Assim, propor o repensar da prática pedagógica em História da Educação pela adoção do ensino com pesquisa, num paradigma emergente, corresponde a uma necessidade observada no decorrer do trabalho de formação de professores que a pesquisadora vem realizando.

Primeiramente, no tratamento da própria história, estudos recentes demonstram que a história escrita como “uma grande sucessão de acontecimentos que se baseiam em fatos isolados, preocupada sobretudo com guerras, batalhas, personagens, grandes feitos, grandes heróis”, o que reflete a concepção positivista, “quase nada ou nada mesmo explica” . (LOPES, 1989, p. 23)

As concepções marxistas, por outro lado, estão cedendo espaço à chamada História Nova. Para LE GOFF e NORA, tidos como os “pais” dessa nova tendência, é essencial “saber fazer a história de que temos hoje necessidade. Ciência do domínio do passado e da consciência do tempo, deve ainda definir-se como ciência da mudança, da transformação”. (LE GOFF e NORA, 1977, p. 14)

Assim, considerando a história como a ciência da mudança e da transformação, no que diz respeito ao trabalho do conteúdo da História da Educação, a

pesquisadora optou por estudar os fatos educacionais buscando os seus determinantes estruturais e relacionando-os ao político, ao cultural e ao social, de forma a torná-lo um instrumento de análise das situações do presente. Ao mesmo tempo, suscitará novos problemas histórico-educacionais a serem investigados, com o objetivo de permitir aos futuros educadores a descoberta das transformações da sociedade humana como resultado do relacionamento homem-mundo.

Neste contexto, a experiência do ensino com pesquisa surge como altamente desafiadora, na medida em que tem implícita uma prática pedagógica diferenciada das convencionais.

Se o ensino da História da Educação tem como objetivo a formação de sujeitos da própria história, como permitir que esses sujeitos se limitem a copiar, repetir, sem orientá-los num trabalho que os envolverá na maior das aventuras no campo do saber, que é o aprender a aprender?

Acredita-se que se torna necessário repensar o ensino da História da Educação por meio de uma prática desafiadora e que, amparada num paradigma que ora se denomina emergente, esteja direcionada para uma educação mais dinâmica, criativa e eficiente. Emergente, significando o que está saindo de onde estava mergulhado (FERREIRA, 1995, p. 240), o que se está mostrando como inovador, o que está começando a existir e, aqui, o paradigma que resulta da aliança proposta, para fins didáticos, entre a metodologia do ensino com pesquisa, numa abordagem progressista, voltada para a produção do conhecimento, com visão holística.

## 1.5 PASSOS METODOLÓGICOS

A pesquisadora optou por privilegiar a concepção de pesquisa qualitativa, escolhendo a pesquisa-ação como a metodologia mais apropriada para a realização do trabalho. Necessário se faz melhor explicitar o termo pesquisa-ação no que diz respeito às suas relações com a pesquisa participante, segundo os estudiosos da metodologia de pesquisa das ciências sociais. Originadas a partir da psicologia social, ambas reagiram à pesquisa tradicional em ciências sociais, em especial quanto à sua falta de neutralidade e objetividade. Na ótica de HAGUETTE (1997, p. 110), a pesquisa-ação, especialmente na França, se direcionou para as instituições sociais e para movimentos sociais de libertação, enquanto que na América Latina se voltou para os que estão na base da estrutura social, oprimidos ou dominados. No Brasil, influenciada pela pedagogia de Paulo Freire, adquiriu dinamismo próprio, constituindo-se em uma práxis que esclarece e alimenta o processo de conhecimento. Para a autora citada, na década de oitenta a América Latina viveu um período de pesquisa participante, claramente definida. Divergindo de THIOLENT (1998, p. 15), para quem toda pesquisa-ação é de tipo participativo, pela necessidade de envolver as pessoas implicadas nos problemas investigados (...) mas “tudo o que é chamado pesquisa participante não é pesquisa-ação”, HAGUETTE (1997, p. 111) prefere reservar “o termo pesquisa-ação para as práticas européias, e pesquisa participante para aquelas que tiverem a América Latina como *locus* de investigação”. Justifica sua posição por haver constatado que muitas das experiências em pesquisa participante introduzem o componente “ação”. Para ela, a pesquisa participante envolve um processo em que a investigação e a ação se realizam concomitantemente, com a participação conjunta de pesquisadores e pesquisados,

objetivando a transformação social, proposta essa que apresenta compatibilidade com aquela do progressismo em educação. A pesquisa-ação, por sua vez, objetiva tanto ações integradoras como a contestação das estruturas, com cunho marcadamente político.

Em que pese as razões apresentadas, todas pertinentes e esclarecedoras, porém, optou-se pela terminologia utilizada por THIOLENT (1998, p. 14 -19) para os fins desta pesquisa.

A pesquisa qualitativa em educação tem tido popularidade crescente, o que é compreensível se refletirmos sobre as características básicas que, segundo BOGDAN e BIKLEN (apud LÜDKE, 1986, p. 11-13), configuram esse tipo de estudo:

- “1. A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento.
2. Os dados coletados são predominantemente descritivos.
3. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto.
4. O “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador.
5. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.”

Tais características estarão presentes durante a pesquisa, permitindo envolvimento direto entre a pesquisadora e os alunos, conforme adiante será esclarecido.

A opção pela pesquisa-ação, como metodologia para a realização da pesquisa qualitativa se deve ao papel cada vez mais importante que a mesma vem desempenhando nos estudos e na aprendizagem dos pesquisadores. Segundo THIOLENT (1996, p. 14), a pesquisa-ação “é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes

representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo”.

Continuando, resume alguns de seus principais aspectos, para concluir que a pesquisa-ação é uma estratégia metodológica da pesquisa social na qual:

- “a) há uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada;
- b) desta interação resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob forma de ação concreta;
- c) o objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados nesta situação;
- d) o objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada;
- e) há, durante o processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação;
- f) a pesquisa não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo): pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o ‘nível de consciência’ das pessoas e grupos considerados.”

Partindo destas considerações, a pesquisadora escolheu como sujeitos os alunos que freqüentam o primeiro ano do curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, no ano de 1998, na qual leciona a disciplina História da Educação. Justifica-se a escolha porque nos primeiros meses de trabalho, não obstante os esforços empenhados, os alunos manifestaram dificuldade em apreender os conteúdos. A concepção do ensino da história e sua participação como sujeitos do processo não estavam atingindo os resultados esperados. Além disso, nos dias de avaliação, eram acometidos de muita ansiedade, o que prejudicava ainda mais seu desempenho.

A autora, então, propôs a mudança de metodologia, nos dois últimos bimestres do ano, esclarecendo-lhes o objetivo da mesma e acrescentando que servirá também para subsidiar uma pesquisa em educação. Serão discutidas as questões de co-responsabilidade, a importância de todos estarem presentes em todas as etapas, bem

como a possibilidade de ajustes no decorrer de seu desenvolvimento. A apreensão do conhecimento deverá ser realizada em grupo, o que requer, das pessoas que o compõem, “um mínimo de abertura para a liberdade: respeito ao limite do outro, escuta e atenção. Se todos estão seriamente empenhados, todos têm, com certeza, contribuição a dar”. (LUCKESI, 1991, p.157)

Será enfatizada a proposta do ensino com pesquisa e a produção do conhecimento como um contínuo fazer-se.

Na pesquisa-ação, esclarece THIOLENT (1996, p. 16), “é necessário definir com precisão, de um lado, qual é a ação, quais são os seus agentes, seus objetivos e obstáculos e, por outro lado, qual é a exigência de conhecimento a ser produzido em função dos problemas encontrados na ação ou entre os atores da situação.”

Na primeira fase da pesquisa, será realizado amplo estudo da literatura relacionada ao tema e conhecimento do contexto a ser trabalhado.

Em seguida, a autora dará início ao desenvolvimento do ensino com pesquisa, em dois bimestres, dentro de uma abordagem emergente e das tendências da História da Educação renovada. Nesta fase, docentes e discentes trabalharão em parceria. Será o momento de fazer as mediações entre a teoria e a experiência vivida em campo, de rever princípios e procedimentos e de fazer os ajustes necessários. A segunda fase está organizada em quatro etapas, cada uma composta por oito encontros entre a professora-pesquisadora e os alunos participantes.

Na **primeira etapa**, organizada em oito encontros, apresenta-se a seguinte proposta:

O **primeiro encontro** será destinado à apresentação da proposta metodológica e dos objetivos do ensino com pesquisa num mundo em constantes transformações. Será sugerida aos alunos a realização de pesquisa histórica a partir de fontes primárias da realidade em que vivem, destacando-se o histórico de estabelecimentos de ensino do Paraná, a vida e obra de educadores paranaenses e organizações que desenvolvem programas educativos no Estado do Paraná.

Havendo aceitação dos alunos, no **segundo encontro**, serão apresentados os temas por eles escolhidos, verificando-se suas condições de pesquisa. Será dado início à elaboração do projeto de pesquisa, em pequenos grupos, sob orientação da professora.

No **terceiro** e no **quarto encontros** o grupo estará voltado para a conclusão da elaboração do projeto de pesquisa.

O **quinto encontro** será destinado à orientação dos alunos para reelaboração de partes do projeto de pesquisa que demandem esclarecimento ou nova redação, após nova análise feita pela professora,

Prevê-se para o **sexto encontro** a organização do cronograma de apresentação dos relatórios de pesquisa, a critério dos alunos, como também a discussão e elaboração, por todo o grupo, da ficha de avaliação a ser preenchida pela professora, pelos colegas e pela própria equipe, quando da apresentação oral do relatório.

A partir do **sétimo encontro** serão desenvolvidos, em sala de aula, estudos sobre temas de História da Educação do Brasil de acordo com a metodologia de ensino com pesquisa, num paradigma emergente. As orientações estarão voltadas para a busca bibliográfica, tanto nas bibliotecas da cidade como na Internet.

O tema a ser pesquisado e discutido no **oitavo encontro** será: “Primórdios da educação no Brasil. Relações entre os condicionantes sociais, políticos, econômicos e culturais.”

A bibliografia básica para estruturar o referencial desta etapa envolve as seguintes obras: ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 1989; MATTOS, Luiz Alves de. **Primórdios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Aurora, 1964; LIMA, Lauro Oliveira. **História da educação no Brasil: de Pombal a Passarinho**. Rio de Janeiro: Editora Brasília, 1977; RIBEIRO, Maria Luísa Santos. **História da educação brasileira**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1986; revistas e jornais de circulação nacional; pesquisa na Internet.

Após os encontros, a professora atenderá as equipes em suas dúvidas no que diz respeito ao projeto de pesquisa sobre a história da educação do Paraná.

A **segunda etapa**, referindo-se aqui ao mês em que será executada, compõe-se de oito encontros com a seguinte proposta:

O **primeiro encontro** será destinado à conclusão do trabalho em sala de aula, sob orientação e acompanhamento da professora.

No **segundo encontro** serão apresentadas as conclusões da pesquisa realizada, as quais serão debatidas pelo grande grupo. Em seguida, serão entregues os relatórios escritos pelas equipes, para avaliação pela professora-pesquisadora.

O tema a ser pesquisado e discutido no **terceiro encontro**, dentre os fundamentais no ensino da História da Educação do Brasil, será: “A reforma pombalina, suas causas e conseqüências”. Os grupos apresentarão, como sua produção, um artigo para jornal sobre o papel do Marquês de Pombal na expulsão dos jesuítas, apoiando suas medidas ou não.

A bibliografia indicada para a realização dessa pesquisa envolve as seguintes obras: ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 1989; LIMA, Lauro Oliveira. **História da educação no Brasil: de Pombal a Passarinho**. Rio de Janeiro: Editora Brasília, 1977; RIBEIRO, Maria Luísa Santos. **História da educação brasileira**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1986; revistas e jornais de circulação nacional; pesquisa na Internet.

Em face da extensão do trabalho, o mesmo será concluído em sala de aula, no **quarto encontro**, sob orientação e acompanhamento da professora.

A apresentação das conclusões da pesquisa e o debate a respeito das medidas adotadas pelo Marquês de Pombal (favoráveis e contrários apresentarão seus argumentos) ocorrerão no **quinto encontro**, ao final do qual será feita a entrega dos artigos redigidos pelas equipes.

O **sexto encontro** será destinado à projeção de partes do filme “Chico Rei”, que aborda a questão da escravidão no século XVIII e que suscitará reflexão e discussão por parte do grupo.

Outro tema relevante no estudo da História da Educação do Brasil é “A realidade social, política, econômica e educacional do Brasil no início do século XIX. Causas e conseqüências da vinda da Família Real”. Este tema será pesquisado em equipes, no **sétimo encontro**, que serão incumbidas de elaborar um quadro comparativo entre os momentos anterior e posterior à vinda da Família Real ao Brasil.

Será sugerida como bibliografia básica para esta etapa, a seguinte: ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 1989; LIMA, Lauro Oliveira. **História da educação no Brasil: de Pombal a Passarinho**. Rio de Janeiro: Editora Brasília, 1977; RIBEIRO, Maria Luísa Santos. **História da**

**educação brasileira.** São Paulo: Cortez e Moraes, 1986; revistas e jornais de circulação nacional; pesquisa na Internet.

No **último encontro** da etapa, o trabalho será concluído em sala de aula, sob orientação e acompanhamento da professora.

Após cada encontro, a professora atenderá as equipes em suas dúvidas no que diz respeito à execução do projeto de pesquisa sobre a História da Educação do Paraná.

A **terceira etapa** será composta, igualmente, de oito encontros.

No **primeiro encontro**, serão apresentadas e debatidas as conclusões do estudo realizado, com a entrega, ao final, da produção das equipes.

Será reservada para o **segundo encontro** a projeção de partes selecionadas dos filmes “Carlota Joaquina” e “Independência ou Morte”, que tratam da sociedade brasileira no século XIX. A visualização de cenas e fatos ocorridos contribui para a aprendizagem de maneira relevante.

O tema a ser pesquisado pelos grupos, no **terceiro encontro**, será “A educação no Império – Uma investigação sobre o contexto sócio-político-econômico-educacional do Brasil no reinado de Pedro I e de Pedro II”. A partir do esquema norteador apresentado pela professora, será elaborado relatório, destacando os pontos críticos identificados pelas equipes.

A sugestão de bibliografia básica para a realização desta tarefa será: ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação.** São Paulo: Moderna, 1989; LIMA, Lauro Oliveira. **História da educação no Brasil: de Pombal a Passarinho.** Rio de Janeiro: Editora Brasília, 1977; RIBEIRO, Maria Luísa Santos. **História da**

**educação brasileira**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1986; revistas e jornais de circulação nacional; pesquisa na Internet.

Dada a quantidade de informações que envolve o tema, a conclusão do trabalho ocorrerá em sala de aula, durante o **quarto encontro**, sob orientação e acompanhamento da professora.

No **quinto encontro**, serão apresentados os relatórios e debatidas questões referentes ao tema. Após, será entregue o documento produzido pelas equipes, que será avaliado pela professora.

Para o **sexto encontro**, o tema escolhido para pesquisa é “A educação na República - uma investigação sobre o contexto sócio-político-econômico-educacional do Brasil na República, abrangendo o período de 1889 a 1996”. As equipes serão solicitadas a elaborar um quadro comparativo sobre as inúmeras reformas de ensino efetivadas e suas repercussões.

A bibliografia básica que sustenta esta etapa envolve as seguintes obras: ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 1989; LIMA, Lauro Oliveira. **História da educação no Brasil: de Pombal a Passarinho**. Rio de Janeiro: Editora Brasília, 1977; RIBEIRO, Maria Luísa Santos. **História da educação brasileira**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1986; ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis: Vozes, 1987; revistas e jornais de circulação nacional; pesquisa na Internet.

O **sétimo encontro** prevê a conclusão do trabalho em sala de aula, sob orientação e acompanhamento da professora-pesquisadora.

Em seguida, no **oitavo encontro**, serão apresentados os relatórios elaborados e discutidas as questões suscitadas no decorrer da apresentação.

Após cada encontro, a professora atenderá as equipes em suas dúvidas no que diz respeito à execução do projeto de pesquisa sobre a história da educação do Paraná, orientando igualmente a elaboração do trabalho escrito das mesmas.

Na **quarta e última etapa**, apresenta-se como proposta que os encontros sejam destinados à apresentação dos relatórios de pesquisa, à entrega dos trabalhos escritos e à avaliação da metodologia desenvolvida. A avaliação da apresentação dos relatórios de pesquisa será feita pela professora, pelos colegas e pela equipe, seguindo os critérios estabelecidos pela classe e tendo cada avaliação igual peso.

Na terceira fase da pesquisa, objetiva-se realizar a análise dos resultados da prática pedagógica baseada no ensino com pesquisa em História da Educação, num paradigma emergente. Os alunos participantes da pesquisa serão convidados a colaborar, respondendo a questionários com perguntas de resposta aberta e fechada.

Finalmente, a última fase do trabalho será destinada à sistematização e à interpretação dos dados, para conclusão da pesquisa.

Pretende-se que a resposta provável aos problemas secundários 1 e 2, anteriormente mencionados, seja obtida pela pesquisa-ação realizada junto aos alunos do 1º ano do Curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, no decorrer do ano letivo de 1998.

## CAPÍTULO 2

### CONCEPÇÕES DO ESTUDO DA HISTÓRIA

#### 2.1 O ENSINO DA HISTÓRIA

O ensino da história tem sofrido questionamentos, nos últimos anos, sendo que as principais discussões dizem respeito à maneira como tem sido ensinada, à ideologia que veicula e à prática pedagógica utilizada pelos professores. Os resultados dessas discussões, contudo, têm sido de um modo geral inexpressivos, não permitindo que se aproveite o potencial de reflexão teórica que o aluno desenvolve ao longo do curso ou que desenvolva a capacidade de trabalhar com as informações recebidas, no sentido de exercitar a prática do conhecimento histórico e formar sua consciência crítica. Assim, é preciso repensar o ensino da história dentro de uma perspectiva que considere tanto a questão da historiografia, quanto a metodologia utilizada, constituindo ambas desafios para os professores.

O certo é que, dependendo da maneira como o professor de história se relaciona com os conceitos de homem, educação, cultura, sociedade, dentre outros, ele constrói, para si, uma visão de mundo que será o referencial de sua prática pedagógica na sala de aula, perante os alunos e a sociedade na qual ambos estão inseridos. As concepções de mundo estão relacionadas às concepções do ensino da história, seja do ponto de vista das teorias historiográficas, das metodologias de ensino ou das concepções e tendências filosóficas da educação que orientam a prática pedagógica.

Segundo BALDIN (apud NUNES, 1996, P. 12),

“a leitura que por vezes esses professores fazem do trabalho do historiador (a produção historiográfica), na prática, nem sempre leva à percepção do movimento da História e, assim, de forma quase acrítica, encarnam uma postura idealista com relação à historiografia que divulgam, ao ensino que ministram e à organização da instituição escolar”.

A idéia de que a história ensina o passado pelo passado, sem vinculação com o contexto da vida real de alunos e professores é desprovida de sentido e deve ser superada. Sem vinculação com o contexto da vida dos alunos e professores, esse ensino não os orienta para que atuem como sujeitos históricos que são, nem sensibiliza os professores para que discutam suas concepções de mundo, de homem, de sociedade e de história, revendo-as criticamente e aprofundando estudos nessa temática.

Para melhor explicitar a questão, contudo, é necessário abordar as diferentes concepções de estudo da história que têm orientado a sua prática nas escolas, sem que essas concepções signifiquem um marco norteador absoluto, definindo com exclusividade o que adotar ou excluir no dia-a-dia de sua atividade. Ressalte-se que não há fronteiras rígidas entre as mesmas, admitindo-se uma certa fluidez entre elas, provocada pela influência de uma série de outros fatores.

Não se trata, também, de defender a preponderância de uma ou de outra concepção de estudo da história, mas sim de tentar situá-las no seu tempo histórico e de destacar as características que permitam a realização de um trabalho pedagógico mais consentâneo com os objetivos da educação na atualidade.

“A aula de História é o momento em que, ciente do conhecimento que possui, o professor pode oferecer a seu aluno a apropriação do conhecimento histórico existente, através de um esforço e de uma atividade com a qual ele retome a atividade que edificou esse conhecimento. É também o espaço em que um embate é travado diante do próprio saber: de um lado, a necessidade do professor ser o produtor do saber, de ser partícipe da produção do conhecimento histórico, de contribuir pessoalmente. De outro lado, a opção de tornar-se apenas um eco do que os outros já disseram.” (SCHMIDT, 1998, p. 57)

De forma a não extrapolar os limites deste trabalho, serão abordadas as concepções positivista, marxista, dos “Annales” e da História Nova, representantes destacadas das várias linhas de trabalho presentes no estudo da história, com o objetivo de orientar a escolha de caminhos que promovam um aprendizado de história mais rico e dinâmico.

## 2.2 A PERSPECTIVA POSITIVISTA DA HISTÓRIA

### 2.2.1 O pensamento positivista

O pensamento positivista tem suas origens no século XIX, resultando de uma síntese geral dos conhecimentos da época, elaborada por Isidore-Auguste-Marie-Xavier Comte (1798-1857) e que resultou num novo humanismo baseado na ciência. À época, o liberalismo e o cientificismo dominavam o pensamento europeu. O primeiro, fundado no direito natural, afirmava que o desenvolvimento da sociedade somente poderia ser alcançado desde que respeitadas a liberdade e a igualdade inatas dos indivíduos. O segundo, reconhecendo uma só natureza material, entendia que os fatos só seriam conhecidos pela experiência sensorial.

Com as transformações que vêm a sofrer tais formas de pensamento, reduz-se a autoridade do racionalismo abstrato dos adeptos do liberalismo destacando-se o empirismo, com a proposta de que só pela experiência é que os fatos podem ser conhecidos. Na busca da unificação entre as culturas humanística e científica, identifica-se o caminho a seguir no desenvolvimento das ciências naturais. Doutrina-se que as

relações permanentes existentes entre os fatos que permeiam a vida econômica, social e política dos homens são descobertas pela observação e pela experimentação, método *a posteriori* inviável para explicar o incognoscível – as causas primeiras e as origens últimas das coisas. Surge a “filosofia positiva”, de Comte, significando um sistema geral do conhecimento humano, uma nova ordenação social e religiosa com fundamento na ciência. Esse sistema, por sua vez, se refere ao real, ao útil, ao certo, ao preciso, ao relativo, ao orgânico e ao simpático.

O termo positivismo foi empregado pela primeira vez por Saint-Simon, para denominar o método exato das ciências e sua extensão à filosofia. Adotado por Comte, passou a designar a corrente filosófica que, na segunda metade do século XIX, se expandiu aos países do mundo ocidental.

O positivismo é concebido como “um dogmatismo físico e um ceticismo metafísico. É um dogmatismo físico, pois que afirma a objetividade do mundo físico; e é um ceticismo metafísico, porque não quer pronunciar-se acerca da existência da natureza dos objetos metafísicos.” (RIBEIRO JUNIOR, 1996, p. 16)

Sua característica principal, porém, é a romantização da ciência (ABBAGNANO, 1992, p. 746), que exalta o único conhecimento, a única moral, a única religião possível. Presente no nascimento do industrialismo, o positivismo respaldou a organização técnico-industrial da sociedade moderna, estendendo o conceito de progresso a todos os ramos da ciência.

Suas teses fundamentais são:

“1ª) A ciência é o único conhecimento possível e o método da ciência é o único válido: portanto, o recurso a causas ou princípios que não são acessíveis ao método da ciência não dá origem a conhecimentos; e a metafísica que justamente recorre a tal método, não tem nenhum valor.

2ª) O método da ciência é puramente descritivo, no sentido de que descreve os fatos e mostra aquelas relações constantes entre os fatos que são expressos pelas leis e consentem a previsão dos mesmos fatos (Comte); ou no sentido que mostra a gênese evolutiva dos fatos mais complexos a partir dos mais simples (Spencer).

3ª) O método da ciência, enquanto é o único válido, deve ser estendido a todos os campos da indagação e da atividade humana; e a vida humana inteira, individual ou associada, deve ser guiada por ele." (ABBAGNANO, 1992, p. 746)

A doutrina foi dividida, por Comte, em duas partes: uma geral e outra especial.

Na parte geral, estabeleceu uma lei fundamental, à qual deu o nome de *lei dos três estados*, por meio da qual busca explicar a história. De acordo com essa lei, todas as sociedades passariam por estados distintos, consoante seu grau de evolução. O primeiro estado denomina-se *teológico-fictício*, compreendendo diferentes fases como o fetichismo, o politeísmo e o monoteísmo. Nele, o espírito humano explica os fenômenos por meio de vontades transcendentais ou agentes sobrenaturais. O segundo estado é o *metafísico-abstrato* e nesta fase os fenômenos são explicados por meio de forças ou entidades ocultas e abstratas. É só no terceiro estado, denominado *positivo-científico*, que as ciências se constituem e os fenômenos são explicados, subordinando-se às leis experimentalmente demonstradas. As ciências fundamentais são as abstratas, organizadas em seus grupos hierarquicamente constituídos: matemática, astronomia, física, química, biologia e sociologia. (RIBEIRO, 1996, p. 18-19)

Tanto no plano individual como no social, a evolução, assim, seguiria a lei dos três estados.

Por sua vez, a parte especial da doutrina positivista apresenta quatro aspectos: o *psicológico*, que inclui a biologia e explica a alma como um conjunto de funções cerebrais; o *ontológico*, que reconhece o princípio da relatividade absoluta; o *sociológico* e o *religioso*, que dividem os poderes sociais em material, intelectual e

moral, estabelecendo que os mesmos devem ser exercidos por uma elite, que será a dirigente. A sociedade, entendida como um organismo cujas partes constitutivas são heterogêneas, mas solidárias, necessita subordinar suas partes a um poder central e superior. Ainda como o organismo, ao qual se assemelha, a sociedade não poderia mudar bruscamente, evoluindo de forma paulatina numa dinâmica que determinaria o *progresso* geral da humanidade. A esse progresso corresponderia o estudo da evolução da sociedade, denominado por Comte de dinâmica social, enquanto que o estudo da ordem social corresponderia à chamada estática social. Para enfrentar a sociedade individualista e liberal, o positivismo se vale da ordem e do progresso, em que a noção de direito é substituída pela idéia de dever – o viver para outrem. (RIBEIRO, 1996, p. 21-23)

Na Inglaterra, Herbert Spencer (1820-1903) nega validade à lei dos três estados, mas aceita a teoria positivista da evolução da sociedade, conceituando a evolução com base em três proposições: instabilidade do homogêneo, multiplicação dos efeitos e segregação pelo movimento. Decorrência desses postulados são os da persistência das relações entre as forças, transformação e equivalência das forças, movimento pelo caminho da menor resistência e ritmo alternante do movimento. Para ele, todos os fenômenos do universo, desde a nebulosa inicial até os fatos sociais dos povos mais civilizados, seriam regidos pela lei da evolução em suas três fases evolutivas – a inorgânica, a orgânica e a superorgânica. Como a espécie humana transforma-se progressivamente, o ensino das ciências deveria ser o centro de toda a educação, propiciando conhecimentos para o desenvolvimento da vida individual e social em todos os aspectos. (RIBEIRO, 1996, p. 44-45)

Spencer restabelece a doutrina do direito natural, diferentemente de Comte, que nega a existência do direito como tal. Os pontos conflitantes entre o evolucionismo de Spencer e o positivismo de Comte, no entanto, não impedem que a doutrina da evolução social seja essencialmente positivista, do ponto de vista do método e do conteúdo.

No Brasil, como será tratado adiante, o sistema de explicação positiva do universo, oposto a toda metafísica, exerceu profunda influência nos ideólogos republicanos.

### 2.2.2 O positivismo e a história

Considerada a predominância do método científico e o primado do método da observação, tem-se que a concepção positivista da história, se fundamenta na perspectiva de causalidade no reconstruir a história. (FENELON, 1994, p. 121) O historiador positivista procura a verdade histórica nos documentos que coleta, objetivando dessa forma reconstruir a história. Esta é apresentada como uma sucessão ordenada de fatos em direção ao progresso, contada com princípio, meio e fim. Deverão ser considerados os fatores tempo e espaço, como também a posição já determinada do fato histórico. Documentos históricos são julgados como objetos neutros pelo estudioso, que julga não estar interferindo, com sua postura, na pesquisa que desenvolve. Explica LOPES (1986, p. 23):

“A determinação dos fatos históricos, através da pesquisa erudita em documentos e em fontes primárias em geral, consistiria na principal tarefa da história. Evidentemente, essa tarefa esbarrava na própria impossibilidade de que a história se constituísse como ciência,

já que sua matéria-prima – os fatos – seriam passados, únicos, irrepetíveis e portanto impossibilitados de se transformarem em “lei”.

O historiador assume uma postura de neutralidade, desprovida de valores subjetivos, uma vez que a história tem como centro de interesse o fato histórico abstrato, individual, único e heróico, conhecido por meio de documentos submetidos à crítica interna e externa, como prova da verdade histórica. Os estudos históricos acabam tornando-se, então, levantamentos de dados que são desenvolvidos de forma narrativa e exploratória. A respeito dessa neutralidade, sabe-se que a questão da imparcialidade ou a objetividade do estudo da história está diretamente relacionada ao método usado no trabalho e não à concepção da história como uma seqüência de acontecimentos acabados. De acordo com BALDIN (1989, p. 26), insistir na posição que evoca a neutralidade do historiador leva a uma falsa forma de se interpretar a história, caindo-se num subjetivismo relativista.

“Quem constrói os fatos é o historiador; do seu diálogo com as evidências é que se produzem os fatos históricos, inseridos ou não no passado. Os fatos não têm voz em si mesmos, como diziam os positivistas. Quem dá voz aos fatos é o historiador, interrogando as evidências.” (FENELON, 1994, p. 132)

As bibliografias são fundamentais, inclusive para avançar a investigação, mas não se pode deixar de recuperar as experiências de vida e trazê-las à perspectiva atual por meio dos questionamentos, que serão respondidos pelos fatos, ao historiador, em uma interação dialética da qual resultará o conhecimento histórico.

Fundamentada no cientificismo do século XVIII e no empirismo, a concepção positivista entende a história como conhecimento pronto e acabado, sem necessidade de serem estabelecidas significações e relações entre os fatos ocorridos.

“A investigação empírica, puramente descritiva e, por isso mesmo, contestável no plano teórico pela sua parcialidade e fragmentação, deixa escapar as transformações qualitativas das estruturas sociais, bem como a dimensão histórica dos fatos humanos.” (BALDIN, 1989, P. 24)

Essa concepção é dominante nos livros de História da Educação utilizados nas escolas de formação de professores no período compreendido entre 1950 e 1980. A respeito, entre outros, veja-se SANTOS (1955) e LUZURIAGA (1979).

Aplicando mecanicamente as leis naturais e físicas ao mundo social, o positivismo atribui à ciência o poder de única racionalidade humana. Justifica a sociedade capitalista dividida em classes, a propriedade privada dos bens de produção, o individualismo e outros princípios afins, consoante o pensamento liberal do século XIX.

“O positivismo, ao se colocar como defensor da “ordem e do progresso”, na realidade está defendendo uma postura conservadora e reacionária de sociedade, na qual tudo deve acontecer dentro das regras “científicas”, previsíveis e determinadas pelo método. O mecanicismo, o esquematismo são norteadores desta doutrina.” (SOARES, apud NUNES, 1987, p. 37)

### 2.2.3 Positivismo e história tradicional

Muitas vezes, o positivismo em história é identificado com o que se convencionou chamar “história tradicional”, embora cada uma dessas perspectivas tenha identidade própria. Em verdade, a história tradicional não tem a organicidade de uma escola historiográfica, nem precisa de uma filosofia que a organize, pois se refere a uma história factual, eminentemente político-militar, estruturada em torno dos heróis da

pátria. Possui um universo restrito de objetos e periodizações, é teoricamente difusa e se prende aos documentos escritos, sobretudo aos oficiais. Essa história interessa a quem está no poder do Estado, que produz ideologia e se confronta com questionamentos de outras classes emergentes. Por meio dela é possível justificar ou entender práticas que sobrevivem contemporaneamente. É essencialmente conservadora, permitindo que se conserve e valorize um determinado passado, para que o presente não mude. Na verdade, transmite uma parcela restrita da história, que interessa ao grupo que a originou, sob uma aparência de objetividade. É empírica, factual, sem uma profunda preocupação teórica que possa perturbar o seu objeto ideológico.

Difere, portanto, da história positivista, que em sua face historiográfica não é factual nem meramente política, mas essencialmente teórica, elaborada com base nas leis gerais do funcionamento da sociedade. Enquanto na história tradicional prepondera a informação, o dado escolhido pelo historiador, sobre a teoria, na história positivista preponderam a teoria e a generalização, sobre os dados ordinários ou extraordinários. Embora tenham como base epistemológica o conhecimento sensorial, a partir dos documentos históricos escritos, ambas divergem quanto ao tratamento do fato em si. A preocupação da história positivista é estabelecer as leis da história para compreender seu funcionamento, com o que utiliza os métodos e valores das ciências naturais, enquanto que a história tradicional procura estabelecer um método próprio.

No Brasil, no final do século XIX, as histórias positivista e tradicional coincidem, uma vez que o positivismo é também a filosofia da elite política e social em ascensão na virada do século. Esse dado favorece a confusão entre ambas. Para melhor exemplificar a distinção, é de se lembrar que o positivismo teve seu período áureo na

proclamação da República brasileira, inspirando seu elitismo e seu autoritarismo; a história tradicional, por outro lado, esteve ligada a uma geração anterior de donos do poder, consubstanciada no Império, sob cuja égide foi fundado o Instituto Histórico e Geográfico que deu a primeira forma à disciplina História do Brasil.

#### 2.2.4 O positivismo no Brasil

No Brasil, as primeiras manifestações da doutrina de Comte surgiram nos meios matemáticos – Escola Militar e Escola Politécnica. De acordo com RIBEIRO (1996, p. 66), a primeira manifestação do positivismo no Brasil verificou-se em 1844, com a apresentação da tese “Plano e método de um curso de filosofia”, pelo Dr. Justiniano da Silva Gomes, na Faculdade de Medicina da Bahia.

Segundo MENDES & LEMOS (apud TORRES, 1957, p. 28), contudo, essas manifestações ocorreram mais tarde:

“a 5 de fevereiro de 1850, Miguel Joaquim Pereira de Sá, natural do Maranhão, apresentava para doutorado (na Escola Militar), uma tese sôbre os princípios de Estática, e a sustentava em 2 de março seguinte. Êste trabalho constitui até hoje para nós o primeiro vestígio da influência positiva no Brasil. Em abril de 1851, Joaquim Alexandre Manso Saião, natural desta cidade (Rio), defendia tese positivista sôbre os princípios fundamentais dos corpos flutuantes. Dois anos depois, em fevereiro de 1853, Manuel Maria Pinto Peixoto escrevia a sua tese sobre os princípios do cálculo diferencial, tôda inspirada no *Sistema de Filosofia Positiva*, e em agosto entrava para a congregação como lente substituto de matemática.”

Em 1857, ano da morte de Comte, Benjamin Constant tornou-se positivista. Oficial do exército e professor, consta que ao ler o primeiro volume do “Sistema de Filosofia Positiva” entusiasmou-se e passou a meditar sobre o positivismo, a ele aderindo, inclusive em sua plenitude religiosa.

O Brasil, na América da época, era não só a única monarquia, como também a única a conservar a escravidão negra. Assim, a propaganda positivista contra a escravidão e a favor das idéias republicanas encontrou o apoio da opinião pública.

Em 1887, ao organizar-se o Clube Militar, para unir as forças armadas, Benjamin Constant conseguiu a aceitação dos objetivos de lutar pela abolição e pela separação entre a igreja católica e o Estado, para instituir a liberdade espiritual. Também foi por sua iniciativa que os militares declararam publicamente que não prenderiam mais os escravos foragidos, abrindo, assim, caminho para a abolição da escravatura em 13 de maio de 1888. No ano seguinte, a revolta inevitável para a deposição do Ministério transformou-se numa profunda revolução política, dando origem à República.

O positivismo tornou-se conhecido dos dois principais representantes de sua feição religiosa, Miguel Lemos e Teixeira Mendes, somente em fins de 1874. (TORRES, 1957, p. 32) Estes e os demais seguidores da religião da humanidade não se envolveram politicamente nos movimentos republicanos, por entenderem que as leis científicas do progresso cumprir-se-iam fatalmente.

A bandeira republicana, criada por Teixeira Mendes e apresentada por Benjamin Constant em 19 de novembro de 1889, trouxe inscrito o lema de Augusto Comte – “Ordem e Progresso”. A ordem, como símbolo da sociologia estática, instituindo a unidade humana; o progresso, resumo da sociologia dinâmica, significando a evolução histórica. Consoante o positivismo, tudo aquilo que uma sociedade pode desejar, como a paz, a justiça, o bem público, o desenvolvimento, a liberdade, a fraternidade, é condição ou da ordem ou do progresso. (OLIVEIRA, 1993, p. 43)

Há ainda outros pontos importantes da influência positivista no Brasil: a Constituição de 1891, ao instituir o ensino leigo no país, foi considerada uma das mais avançadas do Ocidente; o desenvolvimento da industrialização no Brasil foi sempre promovido pelos positivistas; a idéia do monopólio estatal do petróleo foi lançada por positivistas; e a instituição da reforma ortográfica foi, também, uma idéia positivista.

No que diz respeito à educação, Comte entendia que somente o positivismo seria capaz de fundar o verdadeiro sistema de educação popular, cultivando a inteligência e visando atingir a sociabilidade. Num primeiro período, do nascimento à adolescência, seria realizada no seio da família, com a utilização de exercícios graduais por meio da poesia, música, desenho, línguas modernas, que elevariam o ser humano do fetichismo ao politeísmo. Num segundo momento, sem afastar o jovem da família, mas através de cursos públicos, deveriam ser ministrados dois anos de matemática, física e química. Em seguida, viriam a biologia, a sociologia e a moral, ao mesmo tempo em que seria dada continuidade aos estudos estéticos dos primeiros anos, acrescentando-se-lhes o latim e o grego.

Com base em TOBIAS pode-se afirmar que, no ensino brasileiro, o positivismo exerceu profunda influência, em especial nos seguintes aspectos:

- 1) pela ênfase dada às Ciências Experimentais, particularmente à Matemática, na Escola Militar e na Escola Politécnica do Rio de Janeiro;

- 2) nas determinações da Reforma de Benjamin Constant, Ministro da Educação em 1890 e da Reforma de Rivadávia Correia em 1911, sendo de se destacar que o Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890 já revela a intenção positivista das reformas de Benjamin Constant;

- 3) estimulou a introdução da Sociologia na escola brasileira, em substituição à Filosofia e à Metafísica;
- 4) pela atualização do Brasil no que diz respeito à Sociologia, à Matemática e às chamadas ciências positivas;
- 5) pela socialização da pessoa humana como nova finalidade da educação;
- 6) pelo papel fundamental dado à sociedade e à questão social;
- 7) pelo combate à influência e abusos da Igreja, particularmente da Igreja Católica;
- 8) pela luta contra toda espécie de universidade. (TOBIAS, 1987, p. 125)

Defendido ou criticado por muitos, é irrefutável a influência do positivismo na sociedade, na educação e no estudo da história que marcaram o final do século passado e o atual nos países ocidentais, em especial no Brasil.

### 2.3 A CONCEPÇÃO MARXISTA DA HISTÓRIA

O pensamento de Karl Marx (1818-1883) é uma tentativa de compreender a sociedade capitalista, na qual uma distância imensa separa os que detêm os instrumentos para a produção e a terra (meios de produção) daqueles que têm apenas sua força de trabalho (assalariados, empregados e operários). Essa distância provoca desigualdades econômicas intrínsecas entre as duas classes, resultando no conflito entre as mesmas. Por essa razão, para ele, opressores e oprimidos se encontram sempre em conflito, ora

disfarçado, ora aberto, levando a uma transformação revolucionária de toda a sociedade ou, então, à ruína das classes em luta.

Na sociedade capitalista, a criação incessante de meios de produção mais poderosos não é acompanhada pela transformação das relações sociais de produção, ou seja, são os detentores dos meios de produção que detêm os direitos que deveriam ser compartilhados por todos, incluindo-se a renda.

“O caráter contraditório do capitalismo se manifesta no fato de que o crescimento dos meios de produção, em vez de se traduzir pela elevação do nível de vida dos trabalhadores, leva a um duplo processo de proletarização e pauperização”. (ARON, 1993, p. 137)

Em decorrência disso, surge a luta de classes, que constitui o centro da teoria elaborada por Marx, que compreende a ciência do materialismo histórico e a filosofia do materialismo dialético. O termo materialismo, aqui, é empregado em oposição a idealismo, significando que a matéria em movimento é o elemento fundamental do universo.

Ao se falar em concepção marxista da história, portanto, “está-se falando de um corpo de conceitos que serve aos trabalhadores intelectuais como *instrumento* para analisar, de maneira científica, as diferentes sociedades, suas leis de funcionamento e desenvolvimento”. (HARNECKER, 1981, p. 15)

Embora a partir da publicação do “Manifesto Comunista”, em 1848, Marx, auxiliado por seu grande amigo e colaborador Engels, tenha aprofundado e detalhado, em suas demais obras, as concepções sobre a sociedade e a história da humanidade, ambos nunca desenvolveram em forma sistemática um corpo de conceitos sobre educação. Esse trabalho foi realizado de forma desigual por seus sucessores.

A teoria marxista constitui-se em uma aguçada visão da história e dos movimentos sociais, inspirada nas três principais correntes de pensamento que se vinham desenvolvendo na Europa, no século passado: a dialética, a economia política inglesa e o socialismo. Situando o materialismo dialético como o conceito central de sua filosofia, Marx perpassou o terreno da filosofia e foi além, adentrando o terreno da história para aí desenvolver uma teoria científica: o materialismo histórico. Importava-lhe saber qual era a base econômica que sustentava as sociedades, quem produzia, como produzia, com que produzia, com quem produzia e assim por diante. Para isso, estudou economia política, tomando como ponto de partida a escola inglesa. Como a base filosófica de todo o pensamento marxista e, portanto, também de sua visão de história era o materialismo dialético, procurou mostrar o movimento da história das civilizações enquanto movimento dialético, concluindo que

“indivíduos determinados, que como produtores atuam de um modo também determinado, estabelecem entre si relações sociais e políticas determinadas.(...) A estrutura social e o Estado nascem constantemente do processo de vida de indivíduos determinados, mas destes indivíduos não como podem aparecer na imaginação própria ou alheia, mas tal e como realmente são, isto é, tal e como atuam e produzem materialmente e, portanto, tal e como desenvolvem suas atividades sob determinados limites, pressupostos e condições materiais, independentes de sua vontade.” (MARX & ENGELS, 1996, p. 35-36)

A concepção marxista, portanto, entende que, sendo a história o produto da prática concreta do homem, toda produção do conhecimento é fruto de um contexto social. Rompe com a visão providencialista da história e afirma não existir uma verdade única em história, uma vez que ela é o resultado da postura teórica do sujeito que a produz. A história humana, para a concepção marxista, parte dos pressupostos de que a realidade social é mutável e dinâmica, em todos os seus aspectos e que as mudanças do

social são regidas por leis cognoscíveis que explicam os sistemas sociais, bem como suas transformações.

Considerando que as relações de produção constituem a estrutura econômica da sociedade, e dela são determinantes, a economia é a base da estrutura e a dinâmica da sociedade. São, portanto, os homens que fazem a história, e a história é uma ciência dos homens:

“(...) temos que começar constatando o primeiro pressuposto de toda existência humana e portanto de toda história, a saber, o pressuposto de que os homens precisam estar em condições de viver para poderem “fazer história”. Mas para viver é preciso antes de mais nada comer e beber, morar, vestir, e ainda algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é portanto engendrar os meios para satisfação dessas necessidades, produzir a vida material mesma, e isto é um ato histórico, uma condição básica de toda a história que ainda hoje, como há milênios, precisa ser preenchida a cada dia e a cada hora, tão somente para manter os homens vivos. (...) Em segundo lugar, a primeira necessidade satisfeita, a ação da satisfação e o instrumento da satisfação adquirida levam a novas necessidades – e esse engendramento de novas necessidades é o primeiro ato histórico. (...) A terceira circunstância, o que já de antemão entra no desenvolvimento histórico, é a de que os seres humanos que renovam sua própria vida diariamente começam a fazer outros seres humanos, isto é, a reproduzirem – a relação entre homem e mulher, pais e filhos, a família.” (MARX, 1996, p. 39-41)

Homens reais são determinados e determinantes das condições históricas. Interagem nas condições exteriores a que são submetidos, lutam pela transformação dessas condições e, assim, a história é resultante do processo de produção a partir da produção material da vida imediata.

É o homem quem faz a história e determina seus rumos, estando a transformação da sociedade em suas mãos. Assim como não existe uma produção geral, também não existe uma história em geral, baseada em uma temporalidade linear e homogênea. Existem estruturas específicas de historicidade, correspondendo aos diferentes modos de produção que são fundados, em última análise, em um determinado modo de produção de bens materiais. “A teoria marxista da história é, portanto, um

estudo científico da sucessão descontínua dos diferentes modos de produção.” (HARNECKER, 1981, p. 211)

Deverão ser estudadas as realidades concretas, historicamente determinadas, o que caracteriza o trabalho do historiador marxista. A ação de grupos de indivíduos que diferem entre si pelo lugar que ocupam na produção social, considerados em suas condições efetivas de existência, e não a ação dos indivíduos isolados, é que determina a marcha da história.

O professor, com base nessa concepção, terá uma nova conduta didático-pedagógica. Recuperará o sentido da luta de classes e trabalhará o conteúdo levando em conta a necessidade de abrir novos horizontes em torno desta reflexão. A apropriação e a produção do conhecimento serão, então, condições indispensáveis a uma participação ativa e organizada na democratização da sociedade.

É de se destacar, neste tópico, a contribuição de GRAMSCI (1981) ao pensamento marxista, especialmente em seus estudos sobre as “concepções de mundo” que constituem o referencial da prática pedagógica do professor no ensino da história e que têm como itens constitutivos, entre outros, os conceitos de homem, de sociedade, de cultura, de educação e de história.

Suas categorias de análise permitem compreender as concepções de mundo transmitidas pelo professor de história, as contradições e o processo dialético presentes na educação.

Na perspectiva gramsciana, para Marx, homem é aquele que se humaniza por meio de sua atividade na transformação da realidade natural e social, processo que é coletivo e ocorre por meio do trabalho na produção material da existência humana.

“O trabalho é a expressão própria do homem, uma expressão de suas faculdades físicas e mentais. Nesse processo de atividade genuína, o homem desenvolve-se a si mesmo, torna-se ele próprio; o trabalho não é só um meio para um fim – o produto – mas um fim em si mesmo, a expressão significativa da energia humana.” (FROMM, 1983, p. 48)

O professor que assim considere o homem permitirá a reflexão crítica em torno do mundo em que os alunos estejam inseridos, mostrando-lhes as possibilidades como sujeito da construção do processo histórico.

A sociedade na qual esse aluno poderá intervir é a sociedade civil. Recuperar esse conceito de sociedade civil na educação “pressupõe mostrar ao aluno que ele é agente social ativo e, por isso, capaz de propor mudanças na estrutura da sociedade, adequando-a aos interesses de todos e não apenas de alguns poucos indivíduos”. (NUNES, 1996, p. 32)

Cultura e educação devem ser bens acessíveis a todos os jovens. A escola deve ser única e rigorosa, a fim de que os alunos adquiram o hábito do trabalho intelectual e consigam estabelecer o vínculo com sua atividade produtiva. Essa formação intelectual, unindo o ensino com o trabalho, era recomendada por Marx e Engels, para que a abertura ao universo do trabalho a todos os educandos não se reduzisse à prática pura e simples de um ofício ou a um mero treinamento técnico. (NOGUEIRA, 1993, p. 89)

Conduzindo os alunos ao caminho de uma cultura sólida e realista, o professor estará estimulando a formação de cidadãos num sentido global integrado. Desta forma, o ensino da história é uma questão política e as concepções de mundo do professor serão as determinantes de seu caráter. O professor não poderá pretender-se neutro diante do conteúdo a ser discutido com os alunos, devendo posicionar-se politicamente frente ao conteúdo que irá trabalhar com seus alunos.

“A história: a consciência histórica, a capacidade de colocar a si mesmo nossa própria reflexão, esse que realmente constitui para Gramsci o grau mais elevado da cultura.” (MANACORDA, 1990, p. 112)

Esses conceitos, vinculados à prática pedagógica, levam o professor e os alunos a participarem como agentes sociais do processo de transformação da sociedade. A práxis pedagógica assume a característica de prática social, tornando o ato educativo um ato político e revolucionário, para que professores e alunos atuem como sujeitos de sua própria história.

## 2.4 A CONCEPÇÃO DOS “ANNALES”

### 2.4.1 O movimento dos “Annales”

No início do século XX, surge o movimento de idéias mais influente no sentido da construção da história como ciência. Os integrantes desse movimento, de origem bastante heterogênea, criaram, em 1929, uma revista denominada “Annales”, nome que irá identificá-los. Fazem parte do núcleo central do grupo Lucien Febvre, Marc Bloch, Fernand Braudel, Georges Duby, Jacques Le Goff e Emmanuel Le Roy Ladurie. Não há uma definição categórica do movimento, sendo possível, no entanto, defini-lo a partir de certas concepções fundamentais comuns aos seus integrantes. Baseado em CARDOSO (1988, p. 43), essas concepções, firmadas a partir do debate com os historiadores mais tradicionais são:

1. a passagem da “História-narração” para a “História-problema”;

2. a crença no caráter científico da história, mesmo tratando-se de uma ciência em processo de construção;
3. o contato e o debate permanente com as outras ciências sociais, incluindo a importação de problemáticas, métodos e técnicas;
4. a ampliação dos limites da história, abrangendo todos os aspectos da vida social;
5. a insistência nos aspectos sociais, coletivos e repetitivos de preferência aos biográficos, individuais e “episódicos”;
6. a utilização de todos os tipos de documentos disponíveis, acabando com a excessiva fixação em fontes escritas;
7. a construção de temporalidades múltiplas, ao contrário do tempo linear e simples da historiografia tradicional;
8. o reconhecimento da ligação indissolúvel e necessária entre passado e presente no conhecimento histórico, contra qualquer concepção que negue as responsabilidades sociais do historiador.

Comparando a concepção da história do grupo dos “Annales” com a marxista, numerosos pontos comuns podem ser identificados, como o reconhecimento da necessidade de uma síntese global, a convicção de que a consciência que os homens de determinada época têm da sociedade em que vivem não coincide com a realidade social de tal época, o respeito pelas especificidades históricas de cada época, a aceitação da inexistência de fronteiras estritas entre as ciências sociais e a vinculação da pesquisa histórica com as preocupações e responsabilidades do presente. A diferença mais acentuada, sem dúvida, entre elas, é a ausência, na concepção dos “Annales”, da incorporação da luta de classes como categoria de explicação do movimento da história.

A escola dos “Annales” é vista, com frequência, como um grupo monolítico, com uma prática histórica uniforme, determinista em suas concepções, indiferente à política e aos eventos. Nada mais falso, porém. Em verdade, não se pode dizer que tenha havido uma escola dos “Annales”, tantas as divergências individuais entre seus membros quanto seu desenvolvimento no tempo.

A história dos “Annales” pode ser interpretada em termos da existência de três gerações. (BURKE, 1997, p. 12)

#### 2.4.2 Os fundadores

Em sua primeira fase, de 1920 a 1945, caracterizou-se por ser um movimento pequeno, radical e subversivo, lutando contra a história tradicional, a história política e a história dos eventos. Seus líderes foram Lucien Febvre, especialista no século XVI, e o medievalista Marc Bloch, os quais editaram o primeiro número da revista em 15 de janeiro de 1929.

Característica da obra de Febvre, em suas aulas, resenhas e conferências, é a rejeição ríspida do conceito de tempo histórico, representado por eventos sucessivos, da história dominante em sua época, e a defesa de uma nova compreensão deste conceito. Propõe, contra o tempo reconstituído, um tempo reconstruído: contra a narrativa exata e precisa dos eventos, defenderá uma história-problema, que integre o evento único em uma ordem conceitual, sem perder de vista a ordem cronológica. Para Febvre, “os fatos que o historiador representa não são apreendidos diretamente, mas fabricados a partir de

inúmeras observações, fontes numéricas, documentos múltiplos e, sobretudo, com hipóteses e conjecturas.” (REIS, 1994, p. 33)

Sua importância, no movimento dos “Annales”, liga-se, assim, à sua original compreensão do tempo histórico.

Bloch é considerado o primeiro dos novos historiadores e o mais legítimo fundador do movimento. Foi ele quem, de fato, rompeu com o tempo histórico tradicional, deixando-se influenciar de maneira mais exclusiva pelas ciências sociais.

Qual a diferença entre Bloch e Febvre?

“Sob a influência da sociologia durkheimiana, Bloch tenderá a apagar da sua obra a presença do evento e a pensar estruturalmente o tempo vivido. Ao contrário de Febvre, ele não vai do grande evento intelectual à sua estrutura, mas analisa estruturas onde os eventos são tratados como meros sinais reveladores e em posição secundária. Bloch faz um estudo objetivo dos homens em grupos, retirando a ênfase das iniciativas individuais, da consciência de sujeitos atuantes. Seu tempo não é o tempo da alma ou da consciência, de indivíduos capazes de uma reflexão mais profunda, mas o tempo inconsciente de coletividades.” (REIS, 1994, p. 47)

Mesmo seguindo a orientação durkheimiana, Bloch não adere ao seu caráter positivista. A contribuição resultante dessa influência, à história, é a abordagem coletiva. Em Bloch, o tempo da consciência coletiva impõe-se sobre o tempo da consciência individual.

### 2.4.3 A era de Braudel

A segunda geração dos “Annales”, que mais se aproxima de uma “escola”, com diferentes conceitos e novos métodos, teve destacada a presença de Fernand

Braudel. Recebendo influências de Febvre e Bloch, realizou uma organização explícita e original, contribuindo mais do que qualquer outro historiador para transformar as noções de tempo e espaço. Sua obra possuirá sempre uma visão do todo. Aproxima-se da concepção do tempo histórico de Bloch, numa perspectiva das ciências sociais, ou seja, pensando o tempo histórico de maneira estrutural e também preservando o que é específico do olhar do historiador.

Até sua morte, em 1985, Braudel não foi apenas o mais importante historiador francês, mas também o mais poderoso, exercendo a direção efetiva dos “Annales”.

Em 1969, Braudel decidiu recrutar jovens historiadores com a finalidade de renovar os “Annales”. Entre eles, Jacques Le Goff, Emmanuel Le Roy Ladurie e Marc Ferro, que irão se destacar por sua produção histórica. Sabe-se que durante muitos anos Braudel conservou em suas mãos o controle dos fundos para a pesquisa, publicações e nomeações, detendo então um grande poder que usou para promover o ideal de um mercado comum das ciências sociais, onde a história era um membro dominante. Concedia bolsas de estudo a jovens historiadores estrangeiros, para que viessem estudar em Paris e ajudassem a difundir no exterior o novo estilo francês de fazer história.

Produziu incansavelmente até o final de sua vida. Suas grandes obras históricas são marcadas pela abundância de informações e pela excelente literatura – todas com mais de mil páginas e em três volumes. É Braudel quem subverte as fronteiras tradicionais da história econômica. Deixou de lado as categorias tradicionais de “agricultura”, “comércio”, “indústria”, para observar a “vida diária”, o povo e as coisas, os alimentos, os vestuários, a habitação e as cidades. Introduziu a vida cotidiana no domínio da história, a pequena história do dia-a-dia.

Embora se recusasse a dar explicações em termos individuais, também se opôs a explicações baseadas em um único fator, motivo pelo qual achava necessário preservar uma certa distância intelectual de Marx, a fim de evitar cair na armadilha de uma estrutura intelectual que considerava muito rígida. Aliás, nem Febvre nem Bloch tinham grande interesse nas idéias de Marx. Foi com Labrousse que o marxismo começou a penetrar no grupo dos “Annales”. Também foi com ele que os métodos estatísticos, que vieram a permitir rigorosos estudos quantitativos, especialmente sobre o movimento dos preços de 1701 a 1817, na França, foram introduzidos no grupo. Em seguida à história dos preços, a história demográfica foi a segunda grande conquista da abordagem quantitativa, para daí ligar-se à história social.

#### 2.4.4 A terceira geração dos “Annales”

Nos anos que se seguiram a 1969, uma terceira geração surgiu nos “Annales”. Nessa geração, não houve o predomínio de ninguém, como antes houvera o de Febvre e Braudel. Alguns comentadores chegaram mesmo a falar numa fragmentação. (DOSSE, 1992, p. 251) Diversos membros do grupo levaram adiante o projeto de Febvre, outros retornaram à história política e à dos eventos, alguns continuaram a praticar a história quantitativa, e outros, ainda, reagiram contra ela. A história das mentalidades foi desenvolvida por Philippe Ariès, enquanto Alain Besançon escreveu sobre o que ele denominava história psicanalítica.

Nomear apenas as mais importantes contribuições da história dos “Annales” significa escrever uma lista por si só impressionante: história-problema, história

comparativa, história psicológica, geo-história da longa duração, história serial, antropologia histórica. (BURKE, 1997, p. 126)

## 2.5 A TENDÊNCIA DA HISTÓRIA NOVA

Prosseguindo, de certa forma a linha de inovação dos “Annales”, surgiu uma das tendências mais recentes da historiografia: a chamada História Nova. Essa tendência repousa sua novidade em três processos: *novos problemas* que colocam em causa a própria história; *novas abordagens*, que modificam, enriquecem e subvertem os setores tradicionais da história; e *novos objetos* que aparecem no campo epistemológico da história. (LE GOFF e NORA, 1995, p. 12) Responde ao crescente desenvolvimento das ciências sociais, que invadem a história, fazendo-a correr o risco de ser absorvida por elas.

Não é fácil definir a História Nova. O movimento está unido apenas naquilo a que se opõe, sendo, portanto, mais fácil defini-la em termos do que ela não é.

Nessa tendência, a história não é o produto dos historiadores do passado, mas o produto de uma situação, de uma história, obrigando os historiadores a tomarem consciência do relativismo de sua ciência. Foi escrita como uma reação deliberada contra a história tradicional e dela se diferencia porque: interessa-se por toda a atividade humana, e não apenas pela política; preocupa-se com a análise das estruturas, e não com a narrativa dos acontecimentos; apresenta “a história vista de baixo”, com opiniões de pessoas comuns e sua experiência de mudança social, e não com a história dos grandes homens, estadistas, generais ou eclesiásticos; suplementa os registros escritos por outros

tipos de fonte; não considera a história objetiva, aceitando o relativismo cultural e uma nova determinação de considerar mais seriamente as opiniões das pessoas comuns sobre seu próprio passado. Valoriza a história da vida cotidiana, outrora rejeitada como trivial, “a qual é encarada agora, por alguns historiadores, como a única história verdadeira, o centro a que tudo o mais deve ser relacionado.” (BURKE, 1992, p. 23)

CRUZ (1996, P. 73) sintetiza:

“a Nova História interessa-se praticamente por toda a atividade humana, estando preocupada com as pessoas comuns e com as mentalidades coletivas, substitui ou complementa a narrativa com a análise das estruturas e considera como fontes todo tipo de vestígio deixado pelo homem, além de criticar as fontes oficiais porque expressam o ponto de vista oficial.”

Sua importância “reside no fato de que tendeu a deslocar as preocupações da investigação historiográfica do âmbito da totalidade e das visões de síntese para o âmbito de objetos particulares e das visões localizadas”. (SAVIANI, 1996, p.8)

O ensino de história numa concepção nova levará o educando a preocupar-se com o mundo da experiência comum como seu ponto de partida, tentando mostrar a vida cotidiana como problemática, a fim de que ele perceba que valores ou comportamentos, tacitamente aceitos em uma sociedade, são rejeitados como absurdos em outra. A análise do contexto, o desenvolvimento do senso crítico, a noção de totalidade, são competências a serem trabalhadas nessa concepção.

“A história se afirma como nova ao anexar novos objetos que até agora lhe escapavam e se situavam fora de seu território” (LE GOFF & NORA, 1995, p. 13)

Trabalhará com temas que implicam diferentes visões dos vários grupos sociais, confrontando as leituras e experiências obtidas com as diferentes leituras dos

demais grupos sociais. Nesse particular - e é o próprio LE GOFF que alerta -, há que se tomar cuidados especiais porque

“o simples fato de se trabalhar com temática, todavia, não é uma garantia de rompimento com a visão determinista. “Narrando” toda a evolução da moradia, isolada de outras experiências, por exemplo, desde o tempo dos primeiros grupos humanos até hoje, não se terá uma visão crítica, nem se conseguirá chegar a uma história explicativa que dê conta dos problemas humanos gerados pela sedentarização e pela vida em sociedade.” ( LE GOFF, 1991, p. 17)

A história nova permite que professores e alunos efetivem novas experiências, forjando novos saberes. Muito se tem a aprender com a capacidade organizativa dessa grande escola que domina o panorama historiográfico do nosso século, sob a condição de que isso se faça sem abrir mão de uma consistência teórica cada vez maior que envolva o caráter concreto do conhecimento histórico-educacional, uma perspectiva de longa duração, o olhar analítico-sintético no trato com as fontes, a articulação do singular e do universal e a atualidade da pesquisa histórica. (SAVIANI, 1996, p. 11-12).

Com tal visão, aliada aos princípios progressistas e em especial ao ensino com pesquisa que leva à produção do conhecimento, está composta a prática pedagógica objeto desta pesquisa-ação.

## CAPÍTULO 3

### A ABORDAGEM EMERGENTE

#### 3.1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa-ação diz respeito ao repensar da prática pedagógica no ensino da História da Educação, no curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, pela adoção do ensino com pesquisa, numa abordagem emergente.

Sua fundamentação teórica, além da concepção da história nova, encontra-se na aliança proposta, para fins didáticos, entre a metodologia do ensino com pesquisa, numa abordagem progressista, voltada para a produção do conhecimento, com visão holística, caracterizando um paradigma que a pesquisadora doravante denominará, de acordo com BOAVENTURA SANTOS (1998), PIMENTEL (1993) e MORAES (1998), de abordagem emergente, e cuja explicitação será feita no presente capítulo.

#### 3.2 A PEDAGOGIA PROGRESSISTA E A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

##### 3.2.1 À guisa de história

O pensamento pedagógico brasileiro, nos últimos vinte anos, deu mostras de excepcional vitalidade, o que se pode constatar pelo número de obras a respeito, analisando tendência e correntes da educação brasileira. Segundo SAVIANI (1987, p. 19), “tendências” são as orientações gerais à luz das quais e no seio das quais se

desenvolvem determinadas orientações específicas, subsumidas pelo termo “correntes”. Identificam-se as tendências, portanto, com as concepções da Filosofia da Educação. Tais concepções podem seguir duas linhas diversas, conforme se considere a filosofia da educação à margem do desenvolvimento do processo educativo ou, ao contrário, como uma concepção articulada com o processo histórico-concreto em que ocorre a educação, à qual ela busca imprimir um rumo específico.

Entre as tendências que consideram a filosofia da educação como sendo autônoma em relação ao processo educativo, encontram-se aquelas classificadas por autores que, notadamente no período anterior aos anos oitenta, foram estudadas nos cursos de formação de professores. Inserem-se aí, entre outras, as correntes identificadas por CUNNINGHAM (1975, p. 23-48): idealismo, materialismo, humanismo e supernaturalismo; KNELLER (1966, p. 49-164): idealismo, realismo, pragmatismo, existencialismo e análise, acompanhadas do pensamento dos educadores, denominados de progressismo, perenalismo, essencialismo e reconstrutivismo; e, mais recentemente, OZMON (1975), que identifica as correntes da filosofia - idealismo, realismo, pragmatismo, existencialismo e behaviorismo -, com suas correspondentes filosofias educacionais: perenalismo, essencialismo, progressismo e reconstrucionismo, existencialismo e planejamento de comportamento.

A partir dos anos oitenta, estudiosos da educação brasileira têm elaborado algumas sínteses, que trabalham o pensamento pedagógico do passado até o momento atual, e nas quais está presente o “progressismo”, como adiante se verá.

Uma das sínteses mais conhecidas é a elaborada por SAVIANI (1987, p. 24-44). Em grandes linhas, classifica as concepções fundamentais de Filosofia da Educação em “humanista” tradicional, “humanista” moderna, analítica e dialética.

Na concepção “humanista” tradicional, cuja base é a visão essencialista do homem, distingue duas vertentes: a religiosa, consubstanciada no tomismo e no neotomismo, e a leiga, elaborada pelos pensadores modernos, com as características de laicidade, obrigatoriedade e gratuidade.

A concepção “humanista” moderna funda-se numa visão de homem centrada na existência, e não na essência. Nela estão as correntes denominadas pragmatismo, vitalismo, historicismo, existencialismo e fenomenologia.

Sem pressupor uma visão de homem ou um sistema filosófico geral, a concepção analítica volta-se para a análise lógica da linguagem educacional, num contexto lingüístico. Não possui uma definição filosófica clara, sendo, de início, positivista, e mais tarde, tecnicista. (GADOTTI, 1987, p. 10)

Por último, a concepção dialética trata do homem concreto, como conjunto das relações sociais, entendendo que os problemas educacionais somente poderão ser compreendidos se estudados no contexto em que estão inseridos. Segundo esta concepção,

“o movimento segue leis objetivas que não só podem como devem ser conhecidas pelo homem. Encarando a realidade como essencialmente dinâmica, não vê necessidade de negar o movimento para admitir o caráter essencial da realidade (concepção “humanista” tradicional) nem de negar a essência para admitir o caráter dinâmico do real (concepção “humanista” moderna). O dinamismo se explica pela interação recíproca do todo com as partes que o constituem, bem como pela contraposição das partes entre si.” (SAVIANI, 1987, p. 27)

Próximo da síntese elaborada por SAVIANI é o quadro teórico de LIBÂNEO (1995, p. 21-44). Classifica as tendências pedagógicas em liberais e progressistas, utilizando como critério a posição que cada uma adota em relação às finalidades sociais da escola. A pedagogia liberal, entendida como manifestação própria

da sociedade capitalista, “sustenta a idéia de que a escola tem por função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais” (LIBÂNEO, 1995, p. 21). Nela estão compreendidas as tendências tradicional, renovada progressivista, renovada não-diretiva e tecnicista. Por outro lado, a pedagogia progressista designa as tendências que, “partindo de uma análise crítica das realidades sociais, sustentam implicitamente as finalidades sociopolíticas da educação” (p. 32). Manifesta-se em três tendências: libertadora, libertária e crítico-social dos conteúdos.

MIZUKAMI (1986, p. 7-103) propõe cinco linhas pedagógicas ou tendências no ensino brasileiro, que denomina “abordagens”: tradicional, comportamentalista, humanista, cognitivista e sócio-cultural, analisando-as a partir das categorias: homem, mundo, sociedade-cultura, conhecimento, educação, escola, ensino-aprendizagem, professor-aluno, metodologia e avaliação.

Embora tenha havido outras tentativas de sistematizar as tendências da educação brasileira, as anteriormente citadas são, sem dúvida, as mais utilizadas.

Tais tendências “não são puras nem mutuamente exclusivas o que, aliás, é a limitação principal de qualquer tentativa de classificação. Em alguns casos as tendências se complementam, em outros, divergem.” (LIBÂNEO, 1996, p. 54)

Esta pesquisa, em sua abordagem mais ampla, pretende ser progressista, a qual se relaciona com as concepções dialética (SAVIANI), libertadora (LIBÂNEO) e sócio-cultural (MIZUKAMI). Na abordagem progressista, destaca-se em especial a obra de PAULO FREIRE, uma das mais significativas no contexto educacional brasileiro.

É de se observar que GADOTTI (1987, p. 105), ao tempo em que coloca a classificação de LIBÂNEO entre as mais claras, didáticas e ricas, aponta como equívoco a colocação de PAULO FREIRE na pedagogia libertadora, que sustentaria a não-

diretividade e a recusa de conteúdos tradicionais. Para ele, a “pedagogia do oprimido” de FREIRE é diretiva, tem um programa e conteúdo, como se verá adiante.

### 3.2.2 A abordagem progressista e a prática pedagógica

As origens da pedagogia progressista estão em SNYDERS, que se inspirou na obra pedagógica de MAKARENKO, educador russo. Em sua obra “Pedagogia Progressista”, SNYDERS (1974) realiza uma análise crítica do ensino desenvolvido pela escola tradicional e pela Escola Nova. A primeira, por apresentar modelos de educação muito distanciados da realidade do aluno, e a segunda por levar o aluno a um espontaneísmo inconsciente e prejudicial ao seu próprio desenvolvimento.

Como explica CORRÊA (1990, p. 108), o pedagogo francês considerou como ponto de partida os conteúdos de ensino, para propor uma pedagogia coerente com os aspectos realistas do contexto do aluno, de modo a eliminar as deformações constatadas. Sustentou que o saber ensinado deveria ser dominante, e a forma, subordinada. Fez surgir, assim, a tendência progressista como a busca de outros caminhos, partindo-se de uma concepção nova de educação: o homem, sujeito da educação, é um ser situado no tempo e no espaço, inserido num contexto sócio-econômico-político-cultural e, portanto, um ser histórico.

“Considerando-se esta inserção, a educação, para ser válida, deve levar em conta necessariamente tanto a vocação ontológica do homem (vocação de ser sujeito) quanto as condições nas quais ele vive (contexto).” (MIZUKAMI, 1986, p. 86)

Os educadores progressistas, em especial FREIRE e FIORI (DAMKE, 1995, p. 54), consideram o homem como um ser inacabado, ao mesmo tempo em que, sendo capaz de refletir, é capaz de tomar consciência de sua incompletude. Pelo fato de ser incompleto, um dos traços fundamentais de sua consciência é a abertura, condição *a priori* do conhecimento. Sendo aberta, a consciência não se deixa aprisionar por nenhuma situação vivida, mas se lança à frente, além de si mesma, em busca de ser mais. Nesse movimento, vai em direção à liberdade. É nesse contexto que a educação deve ser capaz de instaurar um processo que impulse essa luta constante para libertar-se e libertar, o que é desencadeado pelo conhecimento.

Para se chegar ao conhecimento, é necessário passar por níveis de compreensão da realidade, diferenciados entre si em função do grau de profundidade da compreensão do mundo. Em primeiro lugar, a captação mágica, nível em que a consciência não compreende as relações causais dos problemas ou dos fenômenos e, por isso, julga-se inferior e dominada por eles. Em seguida, o nível da consciência ingênua, que se julga superior aos fatos e supõe poder dominá-los de fora. Por último, o nível mais elevado, que é a consciência crítica, em que os fatos são aprendidos e explicados em suas relações causais, determinações e condicionamentos. É neste nível que se estabelece a relação dialética entre ação e reflexão, que constitui a práxis a qual, por sua vez, é condicionada pelas circunstâncias históricas.

A tarefa da educação, assim, é dar ao ser humano “suficiente autonomia para plasmar a forma histórica de seu mundo, o que, vale dizer, a sua própria forma humana” (FIORI, 1991, p. 84-85).

Partindo-se desse pressuposto, revoluciona-se a prática pedagógica, rompendo com os padrões clássicos de educação.

O conhecimento é entendido como parte da natureza humana, não sendo privilégio de algumas pessoas. Embora constitua um dos elementos mediadores do processo de transformação social, sozinho não é suficiente para promover a mudança social. Assim, a teoria do conhecimento é condição necessária, mas não suficiente, para compreender e tentar mudar a realidade. Deve ser completada pela teoria da transformação da realidade, “visando a construção de um mundo no qual todos possam realizar a sua humanidade” o que constitui “a meta da pedagogia da libertação” (DAMKE, 1995, p. 73).

Conhecer a realidade e apropriar-se do que já foi descoberto, embora constituam o conteúdo do conhecimento, não são resultados do mesmo processo. “O momento em que conhecemos o conhecimento existente, produzido, refere-se à docência. O outro, no qual produzimos o novo conhecimento, refere-se à pesquisa.” (DAMKE, 1995, p. 87) Neste ponto relaciona-se a proposta do ensino com pesquisa ao paradigma progressista, metodologia adequada para se levar o educando a conhecer a realidade, para tornar o educando realmente educando, e que constitui o arcabouço inicial desta pesquisa.

Não há ensino e aprendizagem sem pesquisa. Ensino, aprendizagem e pesquisa são partes do processo de conhecimento da realidade para a produção de conhecimentos. À medida em que o educando vai conhecendo os conteúdos, os objetos cognoscíveis, é que vai se assumindo como ser histórico, crítico e criador. O ato de aprender não é mecânico, mas baseado na reflexão e na ação. Nesse momento, ressalta DAMKE (1995, p. 88): “para que o educador possa ensinar ao educando é preciso que o educador saiba que não sabe tudo e que o educando saiba que não ignora tudo. Ambos

precisam ter consciência de que não há saber absoluto, nem ignorância absoluta, e que educador e educando são, respectivamente, educador-educando e educando-educador.”

Ao fazer essa mediação, o educador deverá ter presentes saberes que, na visão de FREIRE (1998, p. 23-165), são indispensáveis à prática docente de educadores críticos e progressistas:

a) não há docência sem discência: “quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”, uma vez que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (1998, p. 25). Esse ensinar exige rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, estética e ética, corporeificação das palavras pelo exemplo, risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação, reflexão crítica sobre a prática, reconhecimento e assunção da identidade cultural.

b) ensinar não é transferir conhecimento, “mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (1998, p. 52). Esse ensinar exige consciência do inacabamento, reconhecimento do ser condicionado, respeito à autonomia do ser do educando, bom senso, humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores, apreensão da realidade, alegria e esperança, curiosidade, e a convicção de que a mudança é possível.

c) ensinar é uma especificidade humana e exige segurança, competência profissional e generosidade, comprometimento, compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo, liberdade e autoridade, tomada consciente de decisões, saber escutar, reconhecer que a educação é ideológica, disponibilidade para o diálogo e, por último, querer bem aos educandos.

Estas são as exigências do ato de ensinar, que provoca o conhecimento da realidade, para poder transformá-la, numa visão progressista, que propõe o ensino com pesquisa.

Adiante, analisaremos o papel do aluno e do professor, a metodologia proposta, o tipo de escola e de avaliação que constituem a proposta progressista.

O **aluno** é o homem concreto, sujeito de sua própria educação. Assumirá cada vez mais esse papel, escolhendo e decidindo-se, em função do desenvolvimento de sua consciência crítica e reflexiva. Aprende a interpretar a realidade para nela poder intervir.

É um ser ativo, participante, sujeito da história que trabalha com conteúdos significativos e atuais para uma constante reavaliação dos mesmos em função das realidades sociais.

Engajado com o professor no ato de conhecer, o aluno será o indivíduo sensível ao diálogo e responsável pela produção do seu conhecimento. Os conteúdos dos textos trabalhados serão analisados a partir do ponto de vista do autor e do grupo social que representam, como produtos históricos que são, num determinado momento concreto. A pesquisa, o diálogo e o debate estarão presentes em todos os instantes do processo educativo. Os alunos precisam ler, sobretudo os clássicos da sua área. O professor lerá com eles, sem lhes dizer que os está ensinando a ler, mas para que saibam o que significa ler criticamente. Esse trabalho será feito de forma muito exigente, séria e rigorosa, pois a educação libertadora não exclui a busca permanente de rigor. Segundo FREIRE, “rigor” não quer dizer “rigidez”, nem é sinônimo de autoritarismo. “O rigor vive com a liberdade, *precisa* de liberdade.” (1986, p. 98)

Para interpretar a realidade, o aluno deve ser igualmente rigoroso. Ele não irá apenas observá-la, mas, aproximando-se criticamente do objeto de sua observação, perceberá que ele não é, justamente porque está se tornando. Começará a notar, cada vez mais, que “o objeto não é algo em si mesmo, mas está dialeticamente se relacionando com outros que constituem uma totalidade.” (FREIRE, 1986, p. 104)

É preciso que os alunos saibam como serem responsáveis por sua própria formação. Acostumados a obedecer a ordens, eles estranham que deixem de ser dependentes da autoridade para assumirem a responsabilidade por seu estudo. No entanto, essa é a única maneira de as pessoas crescerem em conhecimento e criatividade.

O professor progressista mantém com o aluno uma relação horizontal, não imposta, cujo fundamento é o diálogo. Conforme FREIRE (1992, p. 117),

“o diálogo entre professoras ou professores e alunos ou alunas não os torna iguais, mas marca a posição democrática entre eles ou elas. Os professores não são iguais aos alunos por n razões entre elas porque a diferença entre eles os faz ser como estão sendo. Se fossem iguais, um se converteria no outro. O diálogo tem significação precisamente porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com o outro. O diálogo, por isso mesmo, não nivela, não reduz um ao outro. Nem é favor que um faz ao outro.”

Não se confunde o diálogo com o espontaneísmo, nem com o bate-papo ao acaso entre professor ou professora e educandos. Nele estão contidos o conteúdo e a exposição que o educador faz sobre ele para seus educandos. É o abrir-se ao pensar do outro, numa relação democrática. Ao propor sua “leitura do mundo”, deve mencionar que há outras “leituras de mundo” diferentes da sua e até antagônicas a ela.

Papel do professor é também despertar necessidades no aluno, exigir que o mesmo se esforce e que se mobilize para uma participação ativa.

No dizer de CORRÊA (1990, p. 121), deve “proporcionar a seus alunos a passagem do plano da satisfação individual ao plano das experiências coletivas, através da demonstração e cultivo do patriotismo, nos alunos.”

LIBÂNEO (1998, p. 29-46), em face das transformações pelas quais passa a escola, numa sociedade marcada pelos avanços na comunicação e na informática e por outras tantas transformações tecnológicas e científicas, destaca alguns pontos que sinalizam um posicionamento sobre as novas atitudes docentes diante das realidades do mundo contemporâneo:

- “1. Assumir o ensino como mediação: aprendizagem ativa do aluno com a ajuda pedagógica do professor.
2. Modificar a idéia de uma escola e de uma prática pluridisciplinares para uma escola e uma prática interdisciplinares. Conhecer estratégias do ensinar a pensar, ensinar a aprender a aprender.
3. Persistir no empenho de auxiliar os alunos a buscarem uma perspectiva crítica dos conteúdos, a se habituarem a apreender as realidades enfocadas nos conteúdos escolares de forma crítico-reflexiva.
4. Assumir o trabalho de sala de aula como um processo comunicacional e desenvolver capacidade comunicativa.
5. Reconhecer o impacto das novas tecnologias da comunicação e informação na sala de aula (televisão, vídeo, games, computador, Internet, CD-ROM, etc.)
6. Atender à diversidade cultural e respeitar as diferenças no contexto da escola e da sala de aula.
7. Investir na atualização científica, técnica e cultural, como ingredientes do processo de formação continuada.
8. Integrar no exercício da docência a dimensão afetiva.
9. Desenvolver comportamento ético e saber orientar os alunos em valores e atitudes em relação à vida, ao ambiente, às relações humanas, a si próprios.”

Tais atitudes, aliadas aos saberes pedagógicos anteriormente mencionadas, compõem a estrutura do professor progressista frente às exigências do mundo contemporâneo, com sua autoridade baseada na competência e atuando como mediador para análise do contexto. Exigente, crítico e reflexivo, estabelecerá com os alunos uma relação dialógica, desafiante e solidária.

Quanto à **metodologia** proposta pela escola progressista, a partir do diálogo e da leitura, deve permitir trabalhar com as contradições e pensar dialeticamente o mundo e sua história. A reflexão será *na* e *para* a ação. A educação será problematizadora ou conscientizadora, tornando educador e educando sujeitos de um processo em que crescem e aprendem juntos.

A forma de trabalho educativo é o grupo e o professor deve ser o mediador entre ele e os conteúdos, que constituem o cerne do processo educativo. “A prática educativa implica ainda processos, técnicas, fins, expectativas, desejos, frustrações, a tensão permanente entre prática e teoria, entre liberdade e autoridade, cuja exacerbação, não importa de qual delas, não pode ser aceita numa perspectiva democrática, avessa tanto ao autoritarismo quanto à licenciabilidade.” (FREIRE, 1992, p. 110)

Partindo de pressupostos democráticos, a metodologia progressista defende a democratização da organização programática dos conteúdos, do ensino e do currículo. Fundamental é que o educador não anule a capacidade de pensar criticamente do educando, transferindo-lhe o conhecimento ou deixe de lançar-lhe desafios para que assuma iniciativas críticas.

O principal enfoque desta metodologia é ter presente a relação entre produção do conhecimento e transformação da realidade. A produção do novo conhecimento dar-se-á na relação dialética entre teoria e prática, entre ação e reflexão, a qual supõe pesquisa da realidade e ação transformadora da mesma.

O papel da **escola** progressista é amplo, é um lugar de crescimento mútuo do professor e dos alunos, existindo num contexto histórico de uma determinada sociedade. Ela não pode ser meramente uma agência transmissora de informações, mas deve “transformar-se num lugar de análises críticas e produção de informação, onde o

conhecimento possibilita a atribuição de significação à informação”, conforme LIBÂNEO (1998, p. 26). Nela, os alunos aprenderão a buscar a informação, valendo-se dos meios de comunicação e da mídia eletrônica, para poderem analisá-la criticamente, dando-lhe um significado pessoal.

O planejamento da prática educativa deve ser participativo, refletindo as necessidades, os interesses e as expectativas dos grupos para os quais ele se destina. De acordo com RAYS (apud CORRÊA, 1990, p. 122-123), que sugere os passos de um planejamento progressista, o ato de planejar é sempre um ato político e “aqueles que participam do planejamento de ensino deverão analisar e definir concretamente a dimensão política da ação educativa e a dimensão educativa contida na dimensão política do ato educativo, uma vez que pensar a ação educativa é pensar a ação social.”

Em suma, a escola progressista é uma escola transformadora, comprometida, democrática, local de busca e de problematização, sensível aos avanços da tecnologia e da ciência, aberta à difusão de conteúdos vivos e concretos.

No que diz respeito à **avaliação**, o processo consiste na auto-avaliação e na avaliação permanente da prática educativa por professor e alunos. A avaliação é parte do ensino e, por meio dela, os alunos e os professores saberão de suas dificuldades e de seus progressos. É mais uma forma de crescimento e de tomada de consciência da realidade.

“ Simbolicamente, podemos dizer que a avaliação, por si, é acolhedora e harmônica, como o círculo é acolhedor e harmônico. Quando chamamos alguém para dentro do nosso círculo de amigos, estamos acolhendo-o. Avaliar um aluno com dificuldades é criar a base do modo de como incluí-lo dentro do círculo da aprendizagem; o diagnóstico permite a decisão ou redirecionar aquilo ou aquele que está precisando de ajuda.” (LUCKESI, 1994, p. 173)

A função da avaliação não é classificatória, mas sim diagnóstica, constituindo-se em um momento dialético do processo. O aluno assim avaliado é considerado um sujeito histórico, sem estigmas, rótulos ou classificações que possam persegui-lo durante sua vida. Sua finalidade não é disciplinar, mas sim de crescimento do educando.

A prática de provas longamente utilizada na escola torna inviável o diálogo, momento indispensável para que o professor auxilie o aluno a resolver suas dificuldades ou a avançar no seu conhecimento, permitindo-lhe compreender o significado de determinadas respostas.

“ Dizer-se que o acompanhamento da produção de conhecimento de um aluno possa se dar a partir de dados absolutamente precisos e objetivos, através de instrumentos altamente fidedignos, no meu entender, é negar o verdadeiro sentido da educação, pois se essa é uma relação entre seres humanos, racionais e afetivos, então implica essencialmente na subjetividade dessa aproximação, nos entendimentos e desentendimentos advindos dessa relação. Uma relação que exige o diálogo do professor e do aluno sobre suas maneiras de compreender o mundo.” (HOFFMANN, 1997, p. 144).

Reflexão permanente sobre o desempenho de aluno e professor, cooperação mútua buscando vencer as dificuldades, adequações necessárias ao desenvolvimento do processo, são alguns dos princípios que a avaliação privilegiará. Se o ensino deve promover a aprendizagem, a avaliação deverá ser também uma eficiente forma de ensino.

É possível, a partir do que foi exposto, constatar, enfim, que a pedagogia progressista, enquanto considera o educador, educando, e o educando, educador, ambos seres historicamente considerados, deposita na pesquisa para a produção do conhecimento sua esperança de transformar o mundo, tornando-o melhor.

### 3.3 PROPOSTA METODOLÓGICA DO ENSINO COM PESQUISA

A sala de aula, como meio de se atingir os objetivos do processo de ensino e aprendizagem, dá mostras de profundo esgotamento. Por outro lado, apresenta-se como um modelo que não necessita ser substituído, mas pode ser atualizado para incorporar os recursos mais coerentes com o momento histórico-educacional em que se vive. Descartar a sala de aula, aliás, não seria uma boa solução, na medida em que estudos recentes vêm demonstrando que o aluno, mesmo na idade adulta, necessita de contato humano com professores e outros alunos, como condição para aprender (GIUBILEI, apud BALZAN, 1993, p. 23). Necessário se faz, contudo, evitar que na sala de aula a educação seja reduzida a ensino e ensino reprodutivo, inserindo a pesquisa na educação, tornando o ato de pesquisar uma atitude cotidiana e “fundamental para se construir a capacidade de construir conhecimento” (DEMO, 1994, p. 9).

O desafio consiste, então, em se superar o modelo atual, quer do ponto de vista metodológico, quer do ponto de vista tecnológico, trazendo para a sala de aula os recursos disponíveis nessas duas áreas a fim de que deles os educadores se valham em sua tarefa cotidiana. Sabe-se que a transformação da prática pedagógica é difícil, por estar vinculada, ainda que inconscientemente, como lembra VASCONCELLOS (1996, p. 25), a valores e concepções de homem e de sociedade incorporados em práticas sociais de origem remota. A reflexão contínua sobre a prática é fundamental para que a articulação de um processo de transformação, bem como o acúmulo de pequenos sucessos, estimulem e preparem o salto de qualidade desejado. Esta pesquisa pretende ser um exemplo de como é possível efetuar mudanças na prática em sala de aula, por

meio de um processo que visa a desencadear novas experiências, mas que leva em conta e respeita as caminhadas já realizadas.

As transformações na prática pedagógica serão abordadas a partir de dois aspectos: a proposta metodológica do ensino com pesquisa e a utilização dos recursos tecnológicos em sala de aula. Em ambos será considerada a formação dos educandos como um processo dinâmico inserido num cotidiano que será cada vez mais desvendado pelos mesmos.

Para uma proposta de ensino com pesquisa faz-se necessário, inicialmente, estabelecer, segundo DEMO (1997, p. 5), quatro pressupostos:

- “- a convicção de que a educação pela pesquisa é a especificidade mais própria da educação escolar e acadêmica,
- o reconhecimento de que o questionamento reconstrutivo com qualidade formal e política é o cerne do processo de pesquisa,
- a necessidade de fazer da pesquisa atitude cotidiana no professor e o aluno,
- e a definição de educação como processo de formação da competência histórica humana.”

O que permite diferenciar a educação escolar de outros tipos de educação é a pesquisa, por meio da qual haverá a mediação do questionamento reconstrutivo, com qualidade formal e política. Assim, ensino e pesquisa não são atividades incompatíveis, mas interdependentes e complementares. Para que essas idéias se consolidassem, no mundo moderno, alguns fatores contribuíram de maneira especial, entre eles a avassaladora produção de conhecimentos, a rapidez de sua divulgação e a facilidade de acesso à informação. Da mesma forma, a consciência do surgimento de uma postura diferenciada no mercado de trabalho a exigir profissionais mais ousados, competitivos e competentes no manejo da informação. Acrescente-se, no curso de Pedagogia da PUC, a preocupação com a formação de futuros educadores mais críticos e comprometidos com

a produção do conhecimento. Ao educador, responsável por uma formação adaptada a tais contingências, torna-se impositiva a adoção de uma metodologia que permita ao educando abrir seus próprios caminhos, buscando as respostas para suas indagações e percorrendo searas inimagináveis no campo do conhecimento. A resposta está na proposição do “aprender a aprender”, que tem se evidenciado por meio dos trabalhos desenvolvidos por DEMO e aos quais será feita remissão, na abordagem dos tópicos principais do capítulo.

Ao se preocupar com a formação do profissional, o educador deve ter presente que a acumulação consolidada de conhecimentos não define a qualidade do melhor profissional, a qual se direciona hoje para uma capacidade de renovação constante, que permite acompanhar as mudanças pelas quais passam a ciência e a tecnologia, em lugar de apenas reter os seus conteúdos dentro de um espaço limitado de tempo.

Para DEMO, no dia a dia das pessoas, pesquisa significa “a capacidade de andar de olhos abertos, ler criticamente a realidade, reconstruir as condições de participação histórica, informar-se adequadamente” (1994, p. 34), portanto, pesquisar “não é ato isolado, intermitente, especial, mas atividade processual de investigação diante do desconhecido e dos limites que a natureza e a sociedade nos impõem.” (1991, p. 16)

Essa capacidade não se confunde com a formação sofisticada do pesquisador profissional, do qual se exige sólida fundamentação metodológica e domínio na área do saber, objetivando a criação ou a descoberta no âmbito do conhecimento. Representa, sim, a culminância de um processo que superou diversas etapas, mas que pode ser iniciado como atividade de ensino, integrando uma proposta

inovadora de aprendizagem. Nesse sentido, é uma atitude básica e cotidiana de questionamento crítico e autocrítico frente à realidade.

“Não há pesquisa, onde a pessoa permanece objeto de absorção reprodutiva (mera aprendizagem); já há pesquisa, onde a pessoa consegue manejar com autonomia crítica o conhecimento, usando-o como instrumentação emancipatória, reconstruindo-o; existe pelo menos síntese própria, reinterpretação pessoal, reorganização crítica, revelando a marca de sujeito capaz de criar, saber pensar.” (DEMO, 1994, p. 21)

Segundo essa interpretação, a pesquisa não é reservada às elites universitárias, mas também não é “qualquer coisa” que se faça na universidade. Ela deve ser considerada, como princípio científico e educativo.

Entendida como princípio científico, a pesquisa apresenta-se como a instrumentação teórico-metodológica que vai construir a capacidade de produzir conhecimento, momento em que a metodologia científica assume papel de incentivo à sua realização. Para formar o cidadão e o trabalhador modernos são habilidades indispensáveis o “aprender a aprender e saber pensar, para intervir de modo inovador” (DEMO, 1994, p. 9). Isso significa que se está muito além de simples aulas, de instruções ou de treinamentos, mas sim fazendo educação de qualidade. Permitindo ao educando desenvolver a habilidade de pesquisa, está sendo oferecida a ele a instrumentação para assimilar e enfrentar as mudanças que avassalam o mundo moderno.

Como princípio educativo, a pesquisa é base para a educação emancipatória, que envolve o questionamento sistemático, crítico e criativo. É processo que deve aparecer em todo o trajeto educativo. Está imiscuída na prática de forma natural, possibilitando sua conexão necessária com a socialização do conhecimento. Vai construir, no educando, a capacidade de melhor questionar, para melhor agir.

No ensino com pesquisa, o **aluno** é o sujeito do processo que trabalha junto com os seus colegas e com o professor, sob a orientação motivadora deste. A pesquisa não é uma atividade isolada: exige a participação de uma massa crítica questionadora. Atuando de forma ativa, produtiva, reconstrutiva e participativa, o aluno é um parceiro de trabalho que não vem à escola para receber instruções, ouvir aulas magistrais ou copiar informações. Seu perfil não é o de um ser passivo e imitativo, mas o de um cidadão autônomo, criativo e solidário.

Ao aluno incumbirá procurar livros, textos, fontes, dados, informações, a fim de que seja superada a regra de receber coisas prontas ou reproduzir materiais existentes. Para tanto, a escola deve estar equipada com uma biblioteca que coloque à disposição do aluno a bibliografia solicitada pelo professor, além de livros afins e enciclopédias. O acesso à rede mundial de pesquisa representada pela Internet é outra necessidade fundamental, sem a qual se torna difícil falar em pesquisa nos dias atuais. Na hipótese de não haver publicações disponíveis a respeito, irá às fontes primárias, realizará entrevistas, enfim, lançará mão de todo material viável para responder aos seus questionamentos.

O material coletado permitirá a criação de um espaço favorável à realização do trabalho conjunto, no qual todos participem, colaborando para um objetivo compartilhado.

É ainda o aluno, no ensino com pesquisa, que fará interpretações e elaborações próprias a partir dos dados coligidos. De nada adiantaria o trabalho de coleta de materiais se, após seu estudo, a interpretação fosse única, e, quando não, a manifestada pelo professor. O saber pensar exercita-se na interpretação da informação a partir de suas vivências, conhecimentos e experiências. A partir da informação, a

elaboração propiciará excelentes oportunidades para posicionamentos e comunicações por parte do aluno. Seus relatórios terão um tom pessoal, a marca de sua participação, a elaboração própria. Partindo de interpretações reprodutivas, o aluno se encaminhará gradativamente para textos que denotarão sua capacidade reconstrutiva do conhecimento. Segundo DEMO (1996, p. 29),

“são coisas do mero aprender (correlato ao mero ensinar): copiar diretamente; fazer prova reprodutiva (decorada); reproduzir um texto (apenas fichar); realizar só o que é estritamente mandado; reduzir educação à disciplina. São coisas do aprender a aprender: contralar, reelaborando a argumentação; refazer com linguagem própria, interpretando com autonomia; reescrever criticamente; elaborar texto próprio, experiência própria; formular proposta e contraproposta.”

O desenvolvimento dessas capacidades supõe certos cuidados metodológicos que serão tratados ao ser abordado esse item no decorrer do texto.

No que diz respeito ao **professor** que utiliza a metodologia do ensino com pesquisa, exige-se do mesmo uma superação do modelo atual, para que passe a fazer das aulas momentos de estimulação do pensamento investigativo e criativo. É necessário que ele saiba trabalhar com o novo, com a dúvida, buscando as respostas no trabalho conjunto com seus alunos. Fundamental é que ele “se redescubra como um intelectual, como um verdadeiro sujeito social que pensa criticamente tanto a sociedade e a educação, quanto a sua prática pedagógica” (GANDIN, 1995, p. 26) e seja um pesquisador.

O trabalho do professor na Universidade encontra-se indissolvelmente ligado às funções de ensino e pesquisa de forma concomitante, ainda que ele não seja um profissional da pesquisa. O professor-pesquisador é o ideal. Para ensinar, necessita pesquisar porque, se não pesquisar, não terá o que ensinar. Com as facilidades que proporcionam os meios de comunicação, a transmissão de conhecimentos não mais

tomará o tempo de trabalho do professor, cujo papel será o de realizar trabalho de muito maior qualidade dedicando-se à reconstrução do conhecimento e à formação do cidadão crítico e sujeito histórico participativo. Aprenderá a trabalhar com a dúvida, com o novo, partindo da observação do concreto e a partir daí construindo a teoria articulada com a prática.

DEMO (1997, p. 38) coloca, para o professor, pelo menos cinco desafios da pesquisa, considerada esta como princípio educativo: “1. (Re) construir projeto pedagógico próprio. 2. (Re) construir textos científicos próprios. 3. (Re) fazer material didático próprio. 4. Inovar a prática didática. 5. Recuperar constantemente a competência.”

A elaboração de um projeto pedagógico próprio, que integrará o projeto pedagógico da escola, exigirá que o professor se atualize, pesquise, teorize e reflita sobre sua prática de forma ininterrupta, a fim de definir sua postura frente à instituição e caracterizar seu compromisso com o desempenho do aluno.

A (re) construção de textos científicos próprios e a (re) elaboração de material didático próprio constituem alternativas para que o professor não se torne apenas usuário de recursos alheios, sendo ele mesmo um reprodutor em sala de aula. Seu trabalho permitirá aos alunos observarem sua incansável dedicação e competência na área em que atua.

A postura de pesquisador permite que o professor se aproxime mais do aluno e passe a se inteirar e, conseqüentemente, a se envolver mais com as questões do ensino e da aprendizagem. (VEIGA, 1993, p. 79)

Refletindo sobre sua prática, o professor encontrará formas adequadas de nela introduzir inovações, ao mesmo tempo em que essa atuação processual dele exigirá

não apenas uma capacidade inovadora, mas a recuperação de sua competência como docente transformador e crítico. Como enfatiza SEABRA (1994, p. 78):

“O profissional do futuro (e o futuro já começou) terá como principal tarefa aprender. Sim, pois, para executar tarefas repetitivas existirão os computadores e os robôs. Ao homem competirá ser criativo, imaginativo e inovador.”

O professor, pesquisando, estudando e aprendendo junto com os alunos, será o incentivo maior para que os mesmos produzam conhecimento. Constituirá, além disso, uma alternativa confiável para que a idéia de uma educação dialógica, na qual o aluno seja o principal sujeito da aprendizagem, se desenvolva.

Vale mencionar que os programas de formação de professores precisam estar voltados para essa pedagogia transformadora, atuando na realidade que se faz no cotidiano e levando à reflexão sobre a prática, única forma de fazer avançar o fazer pedagógico de cada um.

Para que o trabalho desse professor seja bem sucedido, uma nova **metodologia** se delineia, apontando caminhos para inovar. Esses caminhos, longe de constituírem um receituário, são diretrizes gerais que auxiliarão a formar um sujeito competente, questionador e inovador.

Alguns pressupostos que merecem destaque na proposta metodológica do “aprender a aprender”, de acordo com os ensinamentos de DEMO (1996, p. 30)), são:

- considerar o aluno como parceiro de trabalho, e não como objeto de ensino, envolvendo-o no trabalho conjunto e co-responsabilizando-o pelos seus resultados;

preciso que sua formação pedagógica se faça sobre a prática, as experiências de vida do educando, seus interesses e aspirações. Por fim, que alie à competência técnica e pedagógica o compromisso político de formar cidadãos com qualidade.

Além disso, a exequibilidade de uma proposta metodológica do “aprender a aprender” provoca a alteração de posturas estabelecidas no sistema educativo. De acordo com BEHRENS (1996, p. 91-92), implica “políticas públicas que valorizem o trabalho do professor (remuneração condigna) e oportunizem maior tempo de permanência efetiva do docente nas universidades.” Uma postura assim definida significará o resgate da competência do professor como profissional da educação.

A **escola** em que o ensino com pesquisa faça parte do cotidiano precisa mudar. Consoante afirma NÓVOA (1992, p. 28), “as escolas não podem mudar sem o empenhamento dos professores; e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham”. A organização dessa escola deve propiciar um ambiente educativo em que pesquisar e ensinar não sejam atividades distintas. As aulas nela ministradas não são copiadas, mas mediadas pelo questionamento reconstrutivo. O trabalho em sala não pode ser restrito à acumulação de dados, mas envolverá a intervenção inovadora e renovadora culminando com a elaboração formal cada vez mais codificada. Para isto, a escola reorganizará o seu próprio ritmo, com um tempo maior destinado ao trabalho conjunto para que se desenvolvam atividades mais participativas e abrangentes. Como enfatiza CUNHA (1997, p. 84), “se quisermos falar em ensino com pesquisa, o mínimo que temos de fazer é oferecer as condições básicas para o aluno produzir, isto é, ler, refletir, observar, catalogar, classificar, perguntar, enfim, ações básicas de quem investiga. E para isso é preciso, no mínimo, tempo disponível.”

O currículo deve ser igualmente reorganizado, para que se privilegie o aprofundamento dos temas, a aprendizagem dos métodos de pesquisa, a construção de uma visão sistêmica e o enfrentamento de situações novas. Isto permite maior flexibilidade curricular para atendimento ao ritmo próprio dos alunos e às suas necessidades educativas especiais, superando o fracasso escolar em todos os níveis.

Não cabe neste quadro a idéia de que o professor ensina e o aluno aprende; de que o professor é autoridade e ao aluno resta obedecer; de que o professor reprova e o aluno tem de se submeter a esse poder discricionário. Professor e aluno são parceiros, companheiros de jornada educacional. Ninguém tem tanto domínio do conhecimento que nada mais lhe reste aprender e ninguém é tão nulo que nada tenha a comunicar.

A escola do “aprender a aprender” é uma escola em que se trabalha num processo coletivo, oportunidade para o exercício da cidadania coletiva e organizada. Busca-se o estabelecimento de consenso, a participação ativa, o respeito e a ética. Nela, o trabalho individual é estimulado por meio do desenvolvimento da iniciativa pessoal, do interesse em descobrir e criar, do saber argumentar e raciocinar, passando o educando da interpretação própria à elaboração própria.

Do ponto de vista material, a escola do ensino com pesquisa necessita possuir disponíveis livros, biblioteca, videoteca, computadores e bancos de dados, para que o conhecimento seja transmitido da maneira mais rápida, simples e atraente. Participa do processo de transmissão eletrônica do conhecimento de maneira a tornar concreta essa possibilidade. Cuida para que esses recursos atendam aos objetivos da metodologia proposta, e para que professores e alunos saibam utilizá-los de maneira adequada.

Outro aspecto diferencial dessa escola diz respeito à avaliação, cujo conceito se fundamenta no uso de critérios qualitativos em lugar dos tradicionais critérios quantitativos, dos quais o principal representante é a prova.

A **avaliação** no ensino com pesquisa é parte cotidiana da escola, envolvendo o aluno, o professor e o sistema.

No que se refere à avaliação do aluno, ocorre a introdução de formas alternativas, permitindo que o educando seja avaliado pelo seu desempenho geral e globalizado, e não por exercícios de memorização e repetição que tanto favorecem a “cola”. Nesta ótica constitui, portanto, um processo de acompanhamento do desenvolvimento do aluno pelo professor, baseado em indicadores de desempenho estabelecidos de acordo com as competências esperadas. Podem ser incluídos como indicadores a capacidade construtiva do aluno, o processo de pesquisa, a elaboração individual e a expressão coletiva. Uma percepção qualitativa baseada em observações meticulosas envolve o processo. O professor, de controlador passa a orientador do processo. O aluno, por sua vez, vê na avaliação o retrato de seu desempenho que o estimula à melhoria da qualidade.

Como orientador, o professor está incumbido de motivar o aluno a questionar e a produzir seu conhecimento, indicando-lhe pistas de pesquisa e lutando por sua auto-suficiência. É sua também a tarefa de acompanhar a evolução da pesquisa e da elaboração própria, avaliando sobretudo sua capacidade produtiva. Não se permite, num processo avaliativo assim constituído, que alunos sem o esperado desempenho vão à frente.

Se um grupo apresentar problemas, estes poderão ser resolvidos mediante ofertas adicionais de tempo para atividades de complementação, utilização de recursos

didáticos de apoio, dedicação maior do professor ao seu atendimento ou elaboração de materiais específicos por parte da escola que auxiliem a dar conta da questão, de forma que a dificuldade seja superada o mais rapidamente possível e se evite o fracasso escolar.

A avaliação do professor pode ser realizada por agentes internos ou externos, com a principal finalidade de garantir competência: verificar se o professor é um agente produtor de conhecimentos, se está atualizado e ocupa espaço próprio, condições indispensáveis para que possa aplicar com êxito uma metodologia do “aprender a aprender”.

Esta postura metodológica exige mudança no sistema educacional como um todo. Mesmo com tal limitação, a autora realizou a pesquisa-ação objeto deste estudo, que permite questionar a possibilidade de adoção de uma metodologia inovadora, ainda que todas as condições não estejam presentes. O nível da micro-sala de aula estaria se antecipando ao todo, num desafio concreto.

### 3.4 CONTRIBUIÇÕES DA ABORDAGEM HOLÍSTICA

#### 3.4.1 Um novo paradigma

Na aliança proposta entre diversas abordagens para revitalizar e repensar a prática pedagógica da disciplina História da Educação, que constitui o objetivo desta pesquisa, o terceiro elemento é o paradigma denominado holístico, orgânico ou sistêmico.

Este capítulo será destinado a esboçar historicamente o surgimento do holismo, suas principais características e implicações em termos de educação.

Quando THOMAS S. KHUN, em seu livro “A estrutura das revoluções científicas”, publicado em 1962, adotou o termo “paradigma”, pretendeu com ele sugerir que “alguns exemplos aceitos na prática científica real – exemplos que incluem, ao mesmo tempo, lei, teoria, aplicação e instrumentação – proporcionam modelos dos quais brotam as tradições coerentes e específicas da pesquisa científica.” (...) “Homens cuja pesquisa está fundamentada em paradigmas compartilhados estão comprometidos com as mesmas regras e padrões para a prática científica.” (1998, p. 30 ).

Assim, as diferentes fases do pensamento científico condicionaram a atitude científica, estabelecendo os fundamentos filosóficos que induziram a visões de mundo a eles vinculadas. A comunidade científica, adotando o modelo dominante, induziu os seus seguidores à obediência das mesmas normas comuns de prática científica e, desta forma, influenciou as culturas nas quais se encontrou inserida, por meio do processo cumulativo de conhecimentos.

O primeiro paradigma construído pelo homem é denominado, por CARDOSO (1995, p. 20), de teocêntrico, uma vez que “a realidade deste mundo tinha sua razão de ser no outro mundo”. A explicação dada aos fenômenos naturais, às perturbações psíquicas ou à genialidade, às normas ou às leis sociais, estava sempre ligada ao poder divino e às forças sobrenaturais. Construído com base em duas tradições religiosas (o orfismo<sup>1</sup> e o cristianismo) tomou sua forma definitiva com a difusão da

---

<sup>1</sup>Orfismo (lat. Orphismus, ingl. Orphism, fr. Orphisme, al. Orphismus) – Seita filosófico-religiosa bastante defendida na Grécia desde o século VI a. C. e que se julgava fundada por Orfeo. Sua crença fundamental era que a vida terrena fosse uma simples preparação para uma vida mais elevada, que podia ser merecida por meio de cerimônias e de ritos purificadores, que constituíam o arsenal secreto da seita. (ABBAGNANO, 1992, p. 702)

Bíblia e a construção de uma moralidade voltada para o outro mundo. A superação do paradigma teocêntrico deu-se a partir do momento em que outra visão dos fenômenos passou a alterar as definições integrantes daquele. Com efeito, um novo paradigma se instalou não pelo fato de o anterior estar errado mas, segundo CARDOSO (1995, p. 17), por “constituir o mundo dos fenômenos de uma determinada maneira que não responde mais às novas exigências históricas, tornando-se incapaz de apresentar soluções para os novos problemas”.

Nesta linha de raciocínio, a concepção geocêntrica de Ptolomeu (séc. III d.C.), aceita por mais de mil anos, cedeu espaço à teoria do espaço infinito de Giordano Bruno (1548-1600) e à teoria heliocêntrica de Copérnico (1473-1543) e Galileu (1564-1642), rompendo a unidade religiosa até então reinante.

O paradigma teocêntrico entrou em crise pela descoberta de fenômenos que não se encaixavam no modelo da ciência normal. Instaurou-se uma fase de transição na qual o paradigma que se anunciava não podia ser avaliado pelos cientistas adeptos do anterior que, por sua vez, lutavam pela sua manutenção. A “revolução científica” mencionada por KUHN (1998, p.125) estava no seu apogeu. Delineou-se um novo paradigma que, paradoxalmente, surgiu no seio do anterior.

Esse novo paradigma, denominado “antropocêntrico” por CARDOSO (1995, p. 17) ou “newtoniano-cartesiano” por WEIL (1991, p. 16), foi formulado entre os séculos XVI e XVII, em substituição à visão de mundo orgânica que se assentava na ciência medieval, cuja finalidade era compreender o significado das coisas e não exercer a predição ou o controle sobre elas. Nesse período, denominado Idade da Revolução Científica, a imagem da natureza como organismo foi substituída pela concepção da natureza como máquina perfeita, governada por leis matemáticas exatas.

Duas contribuições devem ser mencionadas como fundamentais para essa transformação. A primeira foi a de René Descartes (1596-1650) que, rejeitando todo e qualquer conhecimento baseado na tradição ou na evidência sensível, elaborou um critério baseado na certeza do conhecimento científico por meio da racionalidade. A segunda, de Isaac Newton (1642-1727), cujos estudos apresentam a mais completa sistematização matemática da concepção mecanicista da natureza. A partir dela foram esboçadas as linhas gerais de uma abordagem mecanicista na física, astronomia, biologia, química, psicologia e medicina e, mais tarde, os princípios da mecânica newtoniana foram aplicados às recém-criadas ciências sociais.

Expandindo-se rapidamente na comunidade científica, o modelo mecanicista do universo consolidou sua posição e dominou o pensamento científico até o início do século atual, contribuindo para uma visão de mundo reducionista e pragmática. Ao lado de inegáveis progressos materiais que trouxe para a humanidade, condicionou-a também a uma percepção da realidade que, considerando a análise como o único modo adequado de entendimento das coisas, desconsiderou a visão do todo em sua complexidade. São decorrências dessa noção de realidade a fragmentação das especializações e a ênfase no racionalismo com a conseqüente separação entre razão e sentimento, ciência e ética, objetividade e subjetividade.

A mecânica de Newton, ao final do século XIX, e em face dos conceitos da eletrodinâmica de Maxwell e da teoria da evolução de Darwin, deixou de lado seu papel de teoria fundamental dos fenômenos naturais. O mundo se deparava, então, com teorias que sinalizavam para um universo muito mais complexo do que se supunha.

Duas descobertas no campo da física vieram modificar os conceitos da visão de mundo cartesiana e da mecânica newtoniana: a teoria da relatividade, de Einstein, e a teoria quântica, formulada por um grupo internacional de físicos, do qual participou o próprio Albert Einstein, além de Max Planck, Neils Bohr, Wolfgang Pauli e Werner Heisenberg, entre outros (CAPRA, 1993, p. 71).

Começou a ser elaborada uma visão de mundo caracterizada por palavras como orgânica, holística, ecológica ou sistêmica, e, segundo CAPRA, “na física moderna, a imagem do universo como uma máquina foi transcendida por uma visão dele como um todo dinâmico e indivisível, cujas partes estão essencialmente inter-relacionadas e só podem ser entendidas como modelos de um processo cósmico.” (1993, p. 86)

Evidenciou-se, com as duas teorias básicas da física moderna, que: a matéria não é inerte e passiva e, portanto, não existem estruturas estáticas na natureza; não é possível prever com certeza um evento atômico, mas apenas prever a probabilidade de sua ocorrência; tempo e espaço são conceitos relativos; a massa é uma forma de energia; e, assim, outras descobertas que transcenderam os principais aspectos da visão de mundo cartesiana e da física newtoniana.

Acrescente-se a essa constatação o princípio da incerteza, de Heisenberg, (MORAES, 1998, p. 61) que demonstrou desempenhar a consciência humana papel fundamental nos experimentos atômicos, determinando as propriedades dos fenômenos durante o processo de observação. Quanto mais enfatizamos um aspecto em nossa descrição, mais o outro se torna incerto, e a relação precisa entre os dois é dada pelo princípio da incerteza.

As teorias científicas sobre a realidade física levam à conclusão que o universo é uma totalidade indivisa e o paradigma anterior, que preconiza um mundo fracionado, não é mais suficiente para explicá-lo. Há um descontentamento em relação ao modelo mecanicista, manifestado por muitos cientistas e filósofos deste século, e do qual a passagem do físico SCHRÖDINGER, citado por GUIMARÃES (1996, p. 22) é mostra evidente. Diz ele:

“As grandes mudanças que ocorrem neste mundo material, (...) são amplamente explicadas pela interação mecânica direta. (...) Isso torna o mundo operacional para o entendimento pragmático. Permite que você imagine a manifestação total do universo como a de um relógio mecânico que, pelo que sabe e crê a ciência, poderia continuar a funcionar do mesmo jeito sem que nunca tivesse havido consciência, vontade, esforço, dor, prazer e responsabilidade”.

As influências da visão racionalista-mecanicista na filosofia, na prática econômica, na psicologia, na educação, na medicina, na política e em outros domínios do conhecimento têm sido questionadas. Muitos dos problemas vividos no mundo não obtêm explicações no paradigma em vigor. Suas falhas e lacunas têm estimulado a reflexão voltada para a proposta de um paradigma diferente, mais consentâneo com as descobertas da ciência e os destinos do homem.

A visão da realidade que subsidiará esse modelo estará baseada nos conceitos de relação e de integração, que são muito mais amplos que o de análise, usado no paradigma anterior. Deverá considerar o estado de inter-relação e interdependência essencial entre os fenômenos físicos, biológicos, psicológicos, sociais e culturais, ultrapassando as atuais fronteiras disciplinares e conceituais. Tais conceitos são abordados pelo holismo, conforme adiante será visto.

### 3.4.2 Aspectos históricos

As origens do pensamento holístico, do ponto de vista filosófico, podem ser identificadas na antiguidade, entre os pré-socráticos, que elaboraram teorias em torno da *physis*, a natureza, no sentido de realidade primeira fundamental. Posteriormente, podem ser citados Giordano Bruno, para quem não havia distinção entre matéria e espírito; e Leibnitz, que expressa o conceito holístico de substância em sua teoria das mônadas (CARDOSO, 1995, p. 39).

Foi, porém, com a publicação do livro “Holism and Evolution”, de Jan Christian Smuts em 1926, que apareceu pela primeira vez o termo *holismo*. A obra estava demasiadamente à frente de seu tempo para ser compreendida, mas, mesmo assim, interessou a Adler, que manteve correspondência com Smuts e, além de ser influenciado por ele, auxiliou-o na divulgação de suas idéias. Outros filósofos e psicólogos adotaram as concepções de Smuts e contribuíram para sua expansão e aprofundamento.

Em seu trabalho, Smuts faz uma revisão dos conceitos de matéria, vida, mente e personalidade, tentando restabelecer a unidade fundamental entre elas. Segundo ele, citado por WEIL (1991, p. 21),

“matéria, vida e mente, longe de serem descontínuas e distintas, irão aparecer como séries mais ou menos interligadas e progressivas do mesmo grande processo. E este processo aparecerá como sendo subjacente e como explicação das características de todas as três e dará à evolução, tanto inorgânica como orgânica, a continuidade que ela parece não possuir de acordo com as idéias científicas e filosóficas atuais.”

Para Smuts, a realização de conjuntos é fundamental na natureza e é por meio do desenvolvimento gradual de séries de conjuntos que se realiza a evolução, desde os começos inorgânicos até os níveis mais elevados do espírito. O conjunto, para

ele, não é a mera soma de todas as partes, dado que há uma força interna na evolução que cuida de uma regulação central e de uma coordenação de todas as partes. O todo e suas partes se influenciam e se determinam reciprocamente, provocando uma fusão dos caracteres individuais. A esse “fator operativo fundamental referente à criação de conjuntos no universo”, denomina-se holismo (de *holos* = todo).

Aplicado com uma conotação mais paradigmática dentro da transformação conceitual da ciência a partir da teoria da relatividade de Einstein, o pensamento holístico está fortemente presente na explicação do universo e de seus fenômenos, em especial na física, na filosofia, na psicologia, na economia, na medicina e na educação.

Sua abordagem não é nem analítica nem puramente sintética. Utiliza-se dos dois métodos de forma complementar (proposta por Bohr), e não antagônica, integrando-os na dinâmica do todo com as partes.

“ A ênfase excessiva na análise – na parte – conduz ao reducionismo escotomizante, enquanto a focalização unilateral na síntese – no todo – conduz ao globalismo obscurecedor: dois caminhos opostos que conduzem à alienação e desequilíbrio”. (CREMA, 1991, p. 96)

Caracterizando-se pelo uso simultâneo destes dois métodos, representa um salto qualitativo de apreensão da realidade, numa visão que articula a dinâmica todo-e-as-partes e permite o exercício da transdisciplinaridade.

O holismo, assim, não corresponde à soma das partes, mas à captação da totalidade orgânica, una e diversa em suas partes, articuladas entre si, dentro da totalidade e constituindo essa totalidade. Definindo o novo paradigma, a Universidade Holística Internacional de Paris, em 1986 (apud BRANDÃO & CREMA, 1991, p. 34), sintetizou:

“Este paradigma considera cada elemento de um campo como um evento refletindo e contendo todas as dimensões do campo. É uma visão na qual o todo e cada uma das sinergias estão estreitamente ligadas em interações constantes e paradoxais.”

A partir destas considerações, faz-se necessário tentar estabelecer um paradigma holístico da educação e, a partir daí, especificá-lo à luz das categorias educacionais que o compõem.

### 3.4.3 O paradigma holístico e a educação

Ao se tentar estabelecer um paradigma holístico da educação algumas limitações se colocam de antemão. A primeira delas, referente à falta de um corpo teórico consistente e suficiente para sustentar a prática pedagógica decorrente do paradigma. A segunda, a inexistência de códigos comuns que traduzam as posições do holismo em uma linguagem compreensível no mundo acadêmico. Outra, ainda, a falta de unanimidade entre os autores a respeito da sua conceituação, acarretando uma diversidade de posições. Por último, a multiplicidade de referenciais e entrelaçamentos entre praticamente todos os ramos da ciência, que se superpõem e interpenetram.

CIMBLERIS (1991, p. 100), a respeito das dificuldades do estudo do holismo, diz que “não vê solução para isto, se não a de trabalharmos num plano universal de compartilhamento de conhecimento e idéias”.

A Declaração de Veneza, elaborada durante o colóquio “A ciência face aos confins do conhecimento: o prólogo de nosso passado cultural”, organizado pela UNESCO com a colaboração da Fundação Giorgio Cini (Veneza, 3 a 7 de março de

1986) e do qual participaram representantes de dezesseis nações, nas áreas das ciências, artes, filosofia e tradições espirituais mais respeitáveis, é exemplo desse trabalho em plano universal. Alguns tópicos da Declaração merecem ser reproduzidos (BRANDÃO & CREMA, 1991, p. 11-12):

- “1. Somos testemunhas de uma importantíssima revolução no domínio da ciência, engendrada pela ciência fundamental (em particular, pela física e pela biologia), pela perturbação que suscita na lógica, na epistemologia e também na vida cotidiana através das aplicações tecnológicas. No entanto, verificamos, ao mesmo tempo, a existência de defasagem importante entre a nova visão de mundo que emerge do estudo dos sistemas naturais e os valores que ainda predominam na filosofia, na ciências humanas e na vida da sociedade moderna. (...)”
2. O conhecimento científico, por seu próprio movimento interno, chegou aos confins, onde pode começar o diálogo com outras formas de conhecimento. (...)”
3. Recusando qualquer projeto globalizante, qualquer sistema fechado de pensamento, qualquer nova utopia, reconhecemos, ao mesmo tempo, a urgência de uma pesquisa verdadeiramente transdisciplinar, em intercâmbio dinâmico entre as ciências “exatas”, as ciências “humanas”, a arte e a tradição. (...)”
4. O ensino convencional da ciência, devido à apresentação linear dos conhecimento, dissimula a ruptura entre a ciência contemporânea e as visões ultrapassadas do mundo. Reconhecemos a urgência da pesquisa de novos métodos de educação, capazes de levar em conta os avanços da ciência que agora se harmonizam com as grandes tradições culturais, cuja preservação e cujo estudo mais profundo parecem fundamentais. (...)”

Sem ignorar as dificuldades presentes, mas considerando a urgência de uma reflexão dirigida para a universalidade, no desenvolvimento deste trabalho prevalecerão os aspectos filosóficos e científicos das descobertas do século que permitiram mudanças nas concepções de mundo e de homem, e que apontarão caminhos para a construção do paradigma holístico.

Primeiro item a ser abordado, a **visão da realidade** está baseada no princípio de que todos os fenômenos estão intrinsecamente relacionados. A explicação da natureza e de todo o universo não pode mais ser puramente mecânica, pois está claro que existe um processo de síntese e de complexificação evolutiva que leva à criação de sistemas altamente dinâmicos.

“Ontologicamente, a realidade é concebida como um holograma, em que todo-e-parte formam um binômio inseparável. O todo está em cada uma das partes e, ao mesmo tempo, o todo é qualitativamente diferente do que a soma das partes.” (CARDOSO, 1995, p. 49)

Embora os organismos vivos apresentem sua individualidade e sejam relativamente autônomos em seu funcionamento, as fronteiras entre organismo e meio não são fáceis de serem determinadas. Há uma tendência para a associação entre os organismos vivos, estando cada criatura, de alguma forma, ligada ao resto e dele dependendo.

A realidade é ainda caracterizada por um dinamismo dialético, em que tudo flui num movimento contínuo de expansão e recolhimento. Dela participam a interioridade e a exterioridade, alterando-se mutuamente. A vivência dessa realidade é função direta do estado de consciência em que nos encontramos. Desta forma, só o estado de superconsciência permite a visão holística, oportunidade em que a oposição entre realidade relativa e absoluta é superada. Ao contrário, a percepção corporal e do ego no estado de vigília é fragmentada e relativa.

A **concepção de homem** para o holismo é a de um todo que se identifica consigo mesmo, como um ser autônomo, ao mesmo tempo em que é elemento participante de totalidades maiores. É CARDOSO (1995, p. 50) quem explica:

“Corpo, intelecto, sentimento e espírito constituem as várias dimensões da totalidade indivisível da pessoa humana. Nenhum desses aspectos pode ser priorizado no desenvolvimento individual pleno, uma vez que eles se influenciam mutuamente.”

Ao estudar o ser humano, estudamos não só suas dimensões físicas e psicológicas, mas também as manifestações sociais e culturais, o que é por si só

elucidativo de que essas características não podem ser separadas. A partir dessa concepção sistêmica de vida, novas abordagens relacionadas à saúde individual e social são desenvolvidas.

O documento elaborado pela Global Alliance For Transforming Education, denominado “Educación 2000 – Una Perspectiva Holística” (1991) chama a atenção dos educadores para a abrangência integral do processo educativo e reafirma a interdependência existente entre a teoria, a pesquisa e a prática em constante evolução.

Educar, de acordo com o holismo, é trabalhar todas as dimensões do aluno: física, intelectual, emocional e espiritual, sem desconsiderar o enfoque ecológico que enfatiza a conexão e a dependência mútuas da natureza com a vida e a cultura humanas.

Citando CARDOSO (1995, p. 53) “educar significa utilizar práticas pedagógicas que desenvolvam simultaneamente razão, sensação, sentimento e intuição e que estimulem a integração intercultural e a visão planetária das coisas, em nome da paz e da unidade do mundo.”

Seu papel é, portanto, o de “despertar no educando uma nova consciência que transcenda do eu individual para o eu transpessoal” (CARDOSO, 1995, p. 53). A educação proposta objetiva desenvolver, globalmente, todas as potencialidades do aluno.

O **aluno**, numa perspectiva holística, é uma totalidade única que possui necessidades e apresenta talentos específicos de tipo físico, emocional, intelectual e espiritual, trazendo consigo uma capacidade ilimitada para aprender. Todos os alunos diferem enormemente entre si, seja por meio de suas atitudes, de seus talentos, inclinações ou circunstâncias. E assim é que devem ser trabalhados na escola, valorizando-se seus pontos fortes e tratando-os com respeito e consideração. Não há

motivos para se estabelecer categorias educativas baseadas nas dificuldades ou nas possibilidades dos estudantes.

É certo que o aluno possui vastos potenciais múltiplos que somente agora estamos começando a compreender, particularmente devido aos estudos sobre as inteligências múltiplas e a inteligência emocional. À educação incumbe explorar todo seu potencial, buscando desenvolvê-lo de forma harmônica e integrada. Também lhe cabe fazê-lo recuperar sua curiosidade natural e o prazer pelos conhecimentos, por meio do processo de autodescoberta; estimular o cultivo dos valores universais; encorajá-lo a incorporar o que é novo, estimulando-o a divergir; aprofundar as relações consigo mesmo, com a família, a comunidade e o cosmo; assumir-se como sujeito da história; desenvolver valores éticos; estimular a aquisição do saber científico de forma não-fragmentada; cultivar a autodisciplina do aluno; auxiliá-lo a produzir o conhecimento, tendo no aprender a aprender uma atitude cotidiana de vida. Para isso, o aluno deverá saber utilizar redes de informação e materiais impressos que lhe permitam atualizar constantemente seus conhecimentos.

O perfil do **professor** holista é o de um educador que atua a partir da totalidade do educando, inteiramente apto a facilitar-lhe a aprendizagem, como também a aprender e a criar junto com aquele. A ele incumbe estar atento às necessidades de cada educando, às suas diferenças e atitudes, devendo desenvolver a capacidade de responder a todas essas situações em todos os níveis.

O educador deverá cultivar seu próprio crescimento interior, aprendizagem essa que CARDOSO (1995, p. 65-68) sistematizou, a partir de um estudo elaborado por Crema, e que enumera as características do educador holista:

- a) **inclusividade**: a atitude de consideração dos múltiplos aspectos e inúmeras facetas do ser humano e da realidade;
- b) **inocência**: ter visão desarmada e sem preconceitos, capaz de captar a fluidez natural da realidade;
- c) **espaço interior**: estar aberto a todas as possibilidades do conhecimento e da vida, sem sufocar o educando com suas teorias e verdades prontas;
- d) **flexibilidade**: deixar fluir naturalmente, porém com rota, o processo de ensino e de aprendizagem;
- e) **plena atenção**: estar atento ao presente, lugar e tempo em que ocorre o encontro existencial com o educando;
- f) **humor**: manter um ambiente de alegria e de ludicidade na classe;
- g) **vocação**: redescobrir seu papel existencial, que não se reduz a uma mera ocupação ou profissão;
- h) **paciência**: respeitar o ritmo da própria vida e da aprendizagem de cada educando;
- i) **humildade**: ser autêntico, sem aparentar ser o que não é.

Percebe-se que o educador assim representado há de ser um sujeito competente, motivador, inovador e orientador do trabalho individual e coletivo. Entre suas competências está a de saber pensar e pesquisar, propiciando um encontro entre a teoria e a prática. Articulador do processo de aprendizagem, com o qual estará profundamente comprometido, fundamentará sua relação com o aluno no equilíbrio entre os aspectos cognitivo e afetivo.

Sobre a **metodologia** proposta pelo holismo, pode-se dizer que a mesma é um conjunto de posições que inclui modos de conhecer intuitivos, criativos, físicos e em

contexto, propondo uma atuação interdisciplinar e até transdisciplinar que integre as perspectivas globais. A totalidade estará presente em todos os momentos, tendo em vista que os conteúdos devem ser trabalhados buscando o desenvolvimento do aluno como um todo. As fronteiras entre as disciplinas tornam-se tênues e ocorre o diálogo entre elas, a partir de temáticas suscitadas.

Vale ressaltar que a metodologia holística de ensino não se contrapõe à função analítica, mas antes a complementa e amplia. Assim, valoriza o sentimento e a intuição sem desconsiderar a razão e a sensação; adota o princípio indeterminista sem ignorar o determinista; tem uma função compreensiva, mas considera a explicativa; aplica-se às ciências do espírito e também às da natureza, para exemplificar.

Visando o intelecto, o desenvolvimento será centrado na estrutura fundamental de cada matéria de estudo. O aluno deverá aprender a aprender, construindo o conhecimento, prática que lhe será facilitada pela utilização da metodologia do ensino com pesquisa. Será instigado a aprender de forma distinta e por meio de estratégias diferentes, atendido em suas inteligências múltiplas e de maneira a aproveitar os pontos fortes para reforçar os fracos.

Na dimensão do sentimento serão trabalhadas a auto-estima, as relações do educando consigo mesmo, com a família e a comunidade. O educando aprenderá a aceitar as diferenças individuais e a manifestar respeito e tolerância pela diversidade humana. Retoma-se aqui um dos antigos objetivos da educação grega, segundo o qual educar-se é tornar-se mais feliz.

Por último, a educação do espírito procurará despertar em cada aluno o respeito à natureza e à vida, de forma que ele possa celebrar a vida em comunhão com todo o universo.

A **escola** holística deve ser o lugar que facilite a aprendizagem e o completo desenvolvimento dos educandos. Em seu ambiente será cultivado um crescimento natural e sadio do educando, tendo como referencial a experiência. As escolas deverão liberar-se da burocracia de seus sistemas para que se transformem em lugares onde ocorra o verdadeiro encontro educador-educando.

Para que o educando possa se utilizar dos modernos recursos de obtenção da informação, a escola holista disporá de biblioteca atualizada, bem como de acesso à rede de informatização, a fim de que possa explorar os processos de transmissão eletrônica do conhecimento. Desta forma, tornará disponíveis os recursos para a educação pela pesquisa e a prática do aprender a aprender e do saber pensar.

O aluno sentirá prazer de freqüentar essa escola que o acolherá como sujeito autônomo mas comprometido com o mundo em que vive. Nela será instigado a inovar, a transformar e a participar dos processos de transformação social.

Por último, a **avaliação** em uma escola holística questionará a validade das notas, qualificações e exames padronizados. Estes serão substituídos por avaliações personalizadas que permitam aos educandos acompanhar o seu desempenho nas atividades e funcionem como verdadeiros recursos de ensino.

A avaliação será processual e qualitativa. Privilegiará o desempenho global e globalizado do educando, para o que será oportuno valer-se do recurso da auto-avaliação, que poderá revelar dados que ao professor passem despercebidos. Terá como objetivo verificar o estágio atingido pelo educando, de forma a poder ajudá-lo a avançar mais. Além da qualidade formal e científica, estará direcionada também para a qualidade política, cidadã e democrática do educando.

## CAPÍTULO 4

### **A PESQUISA-AÇÃO NO REPENSAR DA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, PELA ADOÇÃO DO ENSINO COM PESQUISA, NUMA ABORDAGEM EMERGENTE**

A opção pela pesquisa-ação para a realização do trabalho destinado a propor o repensar da prática pedagógica na disciplina História da Educação, pela adoção de um paradigma emergente, além das razões que anteriormente evidenciaram ser essa metodologia a mais apropriada ao tipo de trabalho proposto, justifica-se também pelas considerações adiante mencionadas.

Até o final dos anos 70, as pesquisas na área da educação fundamentavam-se nos princípios da psicologia comportamental, tomando por base instrumentos de observação que permitiam o registro e a análise dos comportamentos de professores e alunos em situação de interação. Tais pesquisas, porém, sofreram críticas tanto no que dizia respeito aos seus fundamentos, quanto aos seus resultados, uma vez que, reduzindo os comportamentos de sala de aula a unidades passíveis de tabulação e mensuração, muito pouco contribuíam para a compreensão do processo de ensino e de aprendizagem. (ANDRÉ, 1995, p. 99) Na área da pesquisa social, principalmente, interessavam mais os resultados vinculados ao conteúdo pesquisado do que ao número de observações realizadas.

Assim, nestas últimas décadas, a alternativa passou a ser a abordagem qualitativa, com visão antropológica.

A intersecção entre antropologia e educação foi objeto de debates durante a primeira metade deste século, na tentativa de se superar os estigmas existentes e que definiam a antropologia como ciência e a pedagogia como prática. No presente, antropologia e educação estabelecem um diálogo no qual se insere também o debate teórico e metodológico das pesquisas em educação. O grande desafio que se coloca frente à antropologia é ver-se e ver aos outros homens, superando o intersubjetivismo e o etnocentrismo, para estabelecer as bases do conhecimento. No entender de GUSMÃO (1997, p. 14), “assim, a antropologia nasce de relações historicamente constituídas entre os homens e, por sua natureza, busca compreender o outro diferente de si – de seu mundo de origem, a Europa do século XIX – dialogando com outras formas de conhecimento, tendo por base e pressuposto central o mundo da cultura, as relações entre os homens e a construção do saber”.

Seu diálogo com a educação é marcado por tensões e compreensões, mas destaca-se um ponto comum - a cultura, na qual se desenvolvem os processos de socialização e de aprendizagem dos homens, em situações sociais concretas e historicamente determinadas.

Ao recorrer à abordagem qualitativa, os estudiosos das questões educacionais tiveram como objetivo principal compreender a realidade escolar para, posteriormente, agir sobre ela e modificá-la. Inúmeras outras contribuições a abordagem qualitativa trouxe para a pesquisa em educação, quer por permitir ajustes metodológicos durante o processo, quer por admitir a identificação de elementos não previstos no planejamento inicial da pesquisa, embora essenciais para a análise e a compreensão da prática pedagógica. (ANDRÉ, 1997, p. 50) Essa metodologia revelou aspectos fundamentais no dia-a-dia das escolas, tanto do ponto de vista da rotina em sala de aula

quanto das demais relações que integram a vivência escolar. Da evolução da abordagem qualitativa surgiram quatro tendências, apontadas por ERICKSON (apud ANDRÉ, 1995, p. 107) e dentre as quais está a que aproxima cada vez mais o sujeito (pesquisador – professor) do objeto pesquisado (aluno). Esta tendência é a investigação-ação, incluindo a pesquisa-ação, cujos interesses estão voltados para a sala de aula e o trabalho do professor.

Segundo THIOLENT (1998, p. 15), a pesquisa-ação é pesquisa de tipo participativo, considerando que a participação das pessoas implicadas nos problemas investigados é absolutamente necessária. Destaca-se dela, contudo, uma vez que só poderá existir “quando houver realmente uma ação por parte das pessoas ou grupos implicados no problema sob observação.”

Analisando os principais aspectos desta pesquisa-ação, em particular, é de se mencionar que, por se realizar dentro de uma organização (a Universidade), a estrutura de relação entre a pesquisadora e os alunos envolvidos já estava consolidada, havendo interação expressa entre ambos. Esse grupo identificou a existência de dificuldades no estudo da disciplina História da Educação e a pesquisadora buscou fundamentar teoricamente propostas para repensar sua prática, propondo, a partir daí, um trabalho conjunto, com os interessados. A proposta teórica estabelecida, voltada para a dimensão pedagógica, passou a constituir o objeto da pesquisa-ação desenvolvida. Durante o processo, o grupo agiu intencionalmente, com o acompanhamento da pesquisadora, aproveitando todos os momentos para reflexão sobre a própria ação, debates e busca de consenso.

Havendo trabalhado o primeiro semestre letivo com os alunos do 1º ano do curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, não foi difícil à

pesquisadora conhecer as características da população estudantil, identificar as principais dificuldades encontradas no estudo da disciplina História da Educação e efetuar o levantamento das expectativas dos alunos. A partir desse diagnóstico foi realizado amplo estudo da literatura relacionada ao tema, elaborado-se um projeto de pesquisa, o qual foi discutido com os participantes, permitindo que fosse dado início à ação. Todos os cuidados foram tomados no que diz respeito à preservação das exigências inerentes à investigação científica, dentro da relatividade existente quanto ao padrão de cientificidade usualmente aceito nas ciências sociais.

Os sujeitos envolvidos são os alunos integrantes das turmas (diurno e noturno) do primeiro ano do curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, num total de 130 (cento e trinta). Essa população foi informada, consultada e concordou em participar da pesquisa-ação proposta em busca do repensar da prática pedagógica na disciplina História da Educação.

A pesquisadora, consciente das habilidades exigidas do profissional que realiza uma pesquisa-ação, buscou manter presentes durante todo o trabalho as características consideradas essenciais para sua realização: optar pelo processo; inspirar confiança; ser responsável e disciplinada; saber transigir e buscar o consenso; tolerar as diferenças; atender os alunos sempre que solicitada, independentemente do horário escolar; indicar fontes de pesquisa e trabalhar junto; entre outras.

Na seqüência, será descrita a segunda fase da realização da pesquisa, que coincide exatamente com a sua parte prática e foi desenvolvida em quatro etapas.

No primeiro encontro, a pesquisadora apresentou aos alunos a proposta metodológica e os objetivos do ensino com pesquisa, tentando contemplar uma visão do

todo, num paradigma emergente, destacando sua importância num mundo em transformações constantes. Considerando que no primeiro ano do curso de Pedagogia os alunos não têm nenhuma orientação sobre a metodologia de pesquisa, a pesquisadora apresentou a conceituação de pesquisa, suas etapas de realização e normas a serem seguidas consoante a Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT. Orientou os alunos sobre a necessidade de ser pesquisado o cotidiano em história, acrescentando informações sobre as fontes a serem utilizadas, os procedimentos e cautelas a serem observados na coleta de dados e, por fim, discorreu sobre a satisfação que proporciona sua realização.

A pesquisadora apresentou aos acadêmicos as alternativas para escolha da temática dos projetos: a) Histórico de estabelecimentos de ensino do Estado do Paraná; b) Educadores paranaenses – vida e obra; e c) Organizações que desenvolvem programas educacionais no Paraná.

Aceita a proposta, os alunos sugeriram diversos sub-temas, a partir dos quais a pesquisadora passou a exemplificar com problemas que poderiam ser objeto de pesquisa. Organizaram-se as equipes e prometeram escolher temas e levantar problemas para pesquisa, os quais seriam apresentados no próximo encontro, objetivando iniciar a elaboração do projeto respectivo.

O segundo encontro foi destinado à discussão dos elementos integrantes de um projeto de pesquisa. Considerando ser a primeira experiência do grupo, foi sugerido um modelo simplificado, composto pelos itens: linha de pesquisa, tema, problema, justificativa, objetivos (geral e específicos), fundamentação teórica (se necessário), procedimentos, recursos (humanos e materiais), cronograma e análise do processo de

investigação. Além das explicações e exemplos apresentados, foram indicadas como obras básicas auxiliares na elaboração do projeto: DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção do conhecimento**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994; ECO, Humberto. **Como se faz uma tese**. São Paulo: Cortez, 1994; GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1995; e SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 1996.

Iniciou-se, então, a elaboração do projeto de pesquisa a ser desenvolvido buscando fontes primárias e documentos na comunidade, uma das vertentes da metodologia em desenvolvimento. Para sua produção, foram utilizados o terceiro e o quarto encontros, com orientação e acompanhamento diretos da professora-pesquisadora. Ao final, em uma última análise provisória, visando a aperfeiçoar os projetos elaborados, a pesquisadora apresentou sugestões, propôs reelaboração de partes ambíguas e, quando necessário, sugeriu nova redação.

Ao final desta etapa, no quinto encontro, foi feito o levantamento dos projetos das duas turmas trabalhadas.

Na temática “Histórico de Estabelecimentos de Ensino do Estado do Paraná” foram apresentados os seguintes temas e problemas a serem pesquisados:

- a) Instituição Educacional Bom Jesus da Aldeia – Quais as alternativas encontradas pelo colégio para suprir a carência na área da educação ambiental?
- b) A educação infantil na Creche Lar Azul Acridas – Qual a abordagem metodológica na educação ministrada na Creche Lar Azul Acridas?
- c) Histórico da Escola Estadual Ernani Vidal – Quais os resultados da metodologia utilizada na educação de crianças deficientes?

d) Histórico do Colégio Nossa Senhora de Sion – Como foi a fundação do Colégio Nossa Senhora de Sion?

e) Histórico da Instituição Lar dos Meninos do Xaxim – Como e quando surgiu, e como foi organizado o Lar dos Meninos do Xaxim?

f) Histórico da Escola Social Madre Clélia – Quais os alunos que se destacaram no setor esportivo, nos últimos 3 anos, na Escola Social Madre Clélia?

g) Histórico do Colégio Padre João Bagozzi – Entre o ano da fundação do colégio e os dias de hoje, quais foram as principais mudanças físicas que caracterizaram o Colégio Padre João Bagozzi e quais os motivos que as justificaram?

h) Colégio Marista Paranaense – Como era viver e estudar em um regime interno no Colégio Marista Paranaense?

i) Colégio da Divina Providência – Qual a relação entre os processos pedagógicos passado e atual no colégio?

j) Histórico do Colégio Nossa Senhora do Rosário – Quais os motivos de sua fundação e como decorreu?

k) Escola Municipal Juscelino Kubitschek – Quais as mudanças educacionais mais significativas ocorridas nesta escola nos últimos dez anos?

l) Instituto de Educação do Paraná Professor Erasmo Pilotto – IEPPEP – Qual a relação entre a mudança do espaço físico do Instituto de Educação do Paraná, suas causas e benefícios trazidos à comunidade?

Na temática “Educadores Paranaenses – Vida e Obras” foram propostos os seguintes temas e problemas:

a) Contribuições pedagógicas da professora Elisa de Oliveira Zibarth (Dona Lula) – Qual a influência pedagógica da professora Elisa de Oliveira Zibarth (Dona Lula) no bairro Uberaba?

b) A arte de criar e contar histórias – um projeto criado pela Fundação Cultural de Curitiba - Qual a contribuição que a Rainha do Papel vem trazendo à educação paranaense?

c) Vida e obra do professor Jaime Marinero – Identificar as lutas e conquistas do educador, após sua vinda ao Brasil.

d) Vida e obra do Prof. Elias Abrahão – Do ponto de vista da educação religiosa, quais os projetos educacionais desenvolvidos pelo professor Elias Abrahão, enquanto Secretário da Educação do Estado do Paraná?

e) Helena Kolody – Como escritora, esperava ter repercussão no campo educacional? E enquanto educadora, qual a lição de vida que nos tem a passar?

f) O teatro infantil de Regina Vogue – Constitui o teatro produzido por Regina Vogue um meio capaz de interferir no modo de agir, pensar e sentir das crianças?

Finalmente, na temática “Organizações que desenvolvem programas educacionais no Paraná” os temas e problemas apresentados foram:

a) SESC – PR – Quais os avanços tecnológicos do SESC – Curitiba, na área da educação, nos últimos cinco anos?

b) SENAI-PR – O que é, como surgiu e qual a contribuição sócio-educacional do SENAI-PR?

- c) Capoeira na educação infantil – Quais as influências pedagógicas do ensino da capoeira na educação infantil?
- d) Hospital Pequeno Príncipe – Qual a metodologia utilizada no trabalho pedagógico realizado no Hospital Pequeno Príncipe?
- e) Modernização da Biblioteca Pública do Paraná – De que maneira a modernização da BPP beneficiou o usuário e facilitou o trabalho dos funcionários?
- f) Centro Municipal de Apoio Psicopedagógico – Programa Apoio Pedagógico – Qual a contribuição do Programa Apoio Pedagógico para o desenvolvimento intelectual da criança com dificuldade de aprendizagem, tendo como fundamento a teoria de Jean Piaget?
- g) Teatro “Espaço da Criança” – Quais os valores que são transmitidos às crianças por meio das peças teatrais e que influências têm os mesmos sobre elas?
- h) Unidade Social Hermínia Lupion – Qual o trabalho pedagógico realizado dentro desta instituição?
- i) Universidade Livre do Meio Ambiente – O que é a UNILIVRE e quais os seus projetos vinculados à educação?
- j) Farol do Saber – Qual é o trabalho desenvolvido no Farol do Saber para proporcionar a descoberta da leitura e da pesquisa científica?
- k) Lições Curitibanas – Quais os critérios que nortearam a elaboração da coleção Lições Curitibanas, do ponto de vista pedagógico?
- l) A ASSOMA e seu trabalho de reintegração dos menores de rua na sociedade – Qual é a proposta da ASSOMA para a reintegração dos menores de rua à sociedade e como vem sendo aplicada?

A opção dos alunos gerou um total de 30 projetos de pesquisa que foram elaborados e apresentados.

Ficou estabelecido que os trabalhos seriam apresentados em forma escrita, obedecendo às normas da ABNT e aos princípios da metodologia científica, e, em seguida, apresentados oralmente ao grande grupo. Cada grupo de pesquisa definiu o tempo que utilizaria para essa apresentação, escolheu a data mais apropriada e, então, foi elaborado em conjunto o cronograma de apresentação dos relatórios de pesquisa. Todas estas providências foram adotadas para que os alunos se responsabilizassem pelos seus projetos e sentissem a confiança que no desempenho dos mesmos era depositada.

Na mesma oportunidade, foram discutidos os itens que os grupos considerariam importantes na avaliação da apresentação oral dos relatórios de pesquisa. O consenso entre as diferentes opiniões foi obtido e decidiu-se considerar três itens como sendo fundamentais para a avaliação pretendida: organização do conteúdo, utilização de recursos e desempenho pessoal, atribuindo-se, respectivamente, os valores 4,0 (quatro), 3,0 (três) e 3,0 (três). Na organização do conteúdo estariam presentes a apresentação dos objetivos a serem trabalhados, além de clareza, concisão, precisão e adequação ao tempo solicitado. Na utilização de recursos, a avaliação recairia sobre a adequação dos mesmos, sua qualidade, uso correto, criatividade na elaboração e diversificação. Por último, no desempenho pessoal seriam observados o conhecimento do tema, a adequação de vocabulário, fluência verbal, movimentação, tom e altura de voz, entusiasmo, postura e apresentação pessoal.

O número de alunos que avaliaria cada apresentação foi alvo de acirrado debate, ora se pretendendo que todos avaliassem, ora não. Após diversas ponderações,

ambos os grupos apresentaram a proposta de que três colegas avaliassem cada apresentação, cujas notas seriam somadas à avaliação feita pela professora-pesquisadora e à auto-avaliação do grupo que houvesse feito a apresentação, dividindo-se o resultado pelo número delas. A reação dos grupos à sugestão de que elaborassem sua própria ficha de avaliação foi favorável e ajudou a fortalecer o sentimento de autonomia e responsabilidade no desempenho da pesquisa.

A partir desse momento, os grupos teriam aproximadamente dois meses para o levantamento dos dados na comunidade, sua seleção, interpretação e análise, os dois últimos em conjunto com a professora-pesquisadora. O problema do tempo disponível para a pesquisa envolvendo entrevistas, visitas e coleta de documentos, foi levantado por alguns alunos, particularmente por aqueles que trabalham. Para minorar essa dificuldade, ficou decidido que cada equipe poderia utilizar um dos futuros encontros previstos na disciplina para aquela finalidade. Nessa condição, a atividade não realizada no dia da ausência à aula seria apresentada no primeiro encontro seguinte.

A partir dessa data, a professora acompanhou e orientou cada um dos projetos de pesquisa, discutindo as dúvidas com os alunos e auxiliando na elaboração dos textos, sempre que solicitada.

Considerando o encaminhamento dado à pesquisa histórica na comunidade, voltada para o cotidiano e contextualizada no tempo, estavam postas as condições para a continuidade dos trabalhos objetivando o desenvolvimento de estudos sobre temas de História da Educação do Brasil. Assim, a professora-pesquisadora comunicou aos sujeitos participantes que a partir do próximo encontro seria dado início ao estudo daqueles temas, em sala de aula, de acordo com a metodologia de ensino com pesquisa, numa abordagem progressista, voltada para a produção do conhecimento, numa visão

holística. Foram revistas as concepções do estudo da história, destacando-se os objetivos da chamada História Nova, a qual permearia a discussão dos tópicos a serem estudados.

O sétimo encontro foi destinado, na sua totalidade, a orientação bibliográfica, destacando-se a busca na Internet, que mereceu especial atenção. Foram apresentados aos alunos os mais importantes *sites* de busca disponíveis na Rede: o Radar UOL e o Cadê?, em português; e o Yahoo! e o Alta Vista, em inglês. O Radar UOL (<http://www.radaruol.com.br>) é o maior *site* de busca com instruções em português. O Cadê? (<http://www.cade.com.br>) é um dos mais conhecidos índices brasileiros. Em ambos, a pesquisa pode ser feita de duas formas: por assunto ou por palavra. No Alta Vista (<http://www.altavista.digital.com>) somente é possível realizar buscas por palavras, e não por assunto, porém os resultados costumam ser os melhores entre os *sites* de pesquisa. Outra facilidade oferecida pelo Alta Vista é a opção de traduzir para o português a maioria dos *sites* encontrados. Por sua vez, o Yahoo! (<http://www.yahoo.com>), apesar de estar todo em inglês, permite a pesquisa em todos os idiomas. A busca por assunto segue o padrão dos outros *sites*, através de *links*, porém é muito detalhada. Os alunos foram alertados de que os *sites* de busca permitem o acesso de fontes ilimitadas de informações, que muitas vezes promovem o retorno de páginas inúteis. Para evitar que isso ocorra, é conveniente utilizar os filtros que os *sites* oferecem. Com eles, a possibilidade de encontrar endereços úteis será muito maior. Buscando estimular e facilitar ainda mais a pesquisa na Internet, a pesquisadora forneceu aos alunos o endereço de sua página na Rede (<http://www.pagina.de/alboni>), a qual, ao ser elaborada, teve como um de seus objetivos auxiliar os pesquisadores em suas buscas. Ali se concentram diversos *sites* de procura nacionais e internacionais, aos quais se pode ter acesso de forma individual ou na sua

totalidade, em função dos assuntos pesquisados. A sugestão foi acatada pelos alunos que, já a partir do próximo encontro, passaram a fazer uso dessa ajuda. Mais tarde, já familiarizados com o uso da página em suas pesquisas, estabeleceram com a pesquisadora contato constante, fora da Universidade, por meio de correspondência eletrônica (*e-mail*).

Para o oitavo encontro, cujo tema foi “Primórdios da educação no Brasil. Relações entre os condicionantes sociais, políticos, econômicos e culturais.”, a professora sugeriu a bibliografia básica constante das obras mencionadas na introdução. Além delas, os trabalhos elaborados apontaram como fontes, também: COTRIM, Gilberto. **Educação para uma escola democrática – história e filosofia da educação**. São Paulo: Saraiva, 1987; COTRIM, Gilberto e PARISI, Mário. **Fundamentos da educação: história e filosofia da educação**. São Paulo: Saraiva, 1995; FERREIRA, Tito Lívio. **História da educação luso-brasileira**. São Paulo: Saraiva, 1966; GILES, Thomas Ransom. **História da educação**. São Paulo: E.P.U., 1987; LUZURIAGA, Lorenzo. **História da educação e da pedagogia**. São Paulo: Editora Nacional, 1981; NISKIER, Arnaldo. **Educação brasileira – 500 anos de história**. São Paulo: Melhoramentos, 1989; OLIVEIRA, Carolina Renno Ribeiro de. **Biografias de personalidades célebres**. São Paulo: Editora Lisa, 1982; PEETERS e COOMAN. **Pequena história da educação**. São Paulo: Melhoramentos, 1974; PILETTI, Claudino e PILETTI, Nelson. **Filosofia e história da educação**. São Paulo: Ática, 1991; PILETTI, Nelson. **História da educação no Brasil**. São Paulo: Ática, 1994; SANTOS, Theobaldo Miranda. **Noções de história da educação**. São Paulo: Editora Nacional, 1965; SILVA, Joaquim. **História do Brasil**. São Paulo: Nacional, 1970; TOBIAS, José Antonio. **História da educação brasileira**. São Paulo: Ibrasa, 1986; VIANNA,

Oliveira. **História do Brasil**. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1961; XAVIER, Maria Elizabete, et ali. **História da educação – A escola no Brasil**. São Paulo: FTD, 1997; **Enciclopédia e dicionário ilustrado**. Koogan, Houaiss, Delta, 1997; **Trópico**, Enciclopédia Ilustrada em Cores. Geograf-Maltese, vol. VII; e inúmeros endereços na Internet.

Vale a pena ressaltar que, para algumas (poucas) equipes, o primeiro encontro com pesquisa foi o momento apropriado para conscientizá-las de que, se não dispusessem de material adequado, não poderiam participar do processo. Ao mesmo tempo, estariam prejudicando a si próprias e a todo o grupo, que àquela altura dos trabalhos se encontrava engajado na proposta, participando ativamente. A partir dessa observação, foi possível observar mudança de comportamento nos referidos grupos, que passaram a trazer bibliografia suficiente para a realização dos trabalhos em sala, melhorando seu desempenho de forma considerável.

Foram pesquisados o contexto sócio-econômico-político do Brasil no século XVI, nele se situando a atuação dos jesuítas e o ensino ministrado, com destaque para os seus objetivos, conteúdo, clientela atendida e localização das escolas. Os trabalhos foram ainda enriquecidos com textos que abordavam aspectos curiosos e particularidades da época. No debate em plenário, as questões postas pelos alunos demonstraram as relações que haviam sido estabelecidas entre as abordagens dos diversos textos, além de despertarem reflexões sobre as conseqüências daquele momento histórico e provocarem depoimentos à situação.

Para a elaboração do trabalho, sob orientação e acompanhamento da professora, e apresentação das conclusões para o debate com o grande grupo, foram

utilizados o primeiro e o segundo encontros da segunda etapa, correspondentes às primeiras aulas do mês de setembro.

Ao final, foram entregues relatórios escritos, contendo quadros referenciais, comentários, ilustrações e conclusões sobre o tema.

No terceiro encontro, utilizando-se idêntica metodologia, foi pesquisado e discutido o tema: “A reforma pombalina, suas causas e conseqüências”. Foi solicitado que, após o estudo aprofundado do tema, se apresentasse, como produção coletiva, um artigo, hipoteticamente a ser publicado em jornal da época, sobre o papel do Marquês de Pombal na expulsão dos jesuítas. Para essa elaboração, os alunos deveriam adotar uma posição definida, apoiando o ilustre Ministro ou não.

No decorrer do quarto encontro foi concluído o trabalho, cuja bibliografia referencial foi acrescentada das seguintes obras: CAMARGO, Enjoiras José de Castro. **Estudo de problemas brasileiros**. São Paulo: Atlas, 1989; COTRIM, Gilberto e PARISI, Mário. **Fundamentos da educação: história e filosofia da educação**. São Paulo: Saraiva, 1995; NISKIER, Arnaldo. **Educação brasileira: 500 anos de história**. São Paulo: Melhoramentos, 1989. PILETTI, Nelson. **História da educação no Brasil**. São Paulo: Ática, 1994; SANTOS, Theobaldo Miranda. **Noções de história da educação**. São Paulo: Editora Nacional, 1965; TOBIAS, José Antonio. **História da educação brasileira**. São Paulo: Ibrasa, 1986; Grande enciclopédia Delta-Larousse. Rio de Janeiro: Delta, 1972; consultas a Internet.

Eis um exemplo de produção coletiva em que os alunos se manifestaram contrários à atuação do Marquês de Pombal:

“Colônia de Além-Mar, 21 de setembro de 1759  
MANIFESTANTES UNEM-SE EM PROTESTO CONTRA A REFORMA  
ADMINISTRATIVA DO MARQUÊS DE POMBAL

A equipe de redação do Jornal d'Além-Mar, em apoio aos manifestantes, considera as atitudes do Marquês de Pombal extremamente radicais.

A princípio, o Marquês tinha como objetivo modernizar o sistema educacional abrindo o seu conteúdo às ciências experimentais e tornando-o, assim, mais utilitário. No entanto, para fazer valer seu objetivo toma atitudes drásticas, lança mão de torturas e da execução de adversários. Exerce o poder de forma absoluta, de forma que os outros não ousam contrariá-lo.

As conseqüências deste autoritarismo deflagrado estão, por exemplo, no fato de ter mandado à fogueira, como supostos hereges, o visionário jesuíta Malagrida e outros, o que gerou rebelião e descontentamento do povo.

Fica, pois registrada a nossa crítica ao uso indevido do poder pelo Marquês de Pombal. Mesmo com suas idéias brilhantes e progressistas faz-nos recordar, saudosos, os jesuítas...”

(sujeitos A, B, C e D)

Outro exemplo permite que sejam percebidos os questionamentos colocados a respeito do tema:

“Reforma pombalina: reestruturação ou fragmentação do ensino?

A partir da data em que o Marquês de Pombal interferiu na colônia, esta nunca mais voltou a ser o que era antes.

Após incansáveis reformas que vêm desde a expulsão dos jesuítas até a reestruturação do ensino, o processo de fragmentação do ensino começou a se fortalecer.

Enquanto os jesuítas se preocupavam em suprir todos os aspectos da educação da época, buscando formar o aluno como um todo, de maneira a não surgirem questionamentos nem críticas dentro de uma visão extremamente católica, Pombal buscou uma modificação do sistema e implantou as aulas régias que isolavam as disciplinas e buscavam uma visão religiosa com maior liberdade de crença.

Ao mesmo tempo em que a liberdade de escolha da religião se tornou um ponto positivo, chama a atenção a lentidão com que se implantaram essas aulas (há informações de que isso teria levado 40 anos!)

Cabem então as perguntas: Será que Pombal foi um bom administrador da educação da Colônia? Como seria a educação se os jesuítas não tivessem sido expulsos de Portugal e Colônias d'Além-Mar?”

(sujeitos E, F, G e H)

Grupos favoráveis e contrários às medidas adotadas pelo Marquês de Pombal apresentaram seus argumentos e defenderam-nos, durante o quinto encontro, fazendo da sala de aula um espaço aberto de discussão política, social, religiosa e educacional.

No sexto encontro, a pesquisadora projetou trechos do filme “Chico Rei”, que documenta de forma contundente a questão da escravidão no século XVIII. Os

alunos ficaram estarecidos com a violência e o desrespeito à vida humana que permeou séculos da história brasileira. De um modo geral, em seus depoimentos afirmaram que não tinham uma clara percepção desse momento histórico, e que as imagens, embora chocantes, os haviam auxiliado a compreender o que é a escravidão. Seguiram-se explicações e debates sobre o tema.

Já no sétimo encontro, outro tema relevante no estudo da História da Educação do Brasil foi proposto: “A realidade social, política, econômica e educacional do Brasil no início do século XIX. Causas e conseqüências da vinda da Família Real”. Munidos de material bibliográfico apropriado, os alunos foram incumbidos de elaborar um quadro comparativo entre os momentos anterior e posterior à vinda da Família Real ao Brasil. Além das obras mencionadas anteriormente, outras vieram se acrescentar ao referencial bibliográfico estudado: BOULOS Jr., Alfredo. **História do Brasil**. São Paulo: FTD, 1985; COTRIM, Gilberto. **História e consciência do Brasil**. São Paulo: Saraiva, 1997; DOMINGUES, Joelza Ester. **Brasil: uma perspectiva histórica**. São Paulo: FTD, 1983; LINHARES, Maria Yedda. **História geral do Brasil**. Rio de Janeiro: Campus, 1990; MENDES Jr., Antonio; RONCARI, L.; MARANHÃO, R. **Brasil – História – texto & consulta**. São Paulo: Brasiliense, 1983; MOCELLIN, Renato. **Para compreender a história**. São Paulo: Editora do Brasil, 1997; RIBEIRO, Vanise e ANASTASIA, Carla. **Brasil, encontros com a história**. São Paulo: Editora do Brasil, 1996; SILVA, Francisco de Assis. **História do Brasil: Colônia**. São Paulo: Moderna, 1990; SOUZA, Osvaldo Rodrigues. **História do Brasil**. São Paulo: Editora Ática, 1985; **Enciclopédia Britânica do Brasil : Enciclopédia Mirador Internacional; Grande Enciclopédia de Consultas e Pesquisas; Almanaque Abril 1998** e endereços na Internet.

Concluído o trabalho no oitavo encontro da segunda etapa, foram as conclusões apresentadas e discutidos os tópicos suscitados pelos alunos já no início da terceira etapa. Como esse momento coincidiu com o final do bimestre agosto/setembro, consoante o calendário oficial da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, as atividades até aqui desenvolvidas – projeto de pesquisa e atividades orientadas sobre a educação no Brasil Colônia, a reforma pombalina e a vinda da Família Real ao Brasil – foram avaliadas no seu melhor estado e resultaram em uma nota bimestral para cada aluno.

Após o encerramento dos trabalhos em torno da vinda da Família Real ao Brasil que constituíram o primeiro encontro da terceira etapa, passou-se ao encontro seguinte, que foi reservado para a projeção de partes selecionadas dos filmes “Carlota Joaquina” e “Independência ou Morte”. Estes filmes relatam a sociedade brasileira no século XIX sob diferentes ângulos e permitem a visualização de cenas que auxiliam os acadêmicos a melhor compreender o período em estudo.

As pesquisas no terceiro encontro tiveram por tema “A educação no Império – Uma investigação sobre o contexto sócio-político-econômico-educacional do Brasil no reinado de D. Pedro I e de D. Pedro II”. Partindo do esquema norteador apresentado pela professora, os alunos revisitaram a bibliografia indicada e o que mais lhes foi possível conseguir, com a finalidade de elaborar um documento dirigido àqueles governantes. O quarto e o quinto encontros foram destinados a essa finalidade.

Para reunir os dados necessários à elaboração desse documento foi necessário discutir os principais aspectos sociais, políticos, econômicos e educacionais do Brasil no século XIX. As reivindicações apresentadas por alguns alunos comprovam o trabalho realizado. Exemplo delas são os trechos seguintes:

“A Vossa Majestade Dom Pedro II:

(...) a grande maioria da população não possui o privilégio de freqüentar o ensino superior. Para que o Brasil seja respeitado como nação independente que é, faz-se necessário imprimir modificações e transformações no processo educativo, tornando-o instrumento essencial de reconhecimento. Isso será alcançado se a “base” passar a receber maior atenção por parte dos próprios dirigentes, desconsiderando o Ato Adicional de 1834, que fez com que o ensino primário e secundário caísse em mãos de particulares ou fosse abandonado, tornando-se inacessível às classes menos privilegiadas, mas que apresentam tanto potencial quanto a elite.”

(sujeitos I, J e L)

“(...) considerando que a maioria dos países do mundo busca a educação nacional e que nosso ensino não apresenta uma unidade de ação, tomamos a liberdade de sugerir propostas com o intuito de que o ensino favoreça a todos igualmente.”

(sujeitos M, N, O e P)

O sexto encontro trouxe como tema para pesquisa “A educação na República – uma investigação sobre o contexto sócio-político-econômico-educacional do Brasil na República, abrangendo o período de 1889 a 1996”. Foi solicitada às equipes a elaboração de um quadro comparativo entre as inúmeras reformas de ensino que vigoraram no período, considerando-se suas características predominantes e sua repercussão na sociedade. O trabalho desenvolveu-se nos moldes anteriormente descritos, sendo utilizados o sétimo e o oitavo encontros para sua conclusão, apresentação e debate.

Finalmente, na quarta e última etapa, com os trabalhos de pesquisa sobre a História da Educação do Paraná concluídos, os grupos iniciaram a apresentação oral dos resultados obtidos, na seqüência definida pelo cronograma previamente organizado. Foram retomados os critérios de avaliação adotados em consenso e a professora-pesquisadora distribuiu fichas de avaliação para cada participante e para as equipes.

Por haverem trabalhado com fontes primárias (atas, cartas, plantas baixas de edifícios, jornais da época, livros de autoria dos pesquisados, entre outros) e documentos relativos aos temas escolhidos, além de contarem com a manifestação de

peessoas vinculadas aos mesmos, os alunos dominaram integralmente os conteúdos, o que lhes permitiu apresentações claras, lógicas e precisas. Foram utilizados todos os recursos disponíveis na instituição, tais como retroprojektor, episcópio, vídeo, telão e projetor multimídia, como também cartazes, quadros murais, gravuras, materiais impressos e artesanato. Houve alunos que realizaram seus próprios vídeos, muitas vezes nada deixando a desejar ao trabalho de profissionais da área. Algumas equipes optaram por realizar suas apresentações nos auditórios da Universidade, enquanto outras escolheram os laboratórios de projeção ou, ainda, a própria sala de aula. É de se destacar a contribuição trazida por pessoas da comunidade, que puderam enriquecer os conteúdos apresentados, com seus depoimentos e manifestações vivas de trabalho e dedicação.

Após a apresentação de todos os relatórios, mas antes da entrega das notas, a pesquisadora distribuiu aos alunos o instrumento de avaliação da metodologia utilizada, cujos subsídios à pesquisa serão analisados no próximo capítulo.

## CAPÍTULO 5

### A CONTRIBUIÇÃO DOS SUJEITOS ENVOLVIDOS NA PESQUISA-AÇÃO

#### 5.1 A APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO

Nas diversas etapas em que se desenvolveu a metodologia do ensino com pesquisa, com uma abordagem progressista numa visão holística, as contribuições dos sujeitos envolvidos e as observações da pesquisadora foram elementos importantes, quer na recondução dos trabalhos, quer no suprimento de necessidades evidenciadas no processo.

Ao final dos trabalhos, foi distribuído aos alunos um questionário contendo uma questão de resposta fechada e cinco questões abertas, o qual foi respondido em sala de aula. A questão fechada indagava sobre o conhecimento da metodologia do ensino com pesquisa, na qual o aluno é avaliado pela elaboração própria do que pesquisou e escreveu, pela participação nos trabalhos em grupo e pela socialização dos resultados de suas pesquisas, e não por provas e relatórios.

As demais questões tiveram por objetivo obter a manifestação dos sujeitos envolvidos quanto à metodologia empregada, à contribuição do estudo da história na sua formação, à auto-avaliação na execução dos trabalhos e, por fim, uma proposta de sugestões.

Foram distribuídos 127 questionários aos alunos que cursam regularmente a disciplina, excluídos os 03 dependentes, que não freqüentam as aulas e apenas suprem as exigências para avaliação bimestral. Desses, retornaram 97, total que corresponde a mais de três quartos dos sujeitos envolvidos.

Os questionários recebidos foram numerados em ordem crescente, sendo identificados com as letras M ou N, conforme o aluno fosse da turma da manhã ou da noite. Em seguida, a pesquisadora tabulou as respostas da questão fechada e identificou as categorias presentes em cada uma das respostas abertas, agrupando-as e interpretando-as no contexto em que foram manifestadas.

Ao serem indagados sobre “se já conheciam a metodologia do ensino com pesquisa, na qual o aluno é avaliado pela elaboração própria do que pesquisou e escreveu, pela participação nos trabalhos em grupo e pela socialização dos resultados de suas pesquisas, e não por meio de provas e relatórios”, 68 sujeitos responderam que sim e 29 que não. Dos que responderam “sim”, alguns destacaram que conheciam a metodologia mas “não da forma como foi exposta, cobrada com intensidade e profundidade” (sujeito 20M).

Na primeira questão aberta, que corresponde à segunda pergunta do questionário, os alunos foram solicitados a apontar aspectos positivos e negativos da utilização da metodologia do ensino com pesquisa, comparando-a com outras que conhecessem. Os depoimentos estudados permitem que evidenciemos a existência de um grande número de pontos positivos, que correspondem à proposta teórica antes discutida em todos os seus aspectos.

## 5.2 ASPECTOS POSITIVOS NO ENSINO COM PESQUISA

Dentre todas as manifestações dos sujeitos envolvidos destacou-se a metodologia do ensino com pesquisa como forma de produzir o conhecimento de forma ampla e aprofundada. Assim se expressam os alunos:

“Faz com que o aluno crie, participe, produza e reconstrua o seu conhecimento.” (sujeito 22M)

“O ponto positivo principal, na minha concepção, é que cada um pode se aprofundar num tema que mais goste...” (sujeito 26M)

“Aprender através da pesquisa feita por nós mesmas é muito interessante, pois podemos ir atrás do conhecimento, trocar idéias, colher materiais necessários e pensar numa maneira agradável e criativa de como é que poderemos apresentar tudo aquilo que pesquisamos à turma. Essa metodologia é realmente eficaz no que diz respeito à produção do conhecimento.” (sujeito 43N)

“... o conhecimento é adquirido mediante a construção da pesquisa e torna-se mais fácil fixá-lo, em virtude de ter sido trabalhado em sua estruturação.” (sujeito 49N)

Na produção do conhecimento destacam-se aspectos que interessam em especial aos estudantes: apreensão do conhecimento de forma ampla e aprofundada, satisfazendo as curiosidades dos educandos e preparando-os para a vida prática. A reação à memorização também é evidenciada. Alguns depoimentos a respeito são contundentes:

“O aluno é levado a procurar um novo conhecimento, satisfazendo suas curiosidades próprias e tornando-se questionador, à medida que sua curiosidade é aguçada.” (sujeito 11M)

“Através da pesquisa, constatei que o nível de conhecimento obtido é maior. Tudo o que realmente pesquisamos e do que elaboramos algum tipo de síntese, transformou-se em conhecimento adquirido, construído com muito mais profundidade.” (sujeito 20M)

“Quando se conhece através de pesquisas do conteúdo em vários autores se aprende para a eternidade, pois não é simples ‘decoreba’ intantânea.” (sujeito 34N)

“Aquilo que se faz, se aprende.” (sujeito 37N)

“Através do trabalho com pesquisas, sem sobra de dúvidas, aprendemos muito mais, pois no caso de provas, decoramos e sabemos apenas naquele momento.” (sujeito 48N)

A aula, vista sob essa ótica, é um momento produtivo na vida dos estudantes, trazendo-lhes motivação para os estudos sem ser monótona e cansativa. Alguns se manifestam considerando-a mesmo um momento de descontração, o que demonstra a transformação operada pela metodologia utilizada no dia-a-dia da Universidade.

“Acho que essa metodologia deixa o aluno mais à vontade para aprender. Ele chega na sala de aula sem aquela desmotivação.” (sujeito 7M)

“A monotonia das aulas expositivas é substituída quando se trabalha com pesquisa.” (sujeito 16M)

“Torna a aula produtiva, na qual as próprias equipes se ajudam. Passa a ser um local de descontração, e não uma sala de aula tradicional.” (sujeito 27M)

O professor, participante do processo e nele envolvido, é visto pelos alunos como um orientador que estimula e propicia embasamento para o trabalho, figura distante do mero repassador de conteúdos:

“...aprendemos a organizar idéias, trabalhar em grupo, respeitar e aceitar a opinião dos colegas, discutir vários assuntos e chegar a uma conclusão, aprendemos uns com os outros, sempre tendo novidades importantes para a nossa profissão e sempre com a professora dando-nos embasamento para todo nosso trabalho.” (sujeito 40M)

“o professor surge neste método como um orientador, e não simplesmente como um repassador de informações.” (sujeito 22N)

“neste método, a professora da disciplina nos estimula muito, sabe orientar e se interessa pelo que a aluna apresenta.” (sujeito 37N)

Quanto ao desempenho do aluno, a metodologia do ensino com pesquisa, numa abordagem emergente, permite maior interação e integração com o grupo,

despertando a capacidade de aprender a gostar de pesquisar, considerando-a uma atividade prazerosa e necessária para a abertura de novos horizontes. Decorrência da maior liberdade de ação é a responsabilidade no agir, que surge sob diferentes formas como solidariedade, partilha e envolvimento. Demonstram-no bem as opiniões seguintes:

“A utilização desse tipo de metodologia leva o aluno a ter uma postura diferente, mais responsável, dinâmica. E isso, logicamente, estimula o educando a descobrir e buscar a informação, a construir seus próprios conceitos, enfim, a elaborar seus conhecimentos.” (sujeito 04M)

“O ensino com pesquisa está me ajudando bastante no meu conhecimento, estou aprendendo a gostar de pesquisas que até então sentia muita aversão.” (sujeito 09N)

“Sinto que dá mais liberdade ao aluno de pesquisar, buscar bibliografias sobre o assunto abordado. Em equipe, há o confronto de idéias, aumenta a solidariedade, a partilha, a entreajuda. Sempre em um grupo há o que se sobressai e ajuda a direcionar o assunto. Desperta novas lideranças.” (sujeito 10N)

“Oportuniza maior integração entre aluno/professor e aluno/aluno, pois o aluno adquire segurança em falar do assunto pesquisado, porque buscou várias fontes e opiniões de autores diferentes.” (sujeito 21N)

Quanto à avaliação, os alunos destacam a ausência de pressões características de métodos que se utilizam de provas, acrescentando que as provas não demonstram o que o aluno sabe e que se valem da memorização que, por si só, é desprovida de vantagens. Na abordagem preconizada, a avaliação teria sido realizada no todo, de forma mais ampla e melhor. Eis os depoimentos:

“O conhecimento é avaliado de uma forma mais ampla, não sendo medido unicamente pelo resultado de uma ‘prova’ feita em determinado momento do processo.” (sujeito 16M)

“Positivo é a avaliação, visando o aluno no todo e não somente em partes.” (sujeito 17M)

“Não existe uma pressão, pois a prova causa um impacto. Tivemos tempo para elaborar o trabalho, repensar, analisar e estudar em grupo. Tenho quase certeza de que ficou muito mais claro do que se tivéssemos que fazer uma prova.” (sujeito 36N)

Outros aspectos positivos identificados disseram respeito ao posicionamento crítico do aluno e à abrangência das idéias estudadas:

“A utilização dessa metodologia permite-me posicionar de maneira crítica, responsável e construtivista nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas.” (sujeito 11N)

“Pode-se discutir no grupo as idéias dos autores, criticando-as e complementando-as com as de outros autores, formando uma síntese holística.” (sujeito 53N)

Pode-se concluir que os elementos fundamentais da proposta estão representados nos aspectos considerados, pelos sujeitos envolvidos, como positivos. Assim, ganham nova dimensão a produção do conhecimento, os papéis desempenhados pelo professor e pelo aluno, a visão de totalidade subjacente a todo o trabalho e a avaliação do processo.

### 5.3 ASPECTOS NEGATIVOS NO ENSINO COM PESQUISA

Grande número de alunos não identificou qualquer ponto negativo na metodologia empregada.

“Para mim não há pontos negativos.” (sujeito 08M)

“Não há pontos negativos. Pode ter ocorrido algumas falhas (aparelhos que não funcionaram, falta de adequação ao tempo de apresentação dos trabalhos), mas que nos serviram de exemplo para aperfeiçoar cada vez mais os nossos trabalhos.” (sujeito 34M)

Dentre os que identificaram aspectos negativos, o que suscitou maior número de referências foi a questão do tempo disponível para pesquisa. Eis algumas manifestações dos participantes:

“Exige muito tempo, muitas horas reservadas só para essas pesquisas.” (sujeito 5M)

“Dificuldades encontradas quanto à disponibilização de pessoas que possam dar informações ou ter o acesso a essas informações através dos órgãos ou instituições. Bem como o tempo para se realizar as pesquisas, às vezes, torna-se complicado conciliar com as outras disciplinas.” (sujeito 38M)

“Quando a pesquisa é feita em sala de aula fica mais fácil, pois todos estão presentes, mas quando é necessário ir além e todos precisam se encontrar fora do ambiente da sala, fica difícil, nem todos têm horário disponível no mesmo tempo (no caso do trabalho em equipes).” (sujeito 30N)

É de se mencionar que os alunos trabalharam durante todas as aulas com o material que haviam levantado em horários que ultrapassavam os horários de aulas na Universidade. Além disso, realizaram uma grande pesquisa na comunidade, envolvendo muitas horas de trabalho e para a qual dependiam também de horários disponíveis de pessoas que colaboraram por meio de entrevistas ou de fornecimento de documentos e materiais. Sabe-se também que a maioria dos alunos trabalha. Com base nesses elementos, a pesquisadora cedeu duas horas-aula para cada equipe realizar sua pesquisa fora da instituição, o que não foi suficiente:

“Com a vida agitada que temos, às vezes fica difícil conciliar o estudo com as outras atividades.” (sujeito 21M)

“Falta de tempo. A liberação de apenas uma aula foi pouco.” (sujeito 39M)

“Exige muita disponibilidade de tempo.” (sujeito 12N)

Com a sobrecarga de atividades que executam os acadêmicos e as exigências do ensino com pesquisa, na verdade era previsível que a falta de tempo

surgisse como aspecto negativo. Foi considerando essa possibilidade que a pesquisadora estimulou ao máximo os alunos, auxiliou-os e fê-los valorizar a ida a fontes primárias de pesquisa histórica e a obtenção de documentos e informações desejadas para a consecução dos objetivos propostos. É de se admitir que houve uma maximização das possibilidades dos alunos no período, havendo, portanto, necessidade de redimensionar o tempo proposto para o desenvolvimento do trabalho.

O segundo aspecto negativo levantado foi o pouco envolvimento de alguns alunos, o que sobrecarregou o restante da equipe, principalmente nos trabalhos realizados fora da Universidade. Manifestam-se os envolvidos:

“Um aspecto negativo seria o fato de que nem sempre todos os alunos de um grupo, envolvidos na pesquisa, têm a mesma disposição e responsabilidade para com o trabalho, gerando até mesmo indignação e atritos entre os integrantes do grupo.” (sujeito 01N)

“Em relação ao trabalho em grupo, infelizmente ainda existem pessoas que não sabem trabalhar dessa forma, e ficam esperando que os outros façam a sua parte.” (sujeito 18N)

“Pode haver na equipe pessoas que não colaboram com as pesquisas.” (sujeito 32M)

Ainda em relação à atuação dos colegas, houve manifestações contra as avaliações feitas por colegas. Embora houvesse sido discutida arduamente e em detalhes a questão da avaliação da apresentação dos relatórios de pesquisa, percebeu-se a interferência de fatores comportamentais que não eram conhecidos do grupo e nem previsíveis na situação. Alguns alunos, porém, foram muito rígidos na forma de avaliar os colegas, não perdoando o mais mínimo equívoco, ainda que estivesse relacionado a falhas no emprego de equipamentos como o retroprojeter, o episcópio ou o projetor multimídia. É o que se depreende destas afirmações:

“Avaliação feita por alunas que não consideram única e exclusivamente o trabalho em si, levando pelo lado pessoal.” (sujeito 8M)

“Até então não encontrei pontos negativos graves, mas um que citarei é o fato da avaliação dos colegas. Não acho justo descontar pontos pelo nervosismo de quem está apresentando o trabalho e também pelo grupo extrapolar o tempo, o que é sinal de que teve interesse. Muitas vezes o uso de instrumentos de apoio que são modernos não é compreendido.” (sujeito 26N)

Outro aspecto levantado esteve relacionado à dificuldade de encontrar materiais bibliográficos. Com efeito, os alunos retiraram a maioria dos livros disponíveis na biblioteca da Universidade, foram às bibliotecas das escolas onde trabalham, buscaram fontes de consulta em suas bibliotecas particulares, vasculharam *sites* de procura na Internet, mas ainda assim, muitas vezes, o material se lhes mostrou insuficiente. Quando pesquisando em campo, sentiram a dificuldade de envolver outras pessoas no sentido de que estas viessem a colaborar, dificuldades, aliás, normais em qualquer pesquisa que se realize em qualquer instância. Esses obstáculos foram mencionados:

“Muitas vezes não possuímos os materiais necessários para a realização dos trabalhos, e nem a colaboração das pessoas ou instituições pesquisadas.” (sujeito 17N)

“Muitas vezes não temos apoio externo para a realização das pesquisas.” (sujeito 39N)

“Às vezes o aluno não consegue achar certas referências bibliográficas.” (sujeito 40N)

Na esteira dos materiais bibliográficos, surgiu a referência à cópia que alguns confundem com pesquisa, assim expressa:

“Cópia de livros ou trabalhos já prontos na Internet.” (sujeito 14N)

“Particularmente, não vejo pontos negativos, mas é claro que se houver apenas cópia na pesquisa é um ponto negativo.” (sujeito 15N)

Outros alunos envolvidos referiram o excesso de pessoas na turma, sugerindo grupos de no máximo três pessoas. Na realidade, a pesquisadora trabalhou com turmas de mais de 60 alunos e, para as pesquisas que seriam realizadas além dos horários normais de aula foi permitida a composição de equipes com até cinco elementos, sob pena de não haver tempo suficiente para que fossem apresentados os relatórios. Sem dúvida, o número de alunos nas turmas é um complicador, tanto em função das dificuldades mencionadas pelos alunos como pelo excesso de exigências que impõe ao professor. A questão surgirá novamente na apresentação de sugestões em relação à metodologia.

Finalmente, levando em conta o envolvimento e o trabalho que exige a metodologia do ensino com pesquisa, numa abordagem emergente, alguns alunos especificaram outros aspectos negativos:

“Será cansativo quando todas ou muitas matérias usem do mesmo método sem interagir entre si.” (sujeito 25N)

“Quando há acúmulo de trabalhos das outras disciplinas.” (sujeito 45N)

ou, então, sugeriram a interdisciplinaridade no curso:

“Poderia haver relação entre as disciplinas, pois os trabalhos que foram feitos poderiam perfeitamente ser avaliados por Sociologia, Didática, Psicologia, ...” (sujeito 27N)

É de se louvar a fidelidade dos alunos na identificação dos aspectos negativos da metodologia utilizada, em função das condições institucionais e pessoais disponíveis. Sabe-se da dificuldade em realizar esse tipo de trabalho em turmas numerosas, compostas por alunos que trabalham. O desafio, porém, consistiu em tentar

conseguir concretizar a metodologia, mesmo em presença dessas dificuldades. Sem dúvida, o elenco de aspectos positivos apontados demonstrou que foi possível.

#### 5.4 A CONTRIBUIÇÃO DA HISTÓRIA NOVA

A terceira questão indagava se os sujeitos envolvidos poderiam referir de que forma o estudo da história numa concepção renovada, voltada para a vida e o cotidiano, mas sem perder a visão da totalidade, contribuiu para a compreensão do processo histórico e o desenvolvimento do seu senso crítico.

Pode-se dizer que o trabalho proposto por uma história baseada numa multiplicidade de documentos, como escritos de todos os tipos, documentos orais, fotografias, etc., tendo como conteúdo não o passado, mas o tempo, seduziu os envolvidos. Das respostas obtidas, verificou-se que a história voltada para o cotidiano atingiu seu objetivo, envolvendo os alunos e conscientizando-os como participantes e protagonistas do processo histórico. São suas estas declarações:

“Poder ver a história de maneira global, cotidiana e viva, nos faz olhar as coisas com mais valor e mostra a todos os que têm contato com ela que ela (a história) pode ser vista de maneira ativa. Com esta visão fica mais fácil criar maneiras de interessar nossos alunos pela História viva.” (sujeito 12N)

“Descobrimos e conscientização dos fatos que estão ocorrendo à nossa volta. Questionamento da realidade em que vivemos. Busca processo e atitude integrantes do cotidiano.” (sujeito 25N)

“A história numa concepção renovada está trazendo um senso crítico, uma nova visão de história para o aluno, na qual ele vai questionar e construir, resgatando fatos que hoje estão presentes em suas vidas.” (sujeito 40N)

“A gente sempre entende melhor quando é possível relacionar o conteúdo com nosso cotidiano, quando temos a oportunidade de expressar nossa opinião, dar sugestões, desenvolvendo nosso senso crítico.” (sujeito 44N)

“Dentro desta visão, a História passa a ser mais interessante e ganha maior significação, por estar relacionada com o dia-a-dia. Os fatos históricos podem e devem se fazer presentes, deixando de ser inacessíveis. A possibilidade de discutir fatos históricos, concluir sobre as causas e conseqüências que os mesmos proporcionaram e quais os reflexos duradouros que se efetivam hoje, nos torna agentes da História. Ir atrás de informações, elaborar hipóteses, produzir um conhecimento próprio, tira-nos da posição de meros expectadores de conteúdos históricos prontos e acabados.” (sujeito 47N).

A pesquisa, baseada numa visão holística, não poderia privilegiar a fragmentação do conhecimento, mas sim procurar desenvolver nos alunos a capacidade de ver a realidade como um todo. Essa visão de totalidade mereceu dos envolvidos referências expressivas:

“Sem dúvida, essa nova concepção de História é muito mais interessante. Tem mais a ver com a realidade, dá noção do todo e não simplesmente de partes isoladas. Contribuiu no sentido de ligar a teoria (o que se aprende) com a prática (o que se faz). Nesse sistema, o aluno está mais envolvido e é capaz de ver a história como algo vivo e real.” (sujeito 04M)

“Para compreendermos a história, realmente é necessário que nós tenhamos uma visão do todo, principalmente de nossos antepassados, para que não ocorra um conhecimento fragmentado.” (sujeito 34M)

“É interessante como temos ao nosso redor uma imensidão de fatos que desconhecemos e, através de pesquisas, podemos ter uma visão de quase totalidade dos fatos.” (sujeito 24N)

“Para que essa visão de totalidade aconteça, temos que ver a História com suas mudanças, partindo do senso comum para um senso crítico.” (sujeito 52N)

A importância do estudo da História para se compreender a ligação entre o passado, o presente e o futuro, e, portanto, o processo histórico como tal, foi uma das categorias ainda evidenciadas por meio de constatações como:

“Antes, quando estudávamos história, era algo chato, com muitas datas, e não tinha esta relação com o presente. Com este método podemos ver nossa realidade, coisas diferentes, sem perder um referencial histórico e fazendo com que possamos analisar a evolução da história da educação.” (sujeito 30M)

“É muito mais interessante quando existe este elo de ligação entre os fatos passados de nossa história e os acontecimentos atuais, pois podemos comparar e descobrir novos métodos de educação.” (sujeito 22N)

“A partir do estudo, pude perceber que a educação está fortemente ligada às necessidades do homem em cada período da história e, deste modo, há a possibilidade de fazer a relação com a educação hoje.” (sujeito 28N)

Ao mesmo tempo em que a compreensão do processo histórico se tornou possível, os alunos se perceberam como sujeitos da história, ciência em construção voltada para uma concepção das sociedades humanas como estruturas globais e totalidades organizadas complexas. Da leitura das manifestações adiante reproduzidas se pode depreender que esse objetivo foi atingido:

“A partir do momento em que o homem constrói a sua própria história, ele tem idéia de como a história da humanidade foi construída. E relaciona fatos do passado com o presente. Sabendo o passado, ele entenderá os fatos da vida cotidiana.” (sujeito 08M)

“Permite conhecer os interesses reais da ação marcante na história da humanidade que, se revelados à luz da verdade, contribuem como alerta às populações atuais, para que busquem o sentido e as conseqüências das ações em cada sociedade.” (sujeito 11M)

“Fazendo parte da história, é mais fácil compreendê-la.” (sujeito 24M)

O sentido de fazer a história e ser parte dela surge invariavelmente ligado a um senso crítico mais aguçado, uma das vocações do paradigma progressista, embaixador do ensino com pesquisa. Sobre o desenvolvimento do senso crítico, os alunos se posicionaram:

“Felizmente, desenvolvi melhor meu senso crítico, abordando mais o conteúdo que a forma de aprendizado.” (sujeito 14M)

“(…) a partir do momento em que concebi a História como um processo significativo, em seu movimento contínuo, dinâmico, total e plural. Concebendo-a em constante transformação, sempre dentro de uma visão crítica, problematizando o passado a partir da realidade imediata, dos sujeitos concretos que vivem e fazem a história presente.” (sujeito 11N)

“Sem dúvida, o estudo da História foi um estudo motivador. O nome História nos dá a impressão do passado, mas este ano vimos, estudando História sempre voltada ao senso crítico.” (sujeito 15N)

“(…) posso dizer que o estudo da História contribui em um processo contínuo e interminável de elaboração do conhecimento, orientado por uma atitude crítica e aberta à realidade.” (sujeito 48N)

Outras contribuições do estudo da história foram referidas pelos acadêmicos. Entre elas, pode ser mencionada a concepção da história como “mestra da vida” de que falava Cícero:

“Devemos acreditar na História e tirar proveito dos erros e acertos que aconteceram, tentando sempre aprimorar nossa vida.” (sujeito 04N)

como também um aspecto eminentemente prático em que o estudo da história surge como auxiliar na interpretação de fatos divulgados nos meios de comunicação:

“Contribuiu de muitas formas. Posso ver e ouvir um fato relatado em jornais e analisá-lo sob uma concepção histórica. Muitos jornais sugerem um entendimento subjetivo e, conhecendo a história de forma crítica, analiso bem a notícia e procuro ver sob todos os aspectos, para não me deixar enganar ou me direcionar a um certo lado.” (sujeito 09M)

Em suma, das contribuições que emergem da resposta à questão analisada, depreende-se que a compreensão do processo histórico, numa visão de totalidade e voltada para a vida e o cotidiano foi alcançada pelos sujeitos envolvidos, permitindo que a proposta de “ensino com pesquisa” numa concepção de História Nova atingisse seus objetivos.

## 5.5 A CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO DO ALUNO E DO PROFISSIONAL

Na quarta questão, indagava-se se, do ponto de vista do aluno, a metodologia proposta havia contribuído na sua formação acadêmica, considerando que a mesma está voltada à formação do futuro profissional da educação.

Das respostas obtidas verificou-se que os alunos perceberam que a proposta do ensino com pesquisa numa abordagem emergente propõe uma mudança de paradigma em termos educacionais e que com ela estão de acordo, conforme se evidencia das afirmações abaixo:

“Essa metodologia tem colaborado no sentido de mostrar na prática que o processo ensino-aprendizagem pode (e deve) ser realizado de forma dinâmica e criativa, quebrando os paradigmas do tradicionalismo da escola.” (sujeito 01N)

“Busca um sentido de aprender a aprender de maneira consciente, com a qual se busca uma visão global de tudo à sua volta.” (sujeito 08N)

“Sendo o mercado de trabalho bastante competitivo, onde é imperativo o conhecimento global, onde a pesquisa, a busca de novos conhecimentos torna-se essencial, é necessário mudanças de paradigmas onde se recebe “tudo pronto”. Há necessidade de instigar, de promover o auto-conhecimento, com vistas a uma formação na qual nós sejamos capazes de atuar conscientemente no meio social, pois a nossa profissão tem grande valor, formar cidadãos que devem estar prontos para atuarem e mudarem a sociedade. Esta metodologia, de ensino através da pesquisa, se insere neste contexto, onde a busca por conhecimentos significativos traz para a sociedade mudanças significativas.” (sujeito 50N)

Enquanto acadêmicos, os alunos ressaltaram que a metodologia proposta contribuiu para a mudança de procedimentos de estudo e para o desenvolvimento de suas habilidades:

“Com a metodologia proposta, pude desenvolver a elaboração de textos, com a busca de materiais, de certa forma quebrando uma barreira do passado: a memorização e a reprodução de conhecimentos.” (sujeito 13N)

A maior contribuição da metodologia utilizada ocorreu, porém, no que diz respeito à formação acadêmica voltada à do futuro profissional da educação. Neste particular, os participantes foram pródigos em depoimentos que demonstram haver o trabalho realizado contribuído para sua formação como educadores, propondo-lhes uma metodologia que pode auxiliá-los a enfrentar desafios e que se constitui em forma alternativa de trabalho. Também foi aventada a possibilidade de se aplicar a metodologia em outras áreas.

Manifestando seu ponto de vista sobre o preparo que entendem haver recebido para aplicação da metodologia enquanto professores, os acadêmicos afirmaram:

“Contribuí para que futuramente, com meus alunos, eu possa dar continuidade a esse trabalho, acabando com o ensino “leitura”, “cópia”, “decoreba” e, é claro, “esquecimento”. Tenho agora um objetivo de desenvolver a criticidade nos futuros cidadãos, a visão da realidade e a força de vontade para trabalhar fazendo mudanças.” (sujeito 16N)

“Poderei buscar através deste método de pesquisa a melhor maneira de transmitir e orientar meus alunos a produzirem conhecimentos e também a difundir entre os alunos o gosto pela leitura e pelo trabalho em grupo.” (sujeito 22N)

“a contribuição foi dar ênfase à criatividade, iniciativa, senso crítico e elaboração do conhecimento para aplicá-los futuramente de forma contínua, tentando atingir um equilíbrio entre professor e aluno...” (sujeito 32N)

“preparar e lapidar o profissional desde o início para a construção do seu próprio conhecimento, como também treiná-lo para aplicar coerentemente essa metodologia para a formação integral de seus educandos”. (sujeito 49N)

A metodologia do ensino com pesquisa não concebe um professor que não pesquise. O docente que não pesquisa, não tem o que ensinar, é apenas um repetidor de textos, seja qual for o nível educacional em que atue. Assim, a prática de pesquisa cotidiana e coletiva é tarefa obrigatória do professor. Os depoimentos dos alunos encaminharam-se nesse sentido, como se pode verificar:

“Fez com que fôssemos atrás, buscássemos respostas às nossas perguntas, ou seja, o educador tem que pesquisar, procurar se informar antes de entrar numa sala de aula.” (sujeito 14N)

“Como professora, sinto a necessidade da pesquisa, da capacidade de dialogar com a realidade, socializando o conhecimento e despertando no aluno a noção de pesquisa. Como profissional, somente vou ter o que ensinar quando pesquisar, firme em teoria, método, empiria e prática.” (sujeito 25N)

“a pesquisa é fundamental para um futuro pedagogo.” (sujeito 44N)

“...hoje na faculdade de pedagogia é de grande ênfase a postura do professor como mediador e a do aluno como sujeito crítico e ativo no processo do conhecimento. Então, como o professor irá formar alunos que pesquisem, que produzam seu conhecimento, se o próprio professor não pesquisa, não teve uma formação de produção e sim de reprodução. O professor precisa ser, antes de qualquer coisa, o que ele quer formar, desenvolver em seus alunos.” (sujeito 53N)

Outros posicionamentos apontaram para a metodologia proposta como forma de buscar e de produzir novos conhecimentos:

“A metodologia colabora como uma orientação para resolver duas ordens de dificuldades, sendo uma relacionada ao conhecimento já produzido e outra relacionada à produção de conhecimentos.” (sujeito 48N)

“Irá realmente ampliar meus conhecimentos, com os quais irei ajudar os meus alunos, como também proporciona o prazer de conhecer e buscar sempre mais o conhecimento.” (sujeito 31N)

A compreensão de que não é possível ser professor sem exercitar a pesquisa de maneira cotidiana ficou palpável nas manifestações dos sujeitos envolvidos. Mais que isso, eles interpretaram a metodologia do ensino com pesquisa não só como uma forma de trabalho em sala de aula, mas como um efetivo preparo para a sua própria atuação profissional, ao ponto de sugerirem a aplicação da mesma em outras áreas de trabalho. Na seqüência, portanto, constata-se que o desafio proposto extrapolou seus objetivos, com ações previsíveis no futuro desempenho profissional dos estudantes de Pedagogia.

## 5.6 O RENDIMENTO DOS ALUNOS COM A UTILIZAÇÃO DA METODOLOGIA DO ENSINO COM PESQUISA

A questão número cinco, após mencionar que o aluno havia pesquisado, produzido e elaborado textos e trabalhos durante o segundo semestre, na disciplina História da Educação, indagava sobre a avaliação do seu próprio rendimento, como aluno e como cidadão, na metodologia do ensino com pesquisa.

Como alunos, praticamente todos classificaram o seu rendimento como bom ou, quando não, excelente, destacando o seu empenho na assimilação dos conteúdos e o interesse que o trabalho do conteúdo dessa forma provocou. Algumas citações bem exemplificam isso:

“Cresci muito, pois essa metodologia fez com que eu me interessasse pelo conteúdo e buscasse conhecer mais a fundo.” (sujeito 07M)

“O meu rendimento e assimilação dos conteúdos foi maravilhoso, pois na busca das informações nós nos envolvemos muito mais com os conteúdos.” (sujeito 15M)

“Julgo que meu rendimento foi muito grande. Tendo que ler, procurar livros, textos, se aprende muito mais do que através de “decorebas” para provas.” (sujeito 37M)

“O fato de usar essa metodologia para a elaboração dos conteúdos contribuiu muito para a melhora do meu rendimento, uma vez que foi resgatada a visão global de pesquisa, que nunca foi bem trabalhada na minha formação escolar.” (sujeito 49N)

A ampliação do campo do conhecimento e uma nova visão do que é pesquisa se evidenciaram também:

“... posso avaliar meu rendimento seguramente e percebo em mim mesma que antes a pesquisa era por mim encarada como algo maçante e catastrófico, pois eram cópias de livros porque só através disso obtinha a aprovação e aceitação dos trabalhos. Agradeço aos professores que promovem esse trabalho atual onde o aluno busca o conhecimento pela própria curiosidade e esforço. Acredito nisso, pois meu rendimento cresceu muito e se apresenta em outras áreas além da acadêmica.” (sujeito 11M)

“Eu tive oportunidade de adquirir muito mais conhecimento, pois quando estava pesquisando um assunto, o outro chamava minha atenção, ou seja, eu passava de um tema a outro e obtive um crescimento muito grande profissionalmente. Acredito que obtive um rendimento excelente em decorrência dessa metodologia.” (sujeito 16N)

“Através da pesquisa, pude rever outros métodos avaliativos propostos anteriormente, e comprovei que é através da pesquisa que o conhecimento se torna mais valioso, mais significativo. É você que pesquisa, elabora, produz o seu conhecimento, aumentando a sua bagagem intelectual e cultural, mudando a mentalidade e a preocupação em “decorar” o conteúdo para a prova.” (sujeito 18N)

O despertar da autonomia e do senso de responsabilidade, como também a confiança em sua própria capacidade, que são objetivos da metodologia empregada, foram percebidos pelos alunos em si próprios:

“Houve a possibilidade de uma maior autonomia e responsabilidade perante o grupo.” (sujeito 02M)

“Como aluno me senti capaz, ou seja, sei que a minha capacidade é maior do que eu pensava.” (sujeito 08M)

“Cresci bastante, aprendi a me avaliar de forma mais crítica e construtiva. É muito bom ter consciência de que você é capaz de criar, elaborar, analisar, revolucionar, sair do método tradicionalista.” (sujeito 11M)

“Esse tipo de metodologia tornou-me muito mais consciente, pois a partir do momento em que eu deveria produzir algo, meu pensamento tornou-se mais amplo, mais aberto.” (sujeito 35M)

Como cidadãos, os alunos envolvidos destacaram que puderam ver o mundo de maneira mais crítica, valorizando o trabalho em sociedade. O trabalho coletivo que a pesquisa proporciona, além da percepção de que as realizações pessoais são também grupais, conduzindo os jovens à responsabilidade e à participação no curso da história são igualmente aspectos relevantes. Tais conclusões podem ser inferidas dos depoimentos:

“Como cidadã vi que sou capaz de contribuir para a história da humanidade e também de ajudar a resgatar a história através dos fatos.” (sujeito 08M)

“... pude desenvolver pesquisa buscando não só a nota em si, mas sim a realização do grupo e pessoal, pois desenvolvemos um trabalho no qual nos identificamos.” (sujeito 15N)

“Houve um progresso no desenvolvimento do senso crítico, embora tenha tido algumas dificuldades no trabalho com pesquisa por essa metodologia ser nova e eu nunca ter trabalhado desta forma.” (sujeito 46N)

“Como cidadã, não posso fechar os olhos à realidade que me cerca e vejo uma ação conjunta como alternativa na solução dos problemas que estamos vivenciando.” (sujeito 45N)

O desejo de continuar a pesquisar, demonstrando que a metodologia produziu frutos, foi expresso por alguns participantes:

“No início fiquei perdida, no sentido de como utilizar todas as informações com qualidade. Hoje consigo situar-me melhor, e tenho conseguido tirar o melhor proveito do método. Acho-o enriquecedor e quero continuar buscando novos caminhos dentro da pesquisa.” (sujeito 21N)

“Quando começamos a pesquisar sempre queremos continuar, buscar novas descobertas. Tudo que pesquisei em sala de aula foi de grande valia, todo esforço e desempenho tiveram grandes resultados, como aluna, cidadã e profissional. Mas... quero continuar a pesquisar e buscar novos desafios.” (sujeito 25N)

Em síntese, pode-se perceber que os alunos fizeram de si próprios uma avaliação bastante positiva, destacando melhoria em seu rendimento e possibilidade de ampliação de conhecimentos, no campo acadêmico, e maior confiança em si, responsabilidade, autonomia e superação de dificuldades, no campo pessoal. Do ponto de vista da cidadania, passaram a ver o mundo com outros olhos, sentindo-se capazes de contribuir para a História e tornando-se pessoas responsáveis.

## 5.7 AS SUGESTÕES APRESENTADAS

A sugestão com maior incidência de menções foi a de que o ensino com pesquisa deve ser mantido no estudo da História da Educação, como também introduzido em outras disciplinas do curso de Pedagogia da Universidade. Os alunos sentiram-se estimulados a produzir, não obstante as dificuldades encontradas, e a sensação de vencer os desafios propostos desenvolveu-lhes a confiança e a auto-estima, como se pode inferir das respostas:

“Gostaria que a metodologia do ensino com pesquisa continuasse a ser empregada no próximo ano.” (sujeito 12M)

“Eu acho apenas que deveria ser mantida essa metodologia adotada para este ano. As aulas foram muito produtivas e contagiantes (estimulantes para os alunos).” (sujeito 15M)

“Isto deveria ser trabalhado no cotidiano da escola, não como algo diferente. O professor deve levar seu aluno a entender a importância da pesquisa.” (sujeito 22M)

“Na minha opinião, fiquei bastante surpresa com a metodologia adotada na disciplina, principalmente por nunca ter trabalhado desta forma. Senti-me gratificada com o que aprendi e com os novos meios que me foram mostrados. A única sugestão que posso apresentar é que continue...” (sujeito 32N)

“Continuar com a metodologia do “ensino com pesquisa”, pois leva a maior conhecimento, ao desenvolvimento do senso-crítico e à capacidade de auto-avaliação.” (sujeito 50N)

O envolvimento de outras disciplinas, num encaminhamento interdisciplinar, foi sugerido pelos alunos, uma vez que em função da disponibilidade de tempo necessária e da abrangência dos conteúdos, como se pôde ver na abordagem dos aspectos negativos, houve uma superação do trabalho habitualmente realizado por uma disciplina. Assim, uma das acadêmicas chegou a propor o desdobramento das atividades da seguinte forma:

“Desde o início do ano deveria ser adotada esta metodologia (como vem sendo feita), mas deveria ter seminários nos dois semestres, onde cada equipe escolheria dois temas principais para serem apresentados no encerramento dos semestres. Estas apresentações poderiam ser realizadas durante uma semana e relacionadas com as outras disciplinas, com objetivos e conteúdos específicos de cada uma. Por exemplo: pesquisa sobre uma escola. O histórico da escola seria para História da Educação; a metodologia para Didática; o atendimento das crianças para Psicologia e Biologia; o ambiente da escola para Sociologia; e o projeto pedagógico para Filosofia. Envolveria todas as disciplinas, professores e alunos do curso, tendo uma visão ampla e real do que vem acontecendo no cotidiano.” (sujeito 30N)

No mesmo sentido:

“Incentivar outras disciplinas a utilizarem esse tipo de metodologia.” (sujeito 28M)

“Deveria haver uma relação entre as áreas, não ficarmos só na História da Educação”. (sujeito 38N)

As reflexões feitas pelos alunos, a partir da necessidade imperiosa de se trabalhar com pesquisa, levaram-nos a concluir que um trabalho dessa envergadura seria melhor aproveitado se as disciplinas se relacionassem, de maneira a aproveitar todos os esforços e a discutir cada conteúdo na sua abrangência geral mas, também, em sua especificidade. A interdisciplinaridade aliada à disciplinaridade, em seus espaços próprios, enriqueceriam o debate sobre os temas e auxiliariam a visão de totalidade que se deseja imprimir ao trabalho educacional.

Outras sugestões disseram respeito ao tamanho das equipes que, para uns deveriam ser maiores e para outros, menores.

A justificativa para a existência de equipes maiores prendeu-se ao menor tempo que se utilizaria para a apresentação dos trabalhos:

“Os trabalhos históricos que realizamos foram de grande interesse, porém a quantidade de grupos tornou-os cansativos. Sugiro que se houver outros nos próximos anos que as equipes sejam maiores, para serem apresentados em menos tempo.” (sujeito 36M)

A formação de equipes menores foi sugerida:

“Acredito que a metodologia está excelente, porém as equipes para trabalhar devem ser menores.” (sujeito 12N)

“Trabalhos a serem realizados com um número menor de pessoas, ...” (sujeito 14N)

“Dividir em grupos menores (evita o corporativismo e, principalmente, facilita o encontro dos horários, sem contar que aumenta as possibilidades de aprender mais e melhor os conteúdos.” (sujeito 38N)

Sobre o tempo, a respeito do qual já se explicitou em outra parte deste trabalho, foi solicitado

“...uma maior carga horária.” (sujeito 18M)

“... mais tempo para apresentação dos trabalhos pesquisados.” (sujeito 04N)

Um aspecto interessante a mencionar é que, durante as aulas e as apresentações dos relatórios de pesquisa houve a utilização de toda espécie de recursos, com variação de locais de apresentação. Isso provavelmente suscitou nos alunos a idéia de que se poderia variar ainda mais, razão pela qual foram sugeridos o teatro, passeios e filmes para dar suporte às aulas:

“Poderíamos fazer visitas a instituições...” (sujeito 04M)

“Além da exposição dos trabalhos sob a forma de seminários, acredito que as artes poderiam ser introduzidas nesse processo. Dramatizações, paródias, poemas, o que tornaria o trabalho ainda mais prazeroso para quem assiste às aulas, além de despertar a criatividade e o talento de quem prepara o trabalho.” (sujeito 16M)

“Gostaria que o teatro fosse introduzido na metodologia. Os grupos pré-determinados abordariam temas como Jesuítas, Escravidão, Educação Antiga, etc., e apresentariam tais conteúdos representando-os através do teatro. (...) Seriam conteúdos jamais esquecidos.” (sujeito 24M)

“Poder-se-ia trabalhar com teatro, para que os alunos vivessem em cena o que aconteceu em determinada época.” (sujeito 31M)

“Mais imagem, fotos, ícones, materiais que falassem sobre o processo histórico da educação.” (sujeito 10N)

“Aulas de vídeo em auditório (filmes, reportagens ligadas à História da Educação).” (sujeito 24N)

Como os alunos, durante a realização dos trabalhos, necessitaram acessar com frequência a Internet e encontraram algumas dificuldades, entre as sugestões apresentadas encontrou-se também:

“Acesso com mais frequência aos laboratórios de Informática, para ter condições de dar melhor qualidade quando formos apresentar trabalhos, projetos e seminários.” (sujeito 21N)

“Proporcionar encontros nos laboratórios com acesso à Internet.” (sujeito 23N)

Em face do aspecto negativo já mencionado de que nem sempre todos os alunos se envolvem no processo, alguns alunos solicitaram que a avaliação fosse individual:

“...seria preciso haver uma certa “cobrança” individual, mesmo sendo em equipe, quando se pede a elaboração e montagem de textos, pois infelizmente há aqueles que se acomodam e que acabam deixando o assunto para a minoria...” (sujeito 03M)

“...a apresentação dos participantes da equipe deveria ser individual...” (sujeito 33M)

Por último, houve a sugestão de que se realizassem mais debates, oriunda de alunos do curso noturno, cujo horário das aulas (sempre as duas últimas), algumas vezes impediu que se dispusesse de mais tempo para discussões, uma vez que muitos deles têm dificuldade de permanecer até mais tarde, em função dos horários dos ônibus e das

distâncias de suas casas. A necessidade de que os assuntos fossem ainda mais debatidos se manifestou:

“Seria bom que além das pesquisas houvessem também debates.” (sujeito 31N)

“ Poderia ser feita uma roda de debates, para tirarmos maiores conclusões sobre os assuntos.” (sujeito 46N)

Para um ensino que busca qualidade e adequação às transformações pelas quais passa a sociedade contemporânea, a maioria das sugestões apresentadas é de absoluta pertinência. Os alunos propõem a manutenção da metodologia do ensino com pesquisa, numa abordagem emergente, que consideram capaz de propiciar-lhes maior compreensão do processo histórico e de desenvolver seu senso crítico, mas desejam torná-la mais rica e interessante, especialmente no que diz respeito aos recursos utilizados. Com efeito, visitas a instituições, filmes, apresentações teatrais, debates, dramatizações, paródias e ícones permitem tornar o trabalho educacional atraente, permitindo aos alunos exercitar sua criatividade e sentir o prazer de aprender. Nesse sentido, constituem um grande aliado do professor na dinamização de suas aulas. Aliás, na execução desta pesquisa, dentro das possibilidades da disciplina História da Educação, foram os mesmos utilizados, o que fez com que os alunos percebessem a importância de sua contribuição e os solicitassem com maior frequência.

## CAPÍTULO 6

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

A temática ensino da história envolvendo duas áreas de conhecimento – educação e história – sugere a necessidade de serem aprofundados estudos das ciências da educação, como a sociologia, a psicologia e outras, para que a prática pedagógica do professor de história e, aqui, de história da educação, seja modificada. É preciso refletir sobre a história e sobre o ensino da história, propondo mudanças e ousando tentá-la.

Estudar história não é uma atividade que exige apenas boa memória para reter informações. Ensinar história não é uma atividade que exige apenas dados e informações repassados muitas vezes com o auxílio do livro didático e de questionários. É preciso romper com essa forma de trabalho que se esgota em si mesma, não levando a nada. É preciso assumir a condição de ser histórico, contextualizado no mundo, a vida das sociedades em seus múltiplos aspectos. Problematizar o passado, provocar questionamentos, educando para formar cidadãos críticos e reflexivos, em vez de seres passivos e contemplativos.

O ensino da história, na escola fundamental e média, em que pese a quantidade de propostas que se tem discutido nos últimos anos, ainda está formando alunos que concebem história apenas como o conhecimento do passado. Assim, rever essa concepção numa proposta nova para o ensino da história, associando-a a uma metodologia de ensino com pesquisa, numa abordagem progressista voltada para a produção do conhecimento, numa visão holística, aliança das quais originou a abordagem emergente, constituiu o objeto desta pesquisa-ação. No ensino superior, a

proposta metodológica inovadora constitui manifestação inequívoca de que o aprender a aprender é a essência do processo educativo.

A história nova foi adotada como concepção historiográfica, tendo em vista permitir o estudo da “história vista de baixo”, que abre a possibilidade de uma síntese mais rica da compreensão histórica, fundindo a história da experiência do cotidiano com as concepções mais amplas da história.

Considerando a multiplicidade de documentos a ser utilizada e a indissolubilidade entre ensino e pesquisa, a metodologia do ensino com pesquisa foi escolhida. A esta, aliou-se a abordagem holística, que privilegia a totalidade, numa visão de mundo em que a fragmentação não tem lugar.

Durante quatro meses foram executadas as etapas previstas, num clima de adesão total ao desafio proposto pela pesquisadora. A carga de trabalho suportada pelos participantes superou aquela que, em regra, lhes é atribuída numa disciplina de curso universitário. No entanto, a frequência às aulas aumentou e o rendimento, segundo a auto-avaliação realizada ao final do processo, corroborada pela hetero-avaliação feita pela professora, foi muito bom. A aprendizagem ocorrida, dos pontos de vista pessoal e profissional, intelectual e afetivo, está expressa no capítulo destinado à descrição das contribuições dos sujeitos envolvidos que dá conta de sua amplitude.

As temáticas estudadas em sala de aula levaram os alunos a debater questões sociais, políticas, econômicas e culturais dos tempos históricos respectivos. O uso do computador abriu-lhes novas dimensões na busca de informações, até o ponto em que sugeriram à professora a elaboração de hipertextos para uma *home-page* da disciplina História da Educação, no *site* da Universidade. Acatada a proposta, as equipes

escolheram os temas a partir do programa da disciplina e, ao final do processo, fizeram a entrega do hipertexto à pesquisadora.

As novas tecnologias, com ênfase na imagem, permitiram que filmes históricos fossem objeto de discussão em sala de aula como também que apresentações se tornassem ricas e interessantes a partir do uso do retroprojetor, do vídeo e do projetor multimídia. Inúmeras leituras foram feitas ao olhar livre dos alunos que solicitaram, ao final, o emprego mais freqüente das mesmas.

O conteúdo da história não é o passado, mas o tempo no qual ocorre a ação do homem. Com essa visão, os sujeitos envolvidos escolheram as temáticas que mais lhes interessavam e sobre elas realizaram pesquisas utilizando fontes primárias. Para construir a sua história valeram-se de escritos de todos os tipos, documentos figurados e documentos orais. Perceberam que ter a informação pura e simples não é tão importante como saber processá-la e elaborar um raciocínio crítico sobre ela.

A metodologia despertou nos educandos o gosto pela pesquisa, fê-los sentirem-se mais seguros e independentes, ao mesmo tempo em que lhes acenou com limites e dificuldades que se fazem presentes na vida de todo estudioso. Houve uma adaptação dos sujeitos à nova metodologia e à nova visão de mundo proposta. Mais que isso, puderam perceber que não há ensino sem pesquisa e que essa deve ser uma atitude cotidiana, e não eventual. Perceberam também que o processo de aprendizagem se confunde com o processo de produção de conhecimento de maneira coletiva, na sala de aula. Considerando que o conhecimento é produção do próprio aluno, perdeu sentido a fixação do conteúdo, ao mesmo tempo em que tudo se tornou fixação. Essas reflexões levaram os alunos a mencionar sua admiração pela ousadia da pesquisadora em romper paradigmas tradicionais para mudar, de forma radical, a metodologia que vinha

empregando até então. Acrescentaram, porém, que entendiam ser essa a atitude correta a ser adotada por um educador preocupado com a formação de seus alunos.

A relação horizontal de educando e educador aprendendo e ensinando juntos, sustentada pelo diálogo rigoroso mas respeitoso e solidário, gerou uma relação interpessoal de confiança e troca que extrapolou o processo. Sem interferir na autoridade da pesquisadora enquanto professora, essa relação tornou o trabalho mais estimulante e aberto ao debate sobre as diferentes visões de homem e de mundo suscitadas. Ao mesmo tempo, a professora passou a ser mais exigida, de maneira distinta do processo tradicional do ensino formal.

No que se refere à produção de conhecimento, em diversas oportunidades essa prática se evidenciou, fosse redigindo textos a partir de posições fundamentadas, elaborando relatórios de pesquisa ou organizando dados. O desenvolvimento do senso crítico, numa visão de totalidade e ao mesmo tempo de especificidade pode ser aquilatado de maneira constante.

Por outro lado, algumas limitações se tornaram nítidas no desenvolvimento do processo. A primeira delas, o número de alunos na turma – entre sessenta e setenta - que levou a pesquisadora a organizar grupos de até cinco componentes, número considerado razoável para que todos pudessem participar ativamente dos trabalhos, mas que, mesmo assim, nos momentos de apresentação oral, ainda eram muitos.

Outra limitação disse respeito ao tempo disponível para a experiência. As aulas ocorriam duas vezes por semana, sendo cada uma com cem minutos, em função das aulas geminadas. Embora usando racionalmente o tempo, havia estudos que necessitavam de complementação fora do horário de aula. Por outro lado, as pesquisas na comunidade foram realizadas na sua totalidade fora do horário de aula, à exceção do

horário de duas aulas que era cedido conforme estabelecido no início da investigação. Como a grande maioria dos alunos trabalha, a exigência de muito mais tempo disponível lhes ocasionou alguma dificuldade.

Um aspecto que deve ser revisto num processo de pesquisa-ação, adotando a metodologia do ensino com pesquisa, diz respeito à avaliação realizada pelos colegas. Mesmo orientados pela pesquisadora, os critérios usados por eles foram excessivamente rígidos em relação aos seus iguais, cabendo aí ressaltar que essa rigidez foge do padrão comum de exigência, pois desconsidera que todos são suscetíveis de pequenos equívocos. Diagnosticado o problema, a pesquisadora dialogou com os sujeitos envolvidos e levou-os à reflexão sobre essa forma de comportamento, no intuito de que em próximas oportunidades estejam alertados para isso.

Quanto à metodologia em si, os alunos, ao afirmarem estarmos no caminho certo, mas já preocupados com a possibilidade de outros professores virem a adotá-la concomitantemente, sugeriram o trabalho interdisciplinar, envolvendo todas as disciplinas. Sem dúvida, esta foi uma limitação identificada de antemão pela pesquisadora, conhecedora da dificuldade de se efetivar um trabalho dessa ordem numa estrutura organizada em disciplinas estanques com programas específicos. Apesar de identificada, porém, não teve força suficiente para impedir o desenrolar da experiência que, a ganhar espaço, trará como consequência a necessidade de se prever, no projeto pedagógico do curso, o trabalho interdisciplinar, com as adequações práticas que ele exigir.

A experiência de uma prática pedagógica aberta e dinâmica, voltada para o desenvolvimento do senso crítico do aluno como ser histórico, numa visão de totalidade, atingiu pouco mais de uma centena de alunos. Eles viveram e aprovaram a novidade.

Contaminados pelo novo serão, com certeza, os mensageiros que o difundirão e, mais tarde, irão aplicá-lo em seu trabalho, transformando a sala de aula em um espaço de pesquisa e questionamento.

**ANEXO**

**Pontifícia Universidade Católica do Paraná  
Centro de Teologia e Ciências Humanas  
Curso de Pedagogia**

Prezado(a) acadêmico(a)

Solicito sua colaboração no sentido de avaliar o trabalho desenvolvido durante o segundo semestre de 1998, na disciplina História da Educação. Por sua atenção, muito obrigada.

**INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DA METODOLOGIA DE ENSINO COM PESQUISA PARA A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO, NUM PARADIGMA EMERGENTE, UTILIZADA NA DISCIPLINA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO.**

1. Você já conhecia a metodologia de “ensino com pesquisa”, na qual o aluno é avaliado pela elaboração própria do que pesquisou e escreveu, pela participação nos trabalhos em grupo e pela socialização dos resultados de suas pesquisas, e não por meio de provas e relatórios?

( ) Sim

( ) Não

2. Aponte aspectos positivos e negativos da utilização da metodologia do “ensino com pesquisa”, comparando-a com outras que você conhece.

Positivos:

Negativos:

3. Você poderia referir de que forma o estudo da História numa concepção renovada, voltada para a vida e o cotidiano, mas sem perder a visão da totalidade, contribuiu para a compreensão do processo histórico e o desenvolvimento do seu senso crítico?

4. Do seu ponto de vista, qual a colaboração da metodologia proposta na sua formação acadêmica, voltada à do futuro profissional da educação?

5. Você pesquisou, produziu e elaborou textos e trabalhos durante o segundo semestre. Como você avalia o seu rendimento (como aluno e como cidadão), na metodologia do “ensino com pesquisa”?

6. Você poderia apresentar sugestões que viessem a melhorar o trabalho na disciplina?

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Mestre Jou, 1992.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 1989.
- ARON, Raymond. **As etapas do pensamento sociológico**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- BALDIN, Nelma. **A história dentro e fora da escola**. Florianópolis: Editora da UFSC, 1989.
- BALZAN, Newton César. **Sete princípios inaceitáveis sobre a educação em países em desenvolvimento**. *In*: Em Aberto, Brasília, ano 14, n. 64, out./dez. 1994.
- BEHRENS, Marilda Aparecida. **Formação continuada dos professores e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 1996.
- BRANDÃO, Dênis M.S. e CREMA, Roberto (Org.). **O novo paradigma holístico: ciência, filosofia, arte e mística**. São Paulo: Summus, 1991.
- BURKE, Peter. **A escola dos Annales (1929-1989) – a Revolução Francesa da historiografia**. São Paulo: UNESP, 1997.
- BURKE, Peter. **A escrita da história**. São Paulo: UNESP, 1992.
- CAPRA, Fritjof. **O ponto de mutação**. São Paulo: Cultrix, 1993.
- CARDOSO, Ciro Flamarion S. **Uma introdução à história**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.
- CARDOSO, Clodoaldo Meneguello. **A canção da inteireza – uma visão holística da educação**. São Paulo: Summus, 1995.
- CIMBLERIS, Borisas. **Fronteiras e superposições do holicismo com alguns sistemas científicos**. *In*: BRANDÃO, D. e CREMA, R. (Orgs.). **O novo paradigma holístico**. São Paulo: Summus, 1991.
- CORREA, Ayrton Dutra. **A escola progressista**. *In*: RAYS, Oswaldo Alonso (Coord.). **Leituras para repensar a prática educativa**. Porto Alegre: Sagra, 1990.

- CRUZ, Marília B. Azevedo. **O ensino da história no contexto das transições paradigmáticas da história e da educação.** *In:* NIKITIUK, Sônia L. (Org.) . Repensando o ensino de história. São Paulo: Cortez Editora, 1996.
- CUNHA, Maria Isabel. **Aula universitária: inovação e pesquisa.** *In:* MOROSINI, Marília & LEITE, Denise (Orgs.). Universidade futurante. Produção de ensino e inovação. Campinas: Papirus, 1997.
- CUNNINGHAM, William F. **Introdução à educação.** Porto Alegre: Editora Globo, 1975.
- DAMKE, Ilda Righi. **O processo do conhecimento na pedagogia da libertação.** Petrópolis: Vozes, 1995.
- DEMO, Pedro. **Crise dos paradigmas da educação superior.** *In:* Educação Brasileira, Brasília, vol. 16, n. 32, jan./julho 1994.
- DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa.** Campinas: Autores Associados, 1996.
- DEMO, Pedro. **Pesquisa – Princípio científico e educativo.** São Paulo: Cortez, 1991.
- DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção de conhecimento.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.
- DI BIASE, Francisco. **O homem holístico: a unidade mente-natureza.** Petrópolis: Vozes, 1995.
- DOSSE, F. **A história em migalhas.** São Paulo: Ensaio/Ed.UNICAMP, 1992.
- FENELON, Dea. **Pesquisar em história: perspectivas e abordagens.** *In:* FAZENDA, Ivani. Metodologia da pesquisa. São Paulo: Cortez, 1994.
- FIORI, Ernani Maria. **Educação e política.** Porto Alegre: L&PM, 1991.
- FREIRE, Paulo & SHOR, Ira. **Medo e ousadia.** O cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FROMM, Erich. **Conceito marxista do homem.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983.
- GADOTTI, Moacir . **Pensamento pedagógico brasileiro.** São Paulo: Ática, 1987.
- GANDIN, Luís Armando. **Quem “ensina” também estuda?** *In:* Revista de Educação – AEC, Brasília, n. 97, out./dez. 1995.

- GATE: Global Alliance for Transforming Education. **Educación 2000: una perspectiva holística**. In: Holistic Education Review, V. 4, n. 4, Brandon – EUA, Holistic Education Press, 1991.
- GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.
- HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na sociologia**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- HARNECKER, Marta. **Os conceitos elementares do materialismo histórico**. São Paulo: Global Editora e Distribuidora Ltda., 1981.
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1997.
- KNELLER, George F. **Introdução à filosofia da educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1966.
- KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1998.
- LE GOFF, J. e NORA, P. **Fazer história**. Lisboa: Bertrand, 1977.
- LE GOFF, J. e NORA, P. **História: novos objetos**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995.
- LE GOFF, J. e NORA, P. **História: novos problemas**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995.
- LE GOFF, Jacques et al. **A nova história**. Lisboa: Edições 70, 1991
- LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 1998.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**. São Paulo: Edições Loyola, 1995.
- LOPES, Eliane Marta Teixeira. **Perspectivas históricas da educação**. São Paulo: Ática, 1986.
- LUCKESI, Cipriano C.. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1997.
- LUCKESI, Cipriano Carlos et al. **Fazer universidade: uma proposta metodológica**. São Paulo: Cortez, 1991.
- LUCKESI, Cipriano. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1996.

- LÜDKE, Menga, e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- LUZURIAGA, Lorenzo. **História da educação e da pedagogia**. São Paulo: Nacional, 1981.
- MANACORDA, Mário A. **O princípio educativo em Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- MARX, K. & ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Editora Hucitec, 1996.
- MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.
- MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. Campinas: Papirus, 1997.
- NOGUEIRA, Maria Alice. **Educação, saber, produção em Marx e Engels**. São Paulo: Cortez, 1993.
- NÓVOA, Antonio (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- NUNES, Silma do Carmo. **Concepções de mundo no ensino da história**. Campinas: Papirus, 1996.
- OLIVEIRA, Henrique Batista da Silva. **Influência positivista na república brasileira**. In: CARNEIRO, David (Org.) **Positivismo e humanismo**. Edição do Centro Positivista do Paraná: Curitiba, 1993.
- OZMON, Howard. **Filosofia da educação: um diálogo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- Parâmetros Curriculares Nacionais – História. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1997.
- PIMENTEL, Maria da Glória. **O professor em construção**. Campinas: Papirus, 1993.
- REIS, José Carlos. *Nouvelle Histoire e tempo histórico*. São Paulo: Ática, 1994.
- RIBEIRO JUNIOR, João. **Positivismo**. São Paulo: Editora Brasiliense S. A., 1996.
- SANTOS, Boaventura de Souza. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.
- SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 1997.

- SANTOS, Theobaldo Miranda. **Noções de história da educação**. São Paulo: Nacional, 1955.
- SAVIANI, Dermeval. **É possível uma história da educação latino-americana?** In: SAVIANI, Dermeval (Org.). **Para uma história da educação latino-americana**. Campinas: Autores Associados, 1996.
- SAVIANI, Dermeval. **Tendências e correntes da educação brasileira**. In MENDES, Durmeval Trigueiro (Coord.). **Filosofia da educação brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **A formação do professor de história e o cotidiano da sala de aula**. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1998.
- SEABRA, Carlos. **Uma educação para uma nova era**. In: **A revolução tecnológica e os novos paradigmas da sociedade**. Belo Horizonte: Oficina de Livros, 1994.
- SNYDERS, G. **Pedagogia progressista**. Coimbra: Livraria Almedina, 1974.
- THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1996.
- TOBIAS, José Antonio. **História das idéias no Brasil**. São Paulo: E.P.U., 1987.
- TORRES, João Camillo de Oliveira. **O positivismo no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1957.
- VASCONCELLOS, Celso dos S. **Sobre o processo de transformação da prática pedagógica**. In: **Revista Dois Pontos**, Belo Horizonte, vol. 4, n. 26, maio/jun/96.
- VEIGA, Ilma Alencastro. **A construção da didática numa perspectiva histórico-crítica de educação**. In: OLIVEIRA, Maria Rita (Org.). **Didática: rupturas, compromisso e pesquisa**. São Paulo: Papirus, 1993.