

UNIVERSIDADE DO OESTE DO PARANÁ - FECIVEL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS E LETRAS DE CASCAVEL

CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EDUCAÇÃO BRASILEIRA

QUESTÕES E PERSPECTIVAS

MARIA DO ROCIO G. DOS SANTOS

A concepção de História, dos
professores de História da
Educação, nos cursos de ma-
gistério do município de
Cascavel

"Conhecemos apenas uma única ciência,
a ciência da história ..."
(Marx, 1854)

AGRADECIMENTOS

À Fécivel, na pessoa do Prof. José Kuiava e Carlos Roberto Calssavara, que nos propiciaram o curso "Educação Brasileira: Questões e Perspectivas".

À Profª Naura Syria F. Correia da Silva, que não mediu esforços para que o curso acontecesse.

À Jane que se sobrecarregou de trabalhos quando eu não estava presente na Coordenação de Pós Graduação e Pesquisa.

À Salete, que em suas horas de folga cuidava da minha casa e de minha filha para que eu pudesse ir para as aulas.

À meu pai, que me contava histórias da História...

Ao Prof. Evaldo, mestre, paciente em todas as horas...

Às professoras que responderam os questionamentos em seu tempo, já tão tomado...

À Ana Maria, Ivone, Helena, Sandra, Lúcia, Nereida, Dianete, Luiza, que ajudaram na caminhada da produção do conhecimento.

À Naura, Evaldo, Jussara, Milena, Lilian, Odilon e Olinda, que estiveram presentes, aqui tão longe de suas casas...

Cascavel/Agosto/1990

Para Simone, Francine e Maria
Francisca, que estão comigo
em todas as horas da vida ,
solidárias...

"Criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas originais; significa também, e sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas , "socializá-las" por assim dizer; transformá-las, portanto, em base de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral. O fato de que uma multidão de homens seja conduzida a pensar coerentemente e de maneira unitária a realidade presente, é um fato "filosófico" bem mais importante e original do que a descoberta , por parte de um "gênio filosófico" de uma nova verdade que permaneça como patrimônio de pequenos grupos intelectuais".

(Gramsci, 1978a)

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO

1.1 A Produção do Conhecimento

1.2 O que é a Ciência

1.3 O que é a História

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 A História da Educação

2.2 A História da Educação nos cursos de Magistério de Casca-
vel

2.3 Os depoimentos (as entrevistas)

3. CONCLUSÃO

4. PRECISÕES TERMINOLÓGICAS

5. BIBLIOGRAFIA

6. ANEXOS:

Programas de História da Educação da Fecivel

1. INTRODUÇÃO

1.1 A Produção do Conhecimento

1.2 O que é a Ciência

1.3 O que é a História

1. INTRODUÇÃO

Esta monografia foi feita como trabalho de conclusão do Curso de Especialização: Educação Brasileira - Questões e Perspectivas.

Teve origem das discussões de sala de aula, do nosso trabalho e prática com os alunos do Curso de Magistério do 2º Grau, e com os alunos da disciplina de Planejamento Educacional da Fecivel.

Na realidade ela não é trabalho de conclusão de curso, mas sim, o ponto de partida para a tese de mestrado que estamos cursando.

É também, a constatação da já sabida separação da teoria e da prática, sendo esta prática uma reprodução do imaginário que (muitas vezes) acontece na sala de aula: a escola fora da realidade construindo uma prática de reprodução, também fora da realidade concreta que não sabe que pode fazer ciência durante sua caminhada, se transformando em mero objeto de sua própria história.

1.1 A Produção do Conhecimento

O processo chamado Conhecimento, que se estende desde os primórdios da evolução biológica do homem, é nesse sentido, uma conquista que dá o conteúdo à mera sobrevivência de animal. Tal conquista, mediatizada pelo trabalho, descortinou ao homem a sua peculiar possibilidade de dominar a natureza, transformá-la e adaptá-la às suas necessidades.

"Para compreender e fundamentar o conhecimento, não partimos de um conceito absoluto, como é o caso do "eu penso", simples idéia intemporal, metafísica e de garantia unicamente subjetiva, relativa a um "eu" que não é ninguém, que não está em situação no espaço e no tempo, mas do fato histórico, social, objetivo de que "nós pensamos". Este "nós" colocado na origem de toda reflexão gnosiológica, é que assinala a entrada no caminho da dialética e o abandono das especulações metafísicas". (PINTO, A.V., 1985)

Assim, não existe o conhecimento entidade formal, desligado de uma realidade, de um contexto que o rodeia e determina.

Ao analisarmos o estudo da história dos homens vemos sempre que esta história é contada após e sob uma ótica: heróis, príncipes, rainhas, como se só deles dependesse o fato histórico, a construção da realidade e do conhecimento. Ou, por outro lado, a apresentação da linearidade da história, como se fossem acontecimentos concatenados uns aos outros dentro de uma visão factual e fragmentada do tecido social.

Assim, aparecem ou dominantes ou dominados, numa visão maniqueísta, não apresentando a história como um constante "ir e vir" (detour) - (KOSIK, 1986), das relações sociais, culturais, políticas, econômicas e, principalmente, das relações de forças da

humanidade.

"Em todas as espécies e na acepção mais lata em que o podemos enquadrar, o conhecimento é o reflexo da realidade adquirido pela capacidade perceptiva que o ser vivo, segundo sua possibilidade de organização vital, está habilitado a fazer dessa realidade". (PINTO, A.V., 1985)

Essa compreensão de conhecimento passa necessariamente pela realidade.

O que é realidade?

A realidade é o processo de construção social. É uma qualidade pertencente a fenômenos que reconhecemos terem existência independente de nossa própria vontade (não podemos desejar que não existam).

Que é real? Como se conhece? São algumas das mais antigas perguntas do pensamento humano.

O homem faz sua história cotidianamente, e, em geral, não se percebe construtor do processo de conhecimento. Está construindo sua realidade com outros homens.

Assim, o existir como ser histórico, como indivíduo em comunidade social, é conhecido imediatamente por mim, e, portanto, fornece o ponto de partida para o raciocínio que procura entender o fenômeno do conhecimento, não por uma evidência interior, mas por uma experiência exterior, social, histórica, que supera toda dúvida que pudesse levantar a respeito dela, ao me mostrar que esse ato de duvidar não afeta em nada a vivência do meu pertencimento ao processo que me envolve.

A origem do conhecimento (objeto, muitas vezes de reflexão)

e só é possível refletir sobre o tema, quando se admite que existe uma prévia acumulação de conhecimento que, sob forma de processo histórico, apreendido pelo pensamento, levou certos indivíduos, em determinadas circunstâncias, a se proporem a si mesmos este problema.

O que é problema?

Dermeval Saviani, diz que o problema é toda necessidade de que o indivíduo sente.

"O problema existiria toda vez que cada indivíduo o sentisse como tal, não importando as circunstâncias de manifestação do fenômeno".

Problema, pois, possui um sentido importante para a vida do indivíduo porque a cada resolução de um problema ele terá adquirido novo conhecimento.

Ao desafio, então, da realidade, o homem vai responder com a reflexão.

"Refletir é o ato de retomar, reconsiderar os dados disponíveis, revisar, vasculhar numa busca constante de significado".
(SAVIAN, Dermeval. 1982, p. 23)

Assim, nesse processo constante de problematização e reflexão o homem vai produzindo conhecimento em evolução constante.

A teoria do conhecimento tem de ser construída, partindo não da subjetividade humana, que, como tal, já é um produto secundário do processo da realidade, mas da objetividade da existência concreta do mundo em evolução permanente, da vida, como dinamismo em expansão e complexidade crescente.

"Essa realidade em transformação contínua que se desenrola

no tempo é percebida pela consciência como História, "processo em que se enquadra uma multiplicidade de seres semelhantes a mim , convivendo comigo, segundo relações definidas, ou seja, um processo que tem de ser entendido desde o início na condição de social". (PINTO, A.V.)

O homem não produz conhecimento sozinho. Ele está embutido em sua relação com a realidade e com os outros homens que o cercam. Esse processo que vem se dando ao longo do desenvolvimento humano que é chamado de História, não tem ponto de partida nem de chegada. O seu ponto de partida é onde começa o outro acontecimento, ano, era, século ou descoberta. Assim, todos nós fazemos parte do desenvolvimento de uma grande Ciência que possui um nome: a História.

Nesta produção de conhecimento que é percebida pelo Homem e determinada por sua existência social é onde acontece a ciência.

O pensamento do homem funda-se em sua atividade, que é o trabalho, e nas relações sociais produzidas por esta atividade , gerando assim a ciência, que evolue através dos tempos.

1.2 O que é A Ciência

"A ciência, sendo a forma superior do processo do conhecimento, não pode ser devidamente entendida fora da teoria geral desse mesmo processo". (PINTO, A.V., 1985)

Assim, não se faz ciência sem que não tenha uma concepção, teoria, ou corrente filosófica permeando esse processo.

Conforme José Carlos de Oliveira et alii, em "Notas sobre a relação ciência, técnica e sociedade" (1980, Ciência e Cultura 33(6):821-825), podemos dizer que há cinco fases representativas

desse processo de conhecer:

. A Civilização Grega e as primeiras tentativas de conceber o mundo através de um corpo sistematizado de conhecimentos;

. A Idade Média um exemplo claro de como as relações econômicas-sociais podem entravar o progresso técnico-científico;

. O Renascimento época em que ocorre uma verdadeira revolução científica embora ainda desligada do aparelho produtivo;

. A Revolução Industrial - quando as violentas transformações técnicas começam a colocar problemas que forçam o desenvolvimento de determinados ramos da ciência; e

. A Revolução Tecno-Científica - em que a ciência se incorpora definitivamente aos processos produtivos e passa a auxiliar a definição do ritmo dos desenvolvimentos econômicos-técnicos possíveis".

Diríamos que já podemos colocar uma sexta fase que seria a Revolução Tecnológica-Industrial. Esta é a fase que estamos vivendo. É a fase da automação, do desaparecimento do trabalho, graças ao "fantástico desenvolvimento tecnológico do nosso tempo". (SCHAFF, 1988, p. 5)

É o século XXI que está beirando. Questões fundamentais como trabalho, lazer e a escola devem ser pensados.

A Revolução Tecnológica-Industrial está aí, mudando a face do mundo.

No dizer de Schaff, historiador, estamos vivendo um ponto de mudança da civilização.

Uma revolução profunda, bem mais profunda do que quando se passou definitivamente do Feudalismo para o Capitalismo com a

Revolução Industrial de fins do século XVIII.

O avanço científico-tecnológico é simplesmente fantástico e ele carrega consigo uma crise muito grande, pois é a fase da automação e com ela o desemprego.

Para tanto, as condições reais da evolução do Homem fez com que a escola fosse o local onde o conhecimento passasse a acontecer, ou melhor, a ser repassado e reproduzido.

A escola escolhida na atualidade como o local onde se procederia o processo do conhecimento, como se fosse possível o conhecimento acontecer apenas na escola, como se ela fosse responsável por isso, e como ali somente acontecesse as relações sociais entre os indivíduos.

A criança, o jovem, o homem lá construiria seu processo de conhecer, permeado por correntes filosóficas de pensamento, fazendo acontecer a ciência e a história.

A ciência se produz no ato concreto, dentro da realidade concreta, em um momento histórico vivido pelo sujeito. Assim, o que foi proposto como conhecimento formal é repassado, e mal, pela escola, porque o conhecimento real e concreto acontece na realidade, no cotidiano, nas relações sociais, no TRABALHO.

A escola passou e passa por influências filosóficas que vão sugestionando as pessoas que atuam dentro dela...

Portanto, dentro dessa visão e acompanhando o desenvolvimento do caminho da ciência, vemos a escola percorrer esse mesmo caminho dentro de fases características, as quais Saviani (p. 19), chama de correntes e tendências da Educação Brasileira entendida como "tomada de posição explícita e sistematizada sobre a problemática educacional".

Assim, vamos considerar "tendências" como determinadas orientações gerais à luz das quais e no seio das quais se desenvolvem determinadas orientações específicas, subsumidas pelo termo "correntes".

As "correntes" foram agrupadas em quatro concepções fundamentais de Filosofia da Educação:

- . Concepção "humanista" tradicional;
- . Concepção "humanista" moderna;
- . Concepção analítica;
- . Concepção dialética.

A Concepção Humanista tradicional (versão tradicional e moderna), tem como referência-base uma determinada visão de homem.

Esta corrente está marcada pela visão essencialista de homem. Esse homem é visto como se fosse constituído por uma essência imutável, cabendo à educação conformar-se à essência humana.

Ainda na corrente tradicional humanista, Saviani, destaca duas vertentes: a religiosa, caracterizada pelas correntes do tomismo e neotomismo e a leiga, caracterizada pela idéia de "natureza humana", que predominou nos "sistemas públicos de ensino", apresentando a laicidade, obrigatoriedade e gratuidade no sistema público em geral.

A concepção "humanista" moderna, apresenta uma visão de homem centrada na existência, na vida, na atividade.

A "existência" vai preceder a "essência". A natureza humana é mutável determinada pela existência.

Na visão tradicional, a educação se centra no educador, no intelecto, no conhecimento.

Na visão moderna a educação se centra na criança, na vida, na atividade e se admite a existência de formas descontínuas na educação: admite o "ir" e "vir" com predominância do psicológico sobre o lógico e considera os movimentos de educação raros, passageiros e instantâneos, porém, cheios de "plenitude, fugazes e gratuitos".¹

Na concepção analítica não é pressuposto uma visão de homem, nem um sistema filosófico geral, mas sim trabalhar com a análise lógica da linguagem educacional. Partindo do pressuposto de que o significado de uma palavra é determinado pelo emprego, é fácil analisar a linguagem corrente e dela se extrair o significado, não necessitando do contexto histórico-social.

A concepção dialética não tem uma visão determinada de homem. Para esta concepção o homem é concreto "síntese de múltiplas determinações" - o homem como conjunto das relações sociais. Seu pressuposto é de que os problemas educacionais devem sempre estar ligados ao contexto histórico em que estão inseridos.

Para esta concepção a realidade é dinâmica.

Para a concepção dialética, o movimento segue leis objetivas que não só podem como devem ser conhecidas pelo homem.

Vamos fazer um pequeno passeio neste processo histórico do pensamento pedagógico moderno, conforme Schuchodolski:

1. No processo histórico de desenvolvimento do pensamento pedagógico moderno a prioridade pertence às concepções que atribuem à educação a função de realizar o que o homem deve ser. A

1. Bollnow. Pedagogia e Filosofia da Existência. Citado por SAVIANI, Dermeval. Filosofia da Educação Brasileira. P. 27-30 e 188-204)

grande herança do idealismo antigo e cristão constitui a base destas concepções.

Como deve ser o homem?

A filosofia de Platão foi uma das fontes principais destas concepções. A sua importância capital na história espiritual da Europa resulta, não só de ter sido por diversas vezes ponto de partida de várias correntes filosóficas, desde a época helenística ao Renascimento, mas também de algumas das teses desta filosofia terem entrado por vezes no domínio público quase geral, tornando-se expressão da posição idealista mais vulgar em relação à realidade. Isto revelou-se, particularmente, fértil no campo da pedagogia.

Platão ensinou a diferenciar o mundo da idéia perfeita, que não é mais que o mundo das sombras. Platão também distinguiu no próprio homem o que pertence a este mundo das sombras - o corpo, o desejo, os sentidos - e o que pertence ao mundo magnífico das Idéias: o espírito na sua forma pensante.

Estas distinções constituíram o motivo clássico que conduziu a pedagogia da essência a descurar tudo o que é empírico no homem e em torno do homem e a conceber a educação como medidas, para desenvolverem no homem tudo o que implica a sua participação na realidade ideal, tudo o que define a sua essência verdadeira, embora asfixiada pela sua existência empírica.

Platão, no seu sistema pedagógico, pôs em relêvo o papel da educação como fator que conduz o homem à descoberta da pátria verdadeira e ideal.

A educação "verdadeira" é, justamente, o auxílio prestado a forças do "outro mundo" que o homem tem em si.

O cristianismo manteve, transformou e desenvolveu a concepção platônica. Realçou com ainda mais força a oposição de duas esferas da realidade: verdadeira e eterna por um lado, aparente e temporal por outro. Acentuou com mais intensidade o conflito interior do homem dilacerado entre o que o liga à vida material e o que o une ao mundo espiritual.

A verdadeira educação cumpre ligar o homem à sua verdadeira pátria, a pátria celeste, e destruir ao mesmo tempo tudo o que prende o homem à sua existência terrestre.

Essa concepção ascética da pedagogia da essência não preencheu toda a tradição cristã: constitui o seu sentido fundamental até mesmo onde os princípios da pedagogia foram enunciados de modo mais moderado. Assim, o demonstra a teoria de S. Tomás de Aquino, que se liga à filosofia de Aristóteles. Este não perfilhava o idealismo platônico e a sua filosofia incide na problemática do mundo empírico. As concepções de Aristóteles constituem um dos fundamentos da pedagogia da essência. Aristóteles fez uma distinção que teve grande importância na história da filosofia: separou a matéria da forma. De acordo com sua concepção, a matéria passiva, variável, neutra; a forma é ativa, duradoura e dá um aspecto qualitativamente definido.

A forma do homem é a atividade, uma atividade específica. Não a que possui a semelhança de plantas e animais, mas a atividade pensante. Esta "forma" molda a "matéria" e cria o homem. Há, portanto, uma "forma" para cada homem. A tarefa da educação consiste em atuar da mesma maneira em todos.

A orientação da ação educativa é assim idêntica à de Platão embora variem os seus motivos de justificação.

S. Tomás de Aquino, opôs-se aos aspectos excessivos da interpretação ascética da pedagogia da essência, mas conservou as teses principais, tal como o fez Aristóteles em relação às teorias pedagógicas de Platão, cujos aspectos extremos igualmente rejeitava.

Na obra DE MAGISTRO, S. Tomás de Aquino definiu a tarefa e as possibilidades da educação, baseando-se na distinção entre potencial e atual. Considerou o ensino como uma atividade em virtude da qual os dons potenciais se tornam realidade atual. Este processo quer pelo lado do educador, quer pelo do próprio aluno, implica uma atividade; S. Tomás pôs em relêvo o papel da vontade para se assenhorar da natureza falível do homem. Mas, esta atividade não tem a sua origem no próprio homem, nem é este que a dirige; as suas regras foram estabelecidas na Sagrada Escritura, no apelo de Cristo para o ensino de todos os povos: o seu êxito está sempre ligado à graça da Providência. Não há criação independente na atividade do homem; este não é mais do que um meio pelo qual o ideal da verdade e o ideal do bem: autoritários e dogmáticos, devem formar a natureza corrompida do homem.

Na época do Renascimento, a pedagogia da essência desenvolveu-se ainda mais. Caracterizou-se pelas tradições laicas e racionalistas do mundo antigo, à concepção do homem "ser pensante".

Erasmus de Roterdã, na obra "De pueris instituendis" expôs como deve ser entendida a natureza humana através da razão que é a força que orienta a vida humana. Assim, a educação deve combater tudo o que se lhe opõe e desenvolver tudo o que lhe é próprio.

Porém, a época do Renascimento que herdou as tradições

antigas e cristãs da pedagogia da essência e as completou com a sua concepção própria do modelo do homem baseado na confiança , na razão e nas aquisições culturais da Antiguidade, foi a época que viu nascer concepções de educação absolutamente opostas.

A grande corrente de secularização da vida não pôs em questão unicamente a autoridade da Igreja e o direito de essa mesma Igreja ditar normas das diversas orientações da atividade humana. Pôs em questão o próprio princípio da autoridade a que o homem devia submeter-se.

A interrogação era: o homem deveria obedecer aos ideais , normas, mandamentos, exemplos e concepções que então vigoravam ? Ou em outros termos: será a experiência interior do homem uma matéria bruta que deve ser selecionada e formada por ideais seculares ou poderá ser o homem considerado uma fonte animada de ideais novos? (próprios pensamentos, experiências e vontade).

Essas questões aparecem no movimento reformista. Nessas perspectivas o passado perdeu seu caráter de reino no qual habitavam as idéias absolutas e imutáveis - aparece a luta contra a autoridade, a luta trágica para obter o direito de viver conforme as suas próprias experiências. As grandes heresias, as diversas orientações místicas inspiradoras de numerosos movimentos religiosos, tomaram nova feição; foram prova de que as experiências e as necessidades que caracterizam os homens em um lugar e tempo determinados podem opor-se aos princípios que devem vigar em todo o lugar e sempre.

Os processos, de que acabamos de salientar os caracteres essenciais, significam na perspectiva futura a maturação antropológica dos grandes problemas - do problema da própria essência do homem. Convirá concebê-la como um conteúdo ideal, eterno e

universal, que deve ser encarado em toda a sua extensão nos homens concretos, ou a essência do homem consistirá justamente na riqueza da diversidade?

Assim nasceu o problema da individualidade. Terá o homem uma essência completa desde o início ou estará em formação, transformação, pelo menos nalguns domínios? Assim nasceu o problema do desenvolvimento do homem. Esses dois problemas começavam a esboçar-se: a idéia de que o homem é homem porque pode ser tudo e que a individualidade é uma forma preciosa de realização da essência humana foi claramente formulada durante o Renascimento.

Os filósofos italianos enriqueceram a concepção do homem com diversos elementos novos. Ex.: os estudos de L. Valli e de Pic de La Mirandole.

Com estas modificações na concepção do homem surgiram alguns indícios de renovação do pensamento pedagógico. A crítica da escola medieval e da pedagogia medieval inspirou-se na nova concepção do ideal, nos direitos e necessidades da criança. Esse ponto de vista foi defendido com timidez por Vittorino da Feltre (1378-1446), primeira escola alegre e criadora adaptada às características psíquicas da criança, que desenvolvia os seus dons em todas as direções.

Jean Louis Vives (1492-1540), criou os alicerces de uma teoria psicológica do ensino: considerava que pode ser concebida uma didática justa e eficaz, baseada nas experiências com êxito do mestre. Inicia-se uma onda de revolta contra a pedagogia tradicional.

Surgem livros sobre a vida humana que descrevem não o que o homem deve ser, mas aquilo que é na realidade. Foi esse o cunho da obra de Rabelais (1490-1553) que ao relatar as aventu-

ras de Pantagruel contava na realidade a história da educação de um homem. Montaigne (1553-1592) nos seus Ensaios criticou o caráter superficial e verbal da educação, quer escolástica quer humanista, mas nesta crítica foi muito mais longe que os seus predecessores. Mostrava a profunda ignorância do processo educativo e revelava a sua ligação com a vida real do homem.

As idéias da Pedagogia da existência já fortes e vivas começaram a manifestar-se na obra de Montaigne através da tendência em revoltar-se contra a pedagogia da essência, contrapondo-se às suas idéias de submissão do homem aos valores e aos dogmas tradicionais e eternos.

O Renascimento foi uma época em que a pedagogia da essência criou novas concepções de protótipos e de normas que devem regular os homens e a educação. Este período de grandes transformações sociais foi uma época em que o ataque contra a ordem hierárquica eclesiástica e feudal, estabelecida na prática e na ideologia, se transforma em revolta contra toda autoridade. Essa revolta contra a autoridade tornou-se fonte de novos conceitos de homem. Iniciou-se uma grande controvérsia: qual deve ser o alcance da renovação da educação?

As divergências entre a pedagogia da essência e a pedagogia da existência iniciada durante o Renascimento prosseguiu no decurso do século XVII. A pedagogia da essência mantém a sua importância e passa ao ataque, apresentando dois aspectos: um tradicional e outro moderno.

A orientação tradicional foi representada pelos Jesuítas com a publicação em 1599 da obra Ratis Studioren que com isso se tornaram senhores de grande parte da educação européia.

Os Jesuítas desenvolveram a sua ação recorrendo a diversos meios: um deles era a escola, que devia formar os jovens de modo a tornarem-se fiéis e obedientes filhos da Igreja.

Jean Amos Comenius (1593-1670), foi o criador de um sistema pedagógico dependente da natureza. Comenius continuou a tradição do Renascimento de tornar mais fácil e agradável o ensino escolar; empreendeu um trabalho imenso de transformação fundamental dos programas e métodos de ensino. Comenius defende com energia o princípio de que a educação deve formar o homem de acordo com uma finalidade previamente estabelecida.

A Pedagogia de Comenius insere-se no campo da Pedagogia da essência, em relação a qual constitui uma forma moderna, porque se liga à análise psicológica do homem, muito embora esteja ainda carregada de noções tradicionais e religiosas.

J. Locke tinha horizontes pedagógicos muito mais modestos que Comenius; desenvolveu na obra "Penseés sur L'Education" a teoria da formação moral do adolescente de acordo com as exigências do seu estado; esta teoria constitui efetivamente uma variante da concepção tradicional.

A posição de Locke era sintomática de diversas orientações pedagógicas, principalmente na Inglaterra e França, que de há muito tomavam um certo tipo de homem - o gentleman, o homem galante - como base e medida da educação. Foi nestas correntes que se revelou de modo muito evidente a tendência característica nas sociedades divididas em classes daquela época, para estabelecer correspondência entre o estilo de vida das classes reinantes e as concepções sobre a essência do homem. Assim, a pedagogia da essência encontrava-se sempre defendida por aquelas classes que se gabavam de que a "essência verdadeira" do homem se realiza de mo-

do mais perfeito nos membros das outras classes. A vida das outras classes parecia muito pouco "humana", porque não sofria a ação da educação.

"Se o homem é naturalmente bom, a educação não deve ir contra o homem para formar o homem". Tal pensamento surge com o Renascimento, mas Rousseau que irá lhe dar desenvolvimento.

Hobbes defendeu a perspectiva de que o homem é um lobo em relação ao próximo, não tira a conclusão de que é necessário emendar o homem, mas sim que cumpre adaptar a organização social à natureza humana. Esta conclusão cortava pela raiz até a necessidade de uma pedagogia da essência porquanto a obra que esta prometia efetuar se revelava inútil.

B. Mandeville, defendeu que se pode organizar a sociedade tendo como alicerce indivíduos egoístas; em 1724 escreveu "An Assay on Charity and Charity Schools". Só mais tarde se pôde atribuir a pedagogia da existência a concepção de que a vida social pode e deve basear-se nos homens tal como existem realmente e não requer de modo algum homens reformados de acordo com os moldes de uma pedagogia da essência.

A filosofia do século XVII debruçou-se sobre um segundo problema fundamental que, todavia, só foi explorado pelo pensamento pedagógico mais tarde: é o problema da individualidade levantado por Leibniz. A sua metafísica, em que intervêm as noções de "mônadas", de harmonia preestabelecida, exprimiu numa linguagem idealista teses cujas consequências pedagógicas coincidiam com Hobbes.

As mônadas tinham em si mesmas o sentido do seu desenvolvimento e, visto que a harmonia entre elas foi garantida, embora

sem serem formadas numa direção definida de coexistência, a pedagogia da essência não é necessária. Só se pode conceber uma pedagogia que ajude a desenvolver aquilo que é cada mônada. Uma educação ao serviço exclusivo da individualidade é um pensamento implícito na filosofia de Leibniz que épocas posteriores, ao pronunciarem-se categoricamente contra os objetivos da pedagogia da essência, não deixaram de salientar.

No século XVII imperava sob formas diversas a concepção da pedagogia da essência. Um forte ataque a esta pedagogia surge em meados do século XVIII e seu autor foi Jean-Jacques Rousseau.

Aparentemente Rousseau continua a pedagogia concebida por Comenius, porque tal como este, utiliza a noção de natureza da criança. Mas Rousseau vê-a de modo puramente empírico, não procura uma natureza com o sentido de "essência verdadeira do homem", pelo contrário, ele nada quer impor ao homem. Os incitamentos de Rousseau para retornar ao estado natural eram um apelo revolucionário para abolir este regime, para confiar na vida que brota espontaneamente nos homens livres de entraves, era uma afirmação de desdém pelas pessoas "bem educadas".

O programa pedagógico desta revolta encontra-se no Emílio, que a aristocracia francesa quis destruir e queimar. Tornou-se o manifesto do novo pensamento pedagógico e assim permaneceu até nossos dias. É a partir do desenvolvimento concreto da criança, de suas necessidades, dos seus impulsos, dos seus sentimentos e dos seus pensamentos, que se forma o que ela há de vir a ser. Os educadores não podem ter outras pretensões: seriam nocivas. Assim, inicia-se, aqui, a Pedagogia da existência.

A Pedagogia de Rousseau foi a primeira tentativa radical e apaixonada de oposição fundamental à pedagogia da essência e de

criação de perspectivas para uma pedagogia da existência. A influência de Rousseau foi enorme. Por ela, seguiu Pestalozzi (1746-1827) e Froebel (1782-1852), apesar das grandes diferenças que os separavam, procuraram meios para aumentar e desenvolver as forças espontâneas da criança, a sua atividade própria. Froebel, em sua dialética romântica desenvolveu o processo pelo qual a criança se transforma naquilo que é e vive aquilo em que se transformou. Tinha um reflexo da filosofia dialética de Hegel. Froebel considerava primordial o jogo que permite a expressão, o conhecimento do meio, a criação e a alegria, que permite o curso dialético do que é interior e do que é exterior. Era a primeira obra sobre a pedagogia do jogo.

A idéia que a educação deve realizar-se a partir da própria vida da criança e contribuir para o seu desenvolvimento expandiu-se no mundo.

1.1. Concepção Idealista da Pedagogia da Essência

Kant, foi o inspirador dessa nova concepção. Ele pretendia vencer, ao mesmo tempo, o dogmatismo tradicional e o cepticismo, de origem mais recente: propunha-se defender a certeza e a objetividade do conhecimento humano, que Locke e Hume tinham posto em séria dúvida, mas não queria nem podia voltar à posição do realismo ingênuo ou a posições dogmáticas.

Kant propunha-se vencer, quer o cepticismo moral, quer a ética religiosa dogmática, recorrendo para isso à Lei moral fundamental, que devia ser obrigatória para todos, muito embora só pudesse interferir na conduta do homem no mundo empírico e não possuísse qualquer outro ponto de apoio.

O problema da educação do homem tomou um aspecto total-

mente novo. O modelo tradicional do ideal, que se impõe ao homem do exterior, não podia manter-se. O conhecimento e a conduta , eram obra do homem e, segundo Kant, era precisamente por isso que tinham valor objetivo, que se impunham em cada indivíduo sob a forma de necessidade e dever.

Kant tentou mostrar em sua obra *Pedagogia*, as consequências da filosofia de Rousseau, pondo em evidência a atividade da criança no domínio intelectual e moral. Assim aparecem Fichte e Hegel.

Fichte ocupou-se diretamente dos problemas da atividade e do ideal. Era partidário da pedagogia da existência porque trabalha com o eu transcendental e não com o eu empírico. Essa distinção (provinda da filosofia de Kant, constitui a base do que se designou por idealismo objetivo), separando a sua posição de qualquer tipo de subjetivismo. A teoria de Fichte é uma versão nova, típica da pedagogia da essência.

Hegel, escolheu outra direção. Relacionou-a a objetividade e a universalidade do ideal e das normas educativas com o desenvolvimento histórico e com o desenvolvimento do espírito objetivo. Analisando o decorrer da formação da criança, Hegel salientou as contradições e a sua superação. Ele também distingue a realidade essencial que é o espírito objetivo em desenvolvimento da realidade dos fatos empírica e ocasional. Ao mesmo tempo, separa a personalidade e a vida superficial do indivíduo. O processo educativo desenrola-se entre a personalidade e o espírito objetivo. Hegel coloca a história na filosofia. O verdadeiro desenvolvimento só é possível com a participação na cultura e nas instituições sociais, nomeadamente, o ESTADO.

Assim, aparece uma nova versão da pedagogia da essência - severa e rigorosa.

A Pedagogia de Hegel tornou-se ponto de partida de importantes correntes pedagógicas dos séculos XIX e XX, particularmente, com "Karl Rosenkranz", que tentou fazer um sistema com as idéias e as reflexões bastante vagas de Hegel e com "Dilthey" que interpretou em certa medida, a sua filosofia.

As filosofias de Kant, Fichte e de Hegel, apesar das suas grandes diferenças, constituíram concepções bastante homogêneas da pedagogia da essência. Representam uma grande tentativa moderna de defesa desta pedagogia: uma tentativa que utilizava métodos novos e que não se ligava diretamente a nenhuma das formulas que até aqui se tinha apresentado a pedagogia da essência.

1.2 A Pedagogia da Existência

(Inícios da Pedagogia Existencialista)

A obra de Kierkegaard de Stirner e de Nietzsche deu início, no século XIX, ao processo de diferenciação da pedagogia da existência. A partir de agora, se definem com mais exatidão as posições da pedagogia da existência, e em consequência disso, inicia-se uma era de importantes diferenciações.

Kierkegaard diz que o indivíduo é uma pessoa que não se repete, é única, condenada a ser ela mesma, devendo recomeçar perpetuamente uma luta dramática para se tornar ela própria, porquanto aspira a algo mais elevado.

Max Stirner lançou uma luta radical contra a pedagogia da essência partindo dos direitos ilimitados do indivíduo. Além de atacar a Igreja e o Estado pelas suas pretensões em educarem os homens, condena também todas as formas de autoridade, todos os

ideais particularmente, os ideais que dirigem o íntimo dos homens. Stirner ataca deste modo a pedagogia da essência: procura mostrar que o erro desta consiste não só em impor aos indivíduos um ideal ultrapassado que lhes é estranho, uma religião ao serviço da sociedade e do Estado, como também de modo geral, em tentar impor um ideal de vida que devia brotar do próprio indivíduo.

A teoria de Stirner, à qual Marx consagrou tantas reflexões penetrantes, tornou-se ponto de partida da corrente da pedagogia da existência, que alcançou notoriedade graças, sobretudo, à ação de Nietzsche.

Nietzsche retomou e desenvolveu algumas das principais teses de Stirner. Atacou a pedagogia da sua época nomeadamente as tendências democráticas do ensino e as tentativas realizadas para ligar mais intimamente a escola às necessidades econômicas e sociais do país: defendeu um ideal de escolas-santuários destinadas aos eleitos, nas quais seria administrada uma "ciência alegre" e, portanto, livre de qualquer laço em relação à verdade objetiva e à moral humanista.

Nietzsche recorreu à filosofia de Kaut, interpretando na perspectiva do individualismo a concepção de Fichte sobre o eu transcendental criador do ideal, baseando-se na teoria da vontade de Schopenhauer - a vontade força atuante da vida determina o mundo objetivo - Nietzsche desenvolveu na sua obra uma teoria muito especial da pedagogia da existência que na época apaixonou a opinião; foi um dos precursores da filosofia da vida e, igualmente, fonte de inspiração de uma revolta posterior dos pedagogos contra a pedagogia da essência.

A filosofia de Stirner e de Nietzsche implica uma pedago-

gia da existência segundo a qual a vontade egoísta dos eleitos e do menor número devia ter a coragem de se opor a qualquer ideal comum, ou a qualquer norma comum.

1.3 Humanismo Racionalista

O centro do humanismo racionalista foi a França e estava empenhado, fundamentalmente, na luta contra o fanatismo e a intolerância, contra os preconceitos e o obscurantismo e contra a violação dos direitos do homem.

O humanismo racionalista deu continuidade às aspirações dos autores do sistema natural da cultura, procurava definir os caracteres universais e permanentes do ser humano, com o fim de estabelecer os fundamentos da luta em defesa da igualdade de direitos para todos. Encontrando estes traços comuns e universais na razão, formulou um programa educativo que dava prioridade à formação do espírito e fazia desta formação a base de toda a educação.

Nome desta época: Condorcet e T. Paine, Renouvier, Thomas Huxley e Durkheim.

Teoria da Evolução

A pedagogia da existência constituiu desde fins do século XIX a corrente de maior importância da pedagogia burguesa em virtude da sua energia e diversidade.

Ellen Key saudou o século XX como o século da criança e a pedagogia da existência torna-se a principal escola de pensamento pedagógico, base de numerosos sistemas de grande diversidade e reputação.

Darwin no campo do desenvolvimento da natureza, Spencer

no domínio do desenvolvimento social e Hegel, contribuindo para a pedagogia da essência; Condorcet, pedagogo da Revolução Francesa e Von Humbolt, com o qual aparece o 1º conceito de Universidade.

Em meados do século XIX a teoria da evolução sofreu alteração.

O principal representante desta época H. Spencer (1820-1903), na sua obra "What Knowledge is most worth" e no "Del' education" opôs-se ao ideal tradicional de instrução e de educação, atacando fundamentalmente o seu conservadorismo e o seu caráter de inutilidade prática.

Segundo Spencer, até ao presente e de certo modo, a educação serviu de ornamento ao homem que desejava "brilhar" na sociedade graças a tal enfeite. Não ensinou o homem a viver na vida real.

Spencer salientou 5 critérios principais de escolha das matérias de ensino: o que serve para a manutenção da vida e da saúde, o que contribui para procurar meios de subsistência, o que é útil para a educação das crianças, o que serve para manter os contatos sociais e é necessário do ponto de vista do todo social, e, finalmente, o que permite repouso e é motivo de contentamento na vida.

Ele não concebe o ideal como uma força que deve comandar a vida, e nisto não se diferencia de Nietzsche. A Pedagogia da existência era uma pedagogia da luta pela vida, é dirigida pelas leis severas da luta pela existência e pela seleção dos mais fortes.

A teoria da evolução de Darwin e a filosofia da evolução de Spencer tiveram grande influência no desenvolvimento ulterior do pensamento pedagógico, embora tenham se afastado dos seus prin

cípios fundamentais.

A Pedagogia da existência tornou-se além da revolta contra a pedagogia da essência e programa geral de ação, um sistema determinado de investigações, um conjunto de métodos e aquisições na via do conhecimento.

O início desta atividade é assinalada pelo livro de Stanley Hall (1846-1924), *Adolescence*, consagrado à análise do substrato intelectual da criança no momento em que entra na escola. Provocou uma enxurrada de estudos sobre a criança, sobressaindo-se Claparède, Bouet e Bergson. Mais tarde, Dewey (1859-1952), partindo de concepções diferentes das de Claparède ocupou-se como ele da questão dos objetivos da educação.

Assim, aquilo que para a pedagogia da essência devia ser um programa para levar a criança a conhecer sistematicamente as etapas do desenvolvimento da Humanidade torna-se na perspectiva da pedagogia da existência a organização e a satisfação das necessidades atuais da criança no domínio do conhecimento e da ação.

Existe, portanto, uma diferença fundamental entre a pedagogia da essência e a pedagogia da existência no que respeita à maneira como utilizam a ciência da evolução para a teoria da educação.

1.5 Existencialização da Pedagogia da Essência

A expansão da pedagogia da existência foi buscar inspiração a diversas fontes e teve muitas consequências importantes. Nesta época pode-se observar um processo muito interessante: certas correntes da pedagogia da essência adotaram algumas teorias da pedagogia da existência: pode-se falar de um processo de "existencialização" da tradicional pedagogia da essência.

Os iniciadores desta corrente são Schleirmacheer na pedagogia protestante e J.H. Newman (1801-1890) na pedagogia católica. Manifesta-se mais energicamente no fim do século sob a designação de modernismo. Nomes desta época; A. Loisy, W. Foerster, Georges-Albert Coer, K. Barth, Comenius, Willian James e Sigmund Freud (1856-1939).

1.6 Existência Individual e Existência Coletiva

A "existencialização" da pedagogia social levanta, como é evidente, problemas muito complexos. Distingue-se duas grandes correntes da pedagogia da existência: uma opõe-se a pedagogia da essência em nome da vida da criança, a outra opõe-se também a esta pedagogia invocando a vida dos grupos sociais.

Assim, surge o século XX conforme Ellen Key havia preconizado como o século da criança. Algumas esperanças se concretizaram, mas deram-se também grandes desilusões.

"Esclarecer a essência da ciência, seu significado, valor, limites e modos de proceder, é tarefa que ou pode ser empreendida a partir do fato objetivo da presença da ciência, e neste caso a história do seu desenvolvimento é a origem de todas as abstrações teóricas justificadas, que se façam a seu respeito; ou, pelo caminho oposto, partindo de um plano filosófico de máxima generalidade, constituído pela reflexão geral sobre a realidade, e daí passando à caracterização da ciência como atividade natural da razão humana ao cumprir a exigência interior de apoderar-se intelectualmente, por reflexão subjetiva, dos processos do mundo exterior". (PINTO, A.V.)

1.3 O que é "A história"

"Conhecemos apenas uma única ciência, a ciência da história. A história pode ser considerada de dois lados, dividida em história da natureza e história dos homens. No entanto, estes dois aspectos não se podem separar; enquanto existirem homens, a história da natureza e a história dos homens condicionam-se mutuamente. A história da natureza, a chamada ciência da natureza, não é a que aqui nos interessa; na história dos homens, porém, teremos de entrar, visto que quase toda a ideologia se reduz ou a uma concepção deturpada desta história ou a uma completa abstração dela. A ideologia é, ela mesma, apenas um dos aspectos desta história". (Marx, 1845)

Ao nos depararmos com os estudos (depoimentos) feitos para esta monografia, vemos que os professores assim definiram a história:

"A história é um desenrolar de fatos".

"Que a história é importante, pois o acontecimento de hoje vai se refletir em muitos outros acontecimentos..."

A palavra história tem, entre outros, dois significados básicos. Ela refere-se tanto aos processos de existência e vida real dos homens no tempo, como ao estudo científico, à pesquisa e ao relato estruturado desses processos humanos.

Partimos do pressuposto de que a História é uma Ciência.

Assim, como estudá-la?

No Capítulo 12 do livro sobre a teoria biológica da evolução, Colin Patterson aborda a questão de determinar se tal teoria é ou não científica. Para tanto, opta por basear-se nas idéias do filósofo da ciência Karl Popper, representante de uma das correntes da tendência chamada neopositivismo. Segundo Popper, só em Ma-

temática e em Lógica - ciências formais cujos objetos de estudos são ideais (por exemplo, números, fórmulas, figuras geométricas) é possível provar algo com absoluta certeza. Em todas as outras ciências (chamadas "factuais" em oposição às formais), as teorias que as integram se caracterizam por ter consequências que, pela observação e/ ou pelo experimento, podem ser falsificadas (isto é, podem ser eventualmente refutadas). Assim, a diferença entre teorias científicas e teorias "metafísicas", para Popper, consiste em que as primeiras podem ser "falsificadas" e as segundas, não.

Partindo desses princípios, Patterson propõe distinguir dois aspectos na teoria da evolução:

1. a afirmação de que ocorreu a evolução das espécies animais e vegetais (isto é, que tais espécies se relacionam por antepassados comuns);

2. a asseveração de que a causa da evolução é a seleção natural. Só nos interessa, aqui o que o autor argumenta acerca do primeiro ponto. Ele diz que, trocado em miúdos, o que se afirma, é que a história da vida é um processo único de deparação entre espécies, e de progressão biológica. "Esta parte da teoria é, pois, uma teoria histórica acerca de acontecimentos únicos, e acontecimentos únicos não são, por definição, parte da ciência, porque são irrepetíveis e assim não sujeitos a verificação". E neste ponto ele se refere aos historiadores, no sentido de especialistas do estudo da história humana: "Os historiadores não podem predizer o futuro (ou se enganam quando o tentam), e não podem explicar o passado, mas só interpretá-lo. E não há uma forma decisiva de pôr à prova às suas interpretações alternativas". O biólogo, porém, embora não possa prever a evolução futura e ex-

plicar a passada (sô a pode interpretar), tem certas vantagens sobre o historiador, que Patterson enumera, mas que não detalharemos. E ele conclui: "Apesar de tais vantagens para o especialista em evolução biológica, continua sendo verdade que não existem leis da evolução comparáveis às leis da Física, exatamente como não há leis da História". E ainda: "A teoria da evolução, portanto, nem é completamente científica como por exemplo a Física, nem não científica como a História" (Colin Patterson, *Evolution*, Londres - *Natural History*, 1978, pp. 144-146).

Nada mais claro! Aprendemos assim, que para certos cientistas naturais, e sobretudo para certas correntes da Filosofia da Ciência, como no caso o neopositivismo, a História não é nem pode ser ciência.

E se mudássemos radicalmente de perspectiva filosófica?

Nada poderia ser mais oposto ao neopositivismo, em matéria de Filosofia da Ciência, do que o marxismo. Não há dúvida alguma de que, para K. Marx e F. Engels, os fundadores do marxismo, a História possa ser plenamente científica.

Recentemente, Pierre Jaeglé e Pierre Roubaud, refletindo acerca da relação entre ciências da natureza e História, consideram que enquanto a irreversibilidade é o traço dominante da história, sendo cada situação histórica em muitos aspectos singular, inimitável e impossível de reproduzir, no coração das ciências naturais estaria a invariância e a reversibilidade. É verdade que, em seu esforço no sentido de construir a História como ciência, o marxismo busca localizar nela os fatos repetitivos e os fatores que, para um dado tipo de sociedade, são invariantes. No entanto, dizem os autores, "a oposição entre o singular histórico e o repe-

titivo das ciências da natureza é forte o bastante para que o marxismo consinta em apresentar-se de modo mais ou menos separado em um materialismo histórico e um materialismo dialético". Logo a seguir, observamos um lapso revelador de Jaeglé e Roubaud, ao redigirem este subtítulo: "Para o objeto único: a História. Para o objeto repetido: as ciências". No fundo do seu raciocínio de fato não vêem a História como ciência... Logo depois, aliás, afirmam:

"...a singularidade do acontecimento histórico tende a ocultar a necessidade no movimento da história. A noção da lei da História descoberta pelo marxismo, ao qual tal mérito deverá ser plenamente reconhecido algum dia, associa os fatores duráveis da vida econômica e social à atividade consciente e voluntária dos homens em uma previsão do futuro desprovida de fatalidade e que tem tanto as características da esperança as mesmas da certeza".

Pobre "ciências" da história, se apesar das suas "leis" as suas previsões participarem das características de uma "esperança", mais do que ao caráter preditivo das teorias científicas! Bem, marxistas ou não, Jaeglé e Roubaud são especialistas das ciências naturais. E se procurarmos saber o que pensam a respeito os cientistas sociais? Não acreditamos que as dúvidas sobre a cientificidade da história se desvançam então. Nada mais frequente nos manuais de Sociologia do que a oposição desta disciplina à História, afirmando-se que esta última é essencialmente idiográfica, ou seja, ocupa-se de fatos singulares e irrepetíveis, não buscando os historiadores o estabelecimento de irregularidades como as que interessam aos sociólogos.

Vejamos um exemplo concreto, relativamente recente. Num livro coletivo sobre a explicação nas diversas ciências, o capítulo dedicado às ciências sociais, redigido por Gilles Gaston Gran-

ger, termina justamente com um parágrafo que trata da relação existente entre a explicação histórica e as ciências sociais. O autor argumenta que a pretensão da História de explicar os acontecimentos e as obras humanas significaria, à primeira vista, que ela leva às suas últimas consequências o que as ciências sociais pretendem fazer. Na prática, porém, tal pretensão se resume em organizar à volta de um fenômeno datado, singular, os diversos modelos construídos pelas ciências humanas. E mesmo uma História analítica, informada pelas ciências sociais, não pode apresentar as "garantias estritas que um conhecimento científico pretende legitimamente oferecer". É que a História "conserva algo de uma arte e de uma prática, como qualquer tentativa de atingir, ou melhor, de se aproximar de um conhecimento do individual".

E os historiadores profissionais? Ai de nós, nem entre eles acharemos uma total confiança" Ouçamos, como exemplo, o que tem a dizer Paul Veyne:

"... a História é um conjunto de acontecimentos dos quais cada um é determinado, mas dos quais só alguns são objetos de ciência, e cuja totalidade é um caos que não é mais 'científico' do que o conjunto dos fenômenos físico-químicos que se produzem durante um dado intervalo no interior de um perímetro determinado da superfície terrestre. Um físico se interessará somente pelos aspectos necessários destes fenômenos; abandonará os demais, o que não poderá fazer um historiador, que se interessa por tudo aquilo que acontece e não tem a vocação de recortar acontecimentos na medida adequada à explicação; não tem o direito, tratando da Frente Popular, de só reter a recessão de 1937, da qual hoje se conhece a explicação científica. A fronteira que separa a História da ciência não é a do contingente e do necessário, e sim a da totalidade e do necessário".

Em suma, para Veyne o historiador poderá no máximo aspirar a atingir cert "zonas de cientificidade" em meio à caótica totalidade dos acontecimentos históricos!

É verdade que, até agora, escolhemos voluntariamente posições total ou parcialmente negativas quanto à cientificidade da História, já que o nosso objetivo era mostrar que tal cientificidade é contestada por muitos, constituindo pois um problema ao qual se deve responder. Poderíamos também multiplicar as afirmações da História como ciência. Mas vamos contentar-nos com um exemplo ilustre. Marc Bloch, um dos fundadores de uma linha ou tendência renovadora que deve enorme influência entre os historiadores franceses entre 1929 e 1969, tornando-se mesmo dominante mais ou menos em 1950, definiu a História como ciência: para ele, não se trata da "ciência do passado", como pretendem alguns, mas da ciência dos homens no tempo.

Como decidir entre este otimismo de Bloch, o mosaico ciência-caos de Veyne, a "História como arte e prática" de Granger, a História como "ciência-que-não-é-bem-uma-ciência" de Jaeglé e Roubaud, e a negação taxativa do caráter científico da História de Patterson? A resposta a esta pergunta terá que esperar um pouco. Adiantemos, porém, que a posição que tencionamos defender consta de uma negação e de uma afirmação:

1. não há obstáculos de fundo para que a História possa ser uma ciência;

2. a disciplina histórica, tal como existe concretamente na nossa época, é cada vez mais uma ciência: em outras palavras, com Pierre Vilar, dizemos que a conquista do método científico em História ainda está se elaborando e que, portanto, a História é uma ciência em construção.

Os significados básicos da História são três. Assim, por exemplo, se tomarmos a expressão "História do Brasil" ela pode querer dizer:

1. os fatos e processos sociais ocorridos no corte espacial e institucional que chamamos "Brasil", o qual foi variável em seu caráter e em suas dimensões segundo as épocas (e que deve ser definido para cada uma delas antes de ser usado), desde que começou a existir um tal conjunto brasileiro;

2. uma disciplina cujo objeto é o anterior e cujos especialistas são os historiadores que se ocupam, portanto, de história do Brasil;

3. o conjunto das obras que resultam do trabalho de tais especialistas, assim, podemos falar na História Geral do Brasil, antes de sua separação e independência de Portugal, escrita por Francisco Adolfo de Varnhagen.

A História como ciência, como um caos com certos lampejos de cientificidade, como arte e prática, como ciência no fundo muito diferente das "verdadeiras" ciências, ou como disciplina que por definição não pode ser científica, sendo evidente que em cada contexto estão definidos a palavra "História", que se reveste de um significado específico, irreduzível aos demais.

O sistema filosófico positivista de Augusto Comte repousa sobre três "leis":

1. A lei dos três estágios de desenvolvimento do pensamento humano: as fases do pensamento teológico, metafísico e positivo;

2. A lei da subordinação da imaginação, à observação;

3. A lei enciclopédica (classificação das ciências).

Interessa-nos em particular as duas últimas, embora o convenha antes ver como se caracterizaria, para Comte, a etapa positiva, que via como final ou definitiva.

Como os positivistas, os "historicistas" viam nos fatos singulares ou individuais do passado o objetivo da História; porém, não lhes atribuíam o caráter de fatos reais, externos ao observador: viam-nos como "fatos de pensamento", como uma criação subjetiva. Um método baseado na compreensão intuitiva e uma concepção subjetivista e relativista da História.

Em nosso século, os passos mais importantes da construção da História como ciência estiveram marcados, até agora, pela influência de duas correntes: o marxismo e o grupo dos Annales (assim chamado devido ao nome da revista criada em 1929, por Marc Bloch e Lucien Febvre).

A concepção marxista da história humana parte de certo número de princípios que talvez possam ser sintetizados assim:

1. A realidade social é mutável, dinâmica, em todos os seus níveis e aspectos;

2. As mudanças do social são regidas por leis cognoscíveis que, num mesmo movimento de análise, permitem explicar tanto a gênese ou surgimento de um determinado sistema social quanto suas posteriores transformações e por fim a transição a um novo sistema qualitativamente distinto;

3. O anterior implica afirmar que as mudanças do social conduzem a equilíbrios relativos ou instáveis, ou seja, a sistemas histórico-sociais cujas formas e relações internas (a estrutura de cada sistema) se dão segundo leis cognoscíveis.

Em suma, o marxismo admite tanto análise de tipo dinâmico,

quanto de tipo estrutural, exigindo porém, que ambos os enfoques sejam vinculados num único movimento cognoscitivo. Por isso, certos historiadores, como J. Topolski, marxista da História, o seu modelo de explicação que une a abordagem genética e a estrutural numa visão integrada do desenvolvimento histórico-social. É verdade que o manejo deste método é muito difícil, razão pela qual, mesmo em estudos marxistas, com frequência predomina unilateralmente seja a orientação genética, seja a estrutural, por mais que o postulado metodológico da sua união necessária seja reconhecido. Nos interessa, aqui o que o autor argumenta acerca do primeiro ponto. Ele diz que, trocado em miúdos, o que se afirma é que a história da vida é um processo único de separação entre espécies, e de progressão biológica. "Esta parte da teoria é, pois, uma teoria histórica acerca de acontecimentos únicos, e acontecimentos únicos não são, por definição, parte da ciência, porque são irrepetíveis e assim não sujeitos a verificação". E neste ponto ele se refere aos historiadores, no sentido de especialistas do estudo da história humana: "Os historiadores, não podem predizer o futuro (ou se negam quando o tentam), e não podem explicar o passado, mas só interpretá-lo. E não há uma forma decisiva de pôr à prova as suas interpretações alternativas". O biólogo, porém, embora não possa prever a evolução futura e explicar a passada (só a pode interpretar), tem certas vantagens sobre o historiador. E ele conclui: "Apesar de tais vantagens para o especialista em evolução biológica, continua sendo verdade que não existem leis da evolução comparáveis às leis da Física, exatamente como não há leis da História". E ainda: "A teoria da evolução, portanto, nem é completamente científica como por exemplo a Física, nem não científica como a história".

(Collin Patterson, Evolution, Londres - Natural History, pp. 144

E se mudássemos radicalmente de perspectiva filosófica?

Nada poderia ser mais oposto ao neopositivismo, em matéria de Filosofia da Ciência, do que o marxismo. Não há dúvida alguma de que para K. Marx e F. Engels, os fundadores do marxismo, a História possa ser plenamente científica. Entre os marxistas contemporâneos, porém, embora esta continue sendo sem dúvida a posição predominante, achamos também opiniões menos otimistas.

Concepções positivistas e historicistas, de fato predominantes até meados deste século. Acreditamos que as principais, sejam as seguintes:

1. A passagem da "História-narração" para a "História-problema", implicando o uso de hipóteses explícitas pelos historiadores;

2. A crença no caráter científico da História, mesmo tratando-se de uma ciência em processo de constituição;

3. O contato e debate permanentes com as outras ciências sociais, incluindo a importação de problemáticas, métodos e técnicas de tais ciências para uso dos historiadores (inclusive grande número de técnicas de quantificação);

4. A ampliação de horizontes da ciência histórica, que tem a pretensão de abarcar numa síntese estrutural global todos os aspectos da vida social: "civilização material", poder e mentalidades coletivas;

5. A insistência nos aspectos sociais, coletivos e repetitivos de preferência aos biográficos, individuais e "episódicos": daí a ênfase na História demográfica, econômica e social;

6. A utilização de todos os tipos de documentos disponíveis -

veis - vestígios arqueológicos, tradição oral, restos de sistemas agrários ainda visíveis na paisagem contemporânea, etc. - acabando com a excessiva fixação só em fontes escritas;

7. A construção de temporalidades múltiplas em lugar de limitar-se o historiador ao tempo simples e linear característico da historiografia tradicional;

8. O reconhecimento da ligação indissolúvel e necessária entre presente e passado no conhecimento histórico, contra qualquer concepção que negue as responsabilidades sociais do historiador.

Ao compararmos a concepção da História do grupo dos Annales com a marxista, aparecem numerosos pontos comuns (inclusive porque ambas as correntes não se desenvolveram sem contatos e relações). Eis aqui os principais:

1. O reconhecimento da necessidade de uma síntese global, que explique ao mesmo tempo as articulações entre os níveis que fazem da sociedade humana uma totalidade estruturada, e as especificidades no desenvolvimento de cada nível;

2. 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;

3. O respeito pela especificidades históricas de cada época e sociedade (por exemplo, as leis econômicas só têm validade necessária para o sistema econômico em função do qual forem descobertas);

4. Alguns dos membros do grupo dos Annales - mas certamente não todos - coincidem em atribuir uma grande importância explicativa à base econômica, aproximando-se em certos casos à noção marxista da determinação em última instância;

5. A aceitação da inexistência de fronteiras estritas entre as ciências sociais, embora o marxismo seja muito mais radical quanto à sua unidade;

6. A vinculação da pesquisa histórica com as preocupações e responsabilidades do presente.

Por outro lado, seria possível igualmente constatar diferenças de peso, e a menor delas não sendo, por certo, a ausência, entre os historiadores dos Annales, de uma teoria da mudança social e da luta de classes. Seja como for, achamos que a confluência - não desprovida de atritos - estas duas correntes de idéias constitui em nosso século, a força mais poderosa que age no sentido de fazer da história uma ciência.

A história não pode ser científica porque seu objetivo são fatos ou acontecimentos "únicos", "singulares", "individuais", não passíveis de lei, por conseguinte.

Há alguns anos, Carlos M. Rama fez, com seus estudantes da Universidade de Montevideu, um exercício interessante. Tomaram os quinze pontos através dos quais, no seu texto "Qué es la ciencia?" o epistemólogo Mario Bunge define as ciências factuais, para avaliar o grau em que são cumpridos pela História. Dos quinze, acharam que apenas a três não se ajusta cabalmente a disciplina história:

1. "O conhecimento científico é geral, pois localiza os fatos singulares em pautas gerais, os enunciados particulares em esquemas amplos";

2. "As ciências factuais buscam leis e as explicam";

3. "O conhecimento científico é preditivo porque transcende a massa dos fatos de experiência, imaginando como pode ter sido o passado e como poderá ser o futuro.

A História é, para nós, uma ciência em construção. Num certo sentido, isto é verdade para qualquer ciência; vimos que os cientistas já não buscam verdades absolutas e eternas. No caso da História, porém, além deste sentido geral, queremos dizer que com "ciência em construção", a conquista do seu método científico ainda não é completa, que os historiadores ainda estão descobrindo os meios de análise adequados ao seu objeto.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 O Problema

A questão central que se propõe neste estudo é indagar como o professor de História da Educação está trabalhando esta "história da educação", ou melhor, que concepção de história ou que concepções de história estão permeando esse ensino.

O ponto de partida do estudo é a concepção de história trabalhada, vivida pelos professores e a concepção de história de nosso trabalho.

"O professor não pode ficar alheio à natureza do seu trabalho, pois ele é constitutivo da sua própria realidade individual!"
(PINTO, A.V., 1985)

Assim, o professor de história da educação deve ter claro que concepção ou que tendências da educação estão presentes durante o seu trabalho na escola com seus alunos ou que estão presentes na educação da atualidade ensinando as diversas correntes para que esse aluno possa através de um profundo estudo da história, ter claro em que sociedade ele vive, com que linhas teóricas de pensa-

mento ele trabalha e até poder identificá-las com clareza, discutindo com esses alunos que tipo de trabalho ele irá realizar.

No início do trabalho tentamos fazer um pequeno estudo , que será aprofundado em nossa tese, sobre a questão da história da Educação e em separado da história e da educação e em como as duas estão sendo relacionadas dentro da escola.

Ora, se o conhecimento se produz ininterruptamente, se nossa existência é um fazer ciência diário, somos ao mesmo tempo produto e produtores desse conhecimento, dessa ciência e, consequentemente dessa história.

A história da educação não é só o estudo dos outros povos, de outros conhecimentos, de outra ciência. Mas sim, um estudo imbricando essa produção de conhecimento passado dessa ciência, dessa história, não como se fossemos apenas meros espectadores , que de dentro de nosso lugar vissemos passar o cortejo da história: o vilão, o mocinho, a mocinha, o bandido ou como no dizer de Dermeval Saviani¹ se reduzindo a História a uma sequência de fatos ou de idéias, que se evidenciam, mas que não explicam o processo histórico concreto.

"Assim, os fatos de bastidores que são os fundamentais dado que nos permitiriam compreender o que está acontecendo. Tais fatos não são explorados suficientemente, enquanto que os fatos de supra-estrutura (ligados à imagem dos atores) são mencionados numa sequência cronológica sem que se entenda bem porque em determinado momento quem estava em evidência, ou que forças ele es-

1. SAVIANI, Dermeval. Do Senso Comum à Consciência Filosófica, 2ª Edição, 1982, Cortez Editora.

tava representando, que nos permitiriam compreender qual a matriz básica daquele momento histórico".²

O professor dentro da sala de aula, pelo estamos vendo através dos depoimentos, repassa a história como algo neutro, que estaria predestinado a acontecer, sem características globais e sem ideologia.

Ao trabalharmos as concepções de história em Carr - "O que é História", ele diz que para Marx "a história significa três coisas inseparáveis entre si e formando um todo coerente e racional: a transformação dos acontecimentos de acordo com objetivos e leis primordialmente econômicas; o desenvolvimento correspondente do pensamento através de um processo dialético; a ação correspondente na forma de luta de classes, que reconcilia e une a teoria e a prática da revolução".³

Assim, estudar História, na verdade é buscar a compreensão e o conhecimento do homem. É um esforço de descoberta de nós mesmos. Portanto, para descobrirmos mais sobre nós é necessário estudar o homem, mas não abstratamente, separado de suas condições reais de sobrevivência e do conjunto das relações sociais onde produz sua existência. Concretamente, o homem é a síntese das múltiplas relações que foram e vem sendo estabelecidas ao longo de sua própria história.

Nesse sentido podemos dizer que as relações sociais engendram os homens, pois são relações forjadas no desenvolvimento da história do homem.

A Educação entendida como prática social, tem um lugar privilegiado, pois se integra na história do homem em todas as instâncias da dinâmica política, econômica e cultural.

2. SAVIANI, Dermeval. Do Senso Comum

3. CARR . O que é História

3. A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NOS CURSOS DE MAGISTÉRIO DE CASCAVEL

Quando iniciamos nosso trabalho, primeiramente, fomos em busca de informações. Solicitamos os programas da disciplina História da Educação do Curso de Pedagogia da Fecivel, nosso local de trabalho, e fizemos entrevistas com três professores de História de Educação dos cursos de Magistério. Essa será nossa amostra. As escolas selecionadas foram:

- . Fecivel - Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Cascavel;
- . Colégio Estadual Wilson Jofre;
- . Colégio Canadá.

Esta amostra foi feita face à exigüidade do tempo para a apresentação do trabalho de pesquisa com o material obtido. Não terminará aqui, mas será o início de uma pesquisa com maior aprofundamento.

DEPOIMENTOS

Professora nº 1:

Explicamos para essa professora que estávamos fazendo uma pesquisa para o término da monografia do curso de Especialização.

Perguntamos sobre o conceito de História; como era trabalhado no 2º Grau e no 3º Grau, visto que as duas professoras entrevistadas haviam saído da Fecivel.

Ela não quis gravar nenhuma entrevista. Depois telefonou dando um conceito de história que, segundo ela, era dela mesma. Ela disse o seguinte:

Trabalhou sempre a história tradicionalmente (linear) - ver programa (anexo).

Só a pouco tempo tomou consciência da visão histórico - crítica, mas não trabalha nessa visão por não ter conhecimento.

Gosta de trabalhar com história, pois acha que ela é importante e que estuda por exemplo Napoleão - vai se ver que há na frente as consequências dos atos passados; vão se refletir em muitos acontecimentos.

Gosta muito de trabalhar com a História da Educação, pois acha que dá uma visão geral dos acontecimentos. Acha que a história da Educação é um apoio para a Educação de um modo geral.

Após isso, a professora retirou-se e, depois telefonou-me dizendo seu conceito:

"Trabalhamos a história num contexto social com o objetivo de conhecer as transformações ocorridas na sociedade, ao longo do tempo. Buscamos conhecer o passado, para entender o presente.

Resgatamos as abordagens do processo de Educação em Cas-cavel, que se desenvolve com seus pioneiros como desafio do meio e

na busca de uma cultura e civilização de cascavel".

Afirmou mais uma vez que não trabalhou em linha crítica.

Folhei um trabalho de uma aluna (uma das melhores do curso de Pedagogia - com média 10). O trabalho era apenas cópia de autores conhecidos dos diversos tipos de educação desde a tradicional chinesa, egípcia, etc. Não havia crítica e nenhum tipo de questionamento. O trabalho era um dossiê.

Esta professora também trabalha em um dos colégios do 2º Grau e na Faculdade. É detentora de todas as aulas de História da Educação.

Os livros usados: não usa livro nenhum, porque o programa é muito extenso e não consegue trabalhar com um só. Não citou nomes, mas falou nos livros de História da Educação onde tem a maioria das histórias da educação dos povos. Não dá aula de Filosofia; acha que é outra coisa e não tem muita noção de educação sozinha. Procura sempre relacionar com a história.

Professora nº 2 - Reprodução da Entrevista Gravada.

Nós vamos trabalhar num projeto de monografia: Qual a concepção de história dentro do curso de Magistério do magistério de Cascavel.

Há uma concepção de história que não trabalhava?

"Agora há uma concepção a partir dos estudos realizados pela reformulação do projeto do Magistério, mas na época em que eu trabalhava, não tinha uma consciência da concepção de história; talvez se tivesse mais intuição com a parte do meu trabalho e da minha experiência na história um pouco crítica e sem a fundamentação filosófica ou que me dessem condições de saber o embasamento teórico, teríamos montado um programa. Dentro daquele programa discutia e criticava sua história tentando trabalhar a história como um todo, não apenas como um repasse de conteúdo, como convenção dos acontecimentos e das consequências e das ligações que essa história tinha com o presente. Mas eu tenho certeza que havia na minha concepção, na concepção teórica completamente em conjunto... incluiria na minha experiência (era mais trabalho né), seria mais trabalhada. Inclusive na montagem do programa acho que a gente não tinha, na época, uma preocupação de atingir objetivos maiores, era mais a transmissão do conteúdo e reflexão através daquele conteúdo.

Nunca foi feito uma relação dessa história da educação, com a educação que estava sendo dada dentro do próprio curso; eu tentei, eu disse que eu acho que eu fazia mais por intuição da minha personalidade fazendo parte da minha... mas nunca que eu soubesse o que teria que fazer, talvez porque isso fizesse parte da minha personalidade não o embasamento teórico.

Não acho que na concepção de história então que a gente poderia ter a oferecer algum suporte para a concepção de educação?

Isso é muito importante esse suporte até para que você entenda essa concepção para você poder entender e trabalhar melhor. Vão ter mais resultados inclusive ter mais condição porque aquilo que você entende que vão sabe realmente compreender até o porque do que você está trabalhando você trabalha muito melhor e o resultado daí é muito melhor quando você compreende realmente o que você está fazendo.

Você acha que pra gente ter uma concepção de educação seria necessário um apoio dessa concepção de história?

Acho para voce entender a educação atual você tem que fazer parte do saber da história da educação; dessa concepção que teve ao longo do seu desenvolvimento que é um processo dinâmico, inclusive para você entender o que se passa na educação atual então para que você entenda a educação agora você precisa, senão você começa a trabalhar quando a gente tenta trabalhar com... os conteúdos para saber voce ve uma sequência de fatos mas voce não tinha noção da profundidade desses fatos o reflexo desses fatos no produto que a gente mandava para o mercado de trabalho, para aqueles alunos apenas para repassar conteúdos, sem uma condição sem uma reflexão inclusive até sem embasamento para poder melhorar o próprio trabalho. Quantas pessoas que nos vimos ao longo do tempo que trabalharam pelo trabalho não trabalhando pela educação vendo o reflexo da educação de hoje. O reflexo do nosso trabalho pelo trabalho não avançamos muito porque nós não tivemos essa condição, nós trabalhamos pelo trabalho todo mundo está cansado de trabalho, de trabalhar pelo trabalho. Hoje não trabalho se por uma causa tentando atingir, inclusive a sociedade todo essa transformação que a gente pretende.

Depois que você abre um pouco os seus horizontes quando você consegue uma fundamentação teórica maior, você vê que é impossível você continuar trabalhando no conteúdo pelo conteúdo a história pela história e você vai achando, construindo a história da educação do lugar onde você trabalha".

OBS.: Reprodução fiel da fita gravada pela professora de História da Educação.

Professora nº 3:

1. Como trabalhava a História da Educação no Magistério?
2. Conceito de História.
3. Que livro adotou.

"Havia um diagnóstico de como os alunos estavam entendendo as disciplinas da parte específica, pois eles já tinham trabalhado Psicologia entre outras; a partir daí, sempre parti da História Geral e sua influência na Educação, pois aí nasce a História da Educação".

A História da Educação trabalhada sem, ou separada da Sociologia e Filosofia é impossível. O porque aquilo aconteceu naquela época? Responder como?

A explanação pelo professor é essencial, acompanhada da leitura do aluno antes e depois. Quanto à avaliação quase sempre por pesquisa e entrevista com o aluno e uma auto-avaliação.

Era fazer com que o aluno entendesse e começasse a construir sua história.

A grande questão é o professor, por primeiro, dominar os conteúdos.

Conceito de História:

História é o resultado da "construção" que o homem faz; de um processo que são suas relações com o mundo em que vive, e além de sua construção, é também o resultado das interpretações destas relações.

Livros adotados: Maria Arruda, Pilletti (já adotados).

"Trabalhei mais com textos da linha progressista".

Professora nº 4: Supervisora do estágio (1 aula de 50 minutos no Magistério).

A aluna vai trabalhar História da Educação comparando os ideais Romanos da Educação - Antiguidades com a Educação Moderna.

Para formar os conceitos-chaves vai usar palavras-chaves.

Ex.: Educação - (Romana)

Educação - (Moderna)

Vai usar cartazes, faltando palavras. Vai fazer debates e usar como texto Filosofia e História da Educação, de Nelson Pilletti.

Textos xerocados desse autor (Educação Romana).

Para avaliação vai fazer uma prova, onde as alunas deverão comparar os ideais romanos da educação com os ideais da educação de hoje.

A avaliação do texto foi solicitada pela professora da matéria, é estagiária pois assim a nota do trabalho seria a nota do bimestre.

CONCLUSÃO

Ao analisar as entrevistas das professoras, algumas conclusões nos saltam à vista:

Ainda se faz história quantitativa. Parece que "a visão positivista e anacrônica da história" continua presente no discurso dos professores. A atitude passiva diante do ensino de história, que é concebida como um conjunto de dados e fatos que se aprendem através da leitura de textos narrativos é o mais comum. "Mably denunciou há duzentos anos atrás, que a história continua sendo dada como um imenso amontoado de fatos que se procura colocar em ordem de datas e que se caracterizam por seu escasso interesse e sua total instabilidade".¹

Nota-se que os professores procuram trabalhar a história de maneira factual não discorrendo ou criticando os acontecimentos que se passaram, com exceção de 1 professora, que tenta trabalhar os fatos criticamente, ainda que de maneira precária.

1. CARDOSO, Ciro F. et BRIGNOLI, Hector Perez. Os Métodos da História. Graal, 2ª Ed., 1981, Biblioteca de História.

Mas, uma história - instrumento que enriquece a capacidade de compreensão e de crítica, supõe uma participação ativa de todos quantos por ela se interessam.

Observou-se que nenhuma delas trabalha a história numa conjuntura social, política, econômica e educacional. O professor descreve o fato educacional como se ele fosse despregado de toda realidade, isto é, como se ela não participasse da evolução recente da história, que é também, seu contato com as demais ciências do homem.

Assim, os fatos educacionais deveriam ser trabalhados também com a história se apresenta.

A história é hoje uma ciência em plena evolução. As certezas, ou verdades "definitivas" da historiografia positivista, pertencem ao passado e o fato de tal concepção da história manter-se em certos países em função do atraso, da inércia ou de falta de informação, não a torna menos superada.

Assim, os exercícios aplicados ou trabalhados executados são meras cópias de livros, questionários e apenas um trabalho, foi feito de "comparação". Como comparar os objetivos, fins e ideais da Educação Romana, aos objetivos, fins e ideais sem contextualizar tais modos de educar?

Pierre Vilar, afirma, "que a história deveria ser reconhecida como a única ciência simultaneamente global e dinâmica das sociedades humanas, conseqüentemente, como a única síntese possível das demais ciências humanas".²

2. Ibidem (1), p. 42.

Jean Piaget em "Epistémologie des Sciences de l'homme"³, propõe a divisão de "todos os estudos relativos aos homens ou à sociedade em quatro grandes grupos", a saber:

- . Ciências nomotéticas, que procuram descobrir "leis": linguística, economia, sociologia, demografia, antropologia, psicologia;
- . Ciências Históricas, que estudam a evolução temporal de todas as manifestações da vida social;
- . Ciências Jurídicas;
- . Disciplinas Filosóficas.

Se compararmos o trabalho de Pierre Vilar ao de Jean Piaget veremos que Pierre Vilar engloba em uma única ciência o que Piaget diferencia em 4 grupos.

Assim, ao continuar analisando os trabalhos dos professores em especial a da supervisora, vemos que ela continua priorizando:

- . A tendência para o estudo comparativo;
- . A tendência a apreender a dimensão histórica ou genética;
- . A influência dos modelos proporcionados pelas ciências exatas ou da natureza;
- . Tendência a delimitar os problemas;
- . Escolha dos métodos, especialmente, quanto a sua função de instrumentos de verificação.

Vê-se que os professores pesquisados estão ainda trabalhando a história como uma disciplina que, ao contato com as ciências

3. PIAGET, Jean. Epistemologie des Sciences de L'homme, col, Ideés, nº 260, Paris, Galli Mard, 1972, p. 15-130.

sociais torna-se, pouco a pouco, uma ciência social, afastando-se cada vez mais de seu passado filosófico e literário e das ilusões cientifistas do positivismo, mas que ainda não apanharam a consciência do todo, isto é, a síntese possível das demais ciências humanas.

Pretendi demonstrar no trabalho realizado, que é o início da tese que farei durante o curso de mestrado ora iniciado, que:

Os professores deverão trabalhar com seus alunos de maneira a fazer ciência.

"Passar do senso comum à consciência filosófica" (Saviani 1982.) e histórica.

Não se notou cuidado algum com os professores em tentar fazer ciência, produção de conhecimento ou trabalhar a história de maneira contextualizada.

A História continua sendo repassada sem um conceito determinado e também sem contextualizá-la.

Como comparar os ideais dos Romanos aos ideais de Educação hoje?

TERMINOLOGIA UTILIZADA

1. **Ciência:** Etimologicamente "Ciência" equivale a "o saber". A ciência é um modo de conhecimento que procura formular mediante linguagens rigorosas e apropriadas, leis por meio das quais se regem os fenômenos. Uma teoria científica é tanto mais perfeita, quanto mais formalizada estiver. (FERRATER, J. Mora)

2. **Conceito:** Os conceitos são os elementos últimos de todos os pensamentos.
Todo conceito tem compreensão ou conteúdo e extensão.
O conceito é o órgão do conhecimento da realidade.
"O conceito da coisa é compreensão da coisa, e compreender a coisa significa conhecer-lhe a estrutura. A característica precípua do conhecimento consiste na decomposição do todo". (Kosik)

3. **Tendências:** "Determinadas orientações gerais à luz das quais e no seio das quais se desenvolvem determinadas orientações específicas, subsumidas pelo termo "correntes". (SAVIANI, Dermeval, p. 19).

5. BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

1. BERGMAN e LUCKMAN. Construção Social da Realidade.
2. CARDOSO, Ciro F. Uma Introdução à História.
3. CARR, E.H. O que é História.
4. COLIINGWOOD, R.G. A Idéia de História.
5. FERNANDES, Florestan. Marx, Engels - História.
6. GRAMSCI, A. Concepção Dialética da História.
7. HELLER, Agnes. O Cotidiano e a História.
8. KOSIK, Karel. Dialética do Concreto.
9. LOPES, Eliona M. Por uma Concepção de História da Educação.
10. LOWY, Michael. Método Dialético e Teoria Política.
11. MARX, Engels. A Ideologia Alemã.
12. SCHAFF, Adam. História e Verdade.
13. SAVIANI, Dermeval. Filosofia da Educação Brasileira.

ANEXOS



ESTADO DO PARANÁ

FUNIOESTE – Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Cascavel

Rua Jardim Universitário, s/n – Caixa Postal, 711

Fones: (0452) 23-4981 e 23-4025 – Cascavel – Paraná

PROGRAMA DE DISCIPLINAS

CURSO

PEDAGOGIA

DEPARTAMENTO

EDUCAÇÃO

IDENTIFICAÇÃO DA DISCIPLINA:

CÓDIGO	NOME	
1514	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO II	
ANO LETIVO	SÉRIE	CARGA HORÁRIA
1991	2 ^a	60 horas/aula

Ementa:

Levantamento de fontes - aspectos práticos. Emancipação cultural e política. Considerações gerais. Revolução política educacional industrial e comercial. O papel histórico da educação no processo de desenvolvimento social e político.

PROGRAMA

TÍTULO E DISCRIMINAÇÃO DAS UNIDADES

01. Resgate da Existência Humana Numa Nova Concepção de Vida Através do Renascimento. Renovação da Humanista.
02. A Pedagogia da Reforma e da Contra-Reforma e Algumas Considerações.
03. Anúncio dos Tempos Modernos.
04. Humanismo Pedagógico.
05. Realismo Pedagógico e seus Representantes.
06. Educação das Classes Populares.
07. Tendências Naturalistas na Educação.
08. A Influência do Iluminismo na Educação.
09. Análise sobre a Influência da Pedagogia da Revolução na Ação Educacional.
10. Considerações Sobre as Grandes Contribuições dos Teóricos da Educação.
11. O Movimento Pedagógico das Escolas Novas, e a Transformação em seus Métodos de Ensino.
12. A Cibernética no Ensino.
13. O Papel da Educação no Atual Momento Histórico Brasileiro, como Proce

TÍTULO E DISCRIMINAÇÃO DAS UNIDADES

BIBLIOGRAFIA

- . A Prática Pedagógica e a Educação Transformadora na Sociedade Brasileira, ENPE, IV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Centro de Convenções de Pernambuco, Recife-PE.
- . Abordagem Metodológica de Currículo Integrado - Habilitação Magistério: 2º Grau, Assessoria Técnica do Conselho Estadual de Educação, Curitiba, 1981.
- . AGUIAR, Vera Teixeira de Leitura em Crise na Escola: As Alternativas do Professor 3ª ed., Porto Alegre, Mercado Aberto, 1982.
- . ARNS, Paulo E. Fé e Educação Política Porto Alegre, Diretório Acadêmico do Instituto de Teologia, Escola Superior de Teologia São Lourenço de Brindes, 1982, 125 p.
- . AZEVEDO, Fernando de 1894: A Cultura Brasileira 5ª ed., São Paulo, Melhoramentos, Editora da USP, 1971.
- . ARANHA, Maria Lucia de A. Filosofando: Introdução à Filosofia São Paulo, Moderna, 1986.
- . ARRUDA, José de A. 1942: História Moderna e Contemporânea 12ª ed., São Paulo, Ática, 1980.
- . BAMBERGER, Richard Como Incentivar o Hábito de Leitura São Paulo, Ática-Brasília, 1977.
- . CHAUI, Marilena O Que é Ideologia São Paulo, Abril Cultural Editora Brasiliense, 1979.
- . COELHO, Betty Contar Histórias uma Arte sem Idade São Paulo, Abril Cultural Editora Brasiliense.
- . FRANCA, Leonel Pe. Noções de História da Filosofia Rio de Janeiro, Livraria Agir Editora, 1978.
- . FREIRE, Paulo Pedagogia do Oprimido 7ª ed., Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra, 1979.
- . A Importância do Ato de Ler São Paulo, Cortez Editora, 1982.
- . Educação como Prática da Liberdade 4ª ed., Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra, 1975.
- . GARCIA, Jacinta T. Ir e SCIADINI, Patrício Edith Stein - Holocausto Para seu Povo São Paulo, Edições Loyola, 1987.

DATA

19/02/90.

DATA

19/02/90.

SR Reis

Coordenador do Colegiado

Rosina José Laria

Professora

TÍTULO E DISCRIMINAÇÃO DAS UNIDADES

- . GARCIA, Jacinta T. Ir. (ascj) Edith Stein e a Formação da Pessoa Humana São Paulo, Edições Loyola, 1988.
- . GRAMSCI, Antonio Concepção Dialética da História: 1891-1937 4ª ed., Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, Tradução Carlos Nelson Coutinho.
- . JASPERS, Karl Filosofia da Existência Rio de Janeiro, Imago Editora Ltda, 1973.
- . JOLIVEI, Régis Curso de Filosofia 5ª ed., Rio de Janeiro, Livraria Agir Editora, 1961.
- . LARROYO, Francisco História Geral da Pedagogia Tomo II, São Paulo, Editora Mestre Jou.
- . LIBÂNEO, João B. (SJ) Formação da Consciência Crítica Vol. 1, 2 e 3, Rio de Janeiro, Editora Vozes.
- . MARTINS, Maria H. O Que é Leitura São Paulo, Brasiliense, 1982.
- . MOLINA, Maria Inez G. Escolarização: A História como Contexto São Paulo, Coordenadoria de Estudos Pedagógicos, 1987.
- . MONDIN, Battista O Homem Quem é Ele? São Paulo, Edições Paulinas, 1980.
- . MONROE, Paul História da Educação 8ª ed., São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1979.
- . NOSELLA, Maria de Lurdes C.D. As Belas Mentiras São Paulo, Moraes, 1981.
- . PANNUTI, Maria Regina V. Uma Proposta para o Professor Petrópolis, Vozes, 1981.
- . RIBEIRO, Maria Luisa S. História da Educação Brasileira: A Organização Escolar 5ª ed., São Paulo, Editora Moraes, 1984.
- . ROMANELLI, Otávia História da Educação no Brasil 2ª ed., São Paulo, Vozes, 1980.
- . SAVIANI, Dermeval Educação Brasileira: Estrutura e Sistema São Paulo, Saraiva S/A, 1981.
- . Ensino Público e Algumas Falas Sobre Universidade São Paulo, Cortez Editora/Editora Autores Associados, 1985.
- . SILVA, Ezequiel T. da 1948: O Ato de Ler - Fundamentos Psicológicos para uma Nova Pedagogia da Leitura 3ª ed., São Paulo, Cortez Editora/Editora Autores Associados, 1984.

DATA 19/02/90.

DATA 19/02/90.

Leis

Marina José Lúcia
Professora

TÍTULO E DISCRIMINAÇÃO DAS UNIDADES

- . TERRINONI, Ubaldo Pe. Uma Maravilha a mais Sobre a Terra
Instituto das Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus, São Paulo, Composto e Impresso nas Oficinas da Ambrosiana Cia Gráfica e Editorial, 1986.
- . TRIQUEIRO, Durmeval M. Filosofia da Educação Brasileira São Paulo, Editora Civilização Brasileira S/A, 1979.

DATA

19/02/90.

Reis

Coordenador do Colegiado

DATA

19/02/90.

Roberta José Laria.

Professor