

Mesa-Redonda

A pesquisa e extensão como dimensões formadoras do professor

Haruf Salmen Espíndola

UNIVALE

O discurso pedagógico tem dominado o debate sobre a prática do professor, porém estes insistem em permanecerem alheios às múltiplas pressões que sofrem dos formuladores e gestores da política educacional. Os professores resistem às cobranças com a arma da dissimulação, ou seja, aparentemente subordinam-se aos encarregados da direção pedagógica da escola. Frente ao alunado o sentimento é de desânimo, rejeitam os alunos das classes populares e desesperam-se com os da classe média. Ler: é uma atividade rara, leitura crítica: uma exigência descabida. O livro didático é a muleta: roteiro programático, ferramenta de trabalho e fonte de saber. Para um número considerável de docentes do ensino fundamental e médio, não existe o que difundir, nem uma razão para enfrentar a realidade.¹

Este é o contexto geral, no qual propomos refletir sobre a relação ensino-pesquisa. Nossa premissa: as atividades de pesquisa e extensão devem ser inseridas, de forma indissociável, no ensino da graduação. Isso independe do modelo de Instituição de Ensino Superior - IES (Universidade, Centro ou Faculdade Isolada).² O que caracteriza e distingue a Universidade, enquanto modelo específico, é a pesquisa como atividade Científica e Tecnológica. A diferença

em relação a outras instituições ou empresas produtoras de C&T é o fato dos pesquisadores universitários serem obrigados a exercer a função de professor.

O sentido da pesquisa como atividade indissociável do ensino e extensão não é de sobreposição, como veremos mais à frente. Nosso ponto de partida é entender a aprendizagem, antes de tudo, como processo de aquisição da capacidade de pesquisar, traduzida como: a competência para aprender a aprender. A indissociabilidade exige que estas atividades sejam dimensões do processo de aprendizagem, contanto que não sejam atividades paralelas nem dissociadas, mas partes constitutivas do Plano de Ensino de cada disciplina.

A atividade de pesquisa é a capacidade de dialogar com o objeto de cada disciplina, isto é, submetê-lo ao crivo da reflexão crítica. O diálogo se desenvolve a partir do relacionamento e questionamento da realidade, tendo como parâmetro procedimentos metódicos de observação, análise e síntese. O contato e interação com o mundo exterior, tanto em relação ao objeto da Ciência como à sociedade, se concretiza através da atividade de pesquisa e extensão, exercida de forma individual e coletiva. Esse exercício precisa ser acompanhado da crítica da própria atividade, realizado como processo de construção de conhecimento e capacitação para o aprendizado continuado.

Incorporar a pesquisa significa aprender o método científico, produzir relatórios, dominar o *epistême* da disciplina de estudo. A extensão, ao possibilitar a interface com a realidade social recebe privilégios para estabelecer a unidade do ensino com a pesquisa, pela formulação de questões que motivam a reflexão teórica.

Para responder ao desafio da indissociabilidade torna-se necessário conceituar adequadamente a atividade de pesquisa e a Ciência. O termo "pesquisa" indica a atividade inquiridora dos fenômenos com o objetivo de compreendê-los para explicar ou manipular, isto é, existem graus de aplicação diferenciados. Temos a *pesquisa* cujo grau de aplicação não é o fator decisivo para sua realização e, portanto, não está preocupada em solucionar problemas imediatos. Seu objetivo é a produção de explicações (conhecimento) sobre as coisas, os seres e as sociedades. As repercussões de natureza sócio-culturais do avanço científico são evidentes, porém os retornos para a atividade econômica também se fazem presentes, na medida em que o aumento da quantidade de Ciência básica é determinante para os avanços da Tecnologia. Esta, por sua vez, se caracteriza pelo resultado, pela busca de solução de problemas e pelo compromisso com o mundo da economia, ou seja, com a utilização e lucro.

A primeira Revolução Industrial foi obra do conhecimento dos artesãos, que impulsionados pela possibilidade do lucro e estimulados pelos concursos e prêmios para inventores, produziram a maioria dos avanços técnicos. Os

capitalistas empregaram as máquinas e instauraram o domínio do capital sobre o trabalho. Não era qualquer máquina que “servia”, nem qualquer técnica que era “útil”, mas somente aquelas que se ajustaram à lógica do novo sistema e, portanto, facilitaram o domínio do capital sobre o trabalho.

No século XX, a Revolução Técnico-Científica transformou a produção e a vida cotidiana. O processo de globalização, com suas implicações culturais e ideológicas, produz um alto grau de homogeneização social. O mundo atual é marcado pela presença dominante da Ciência e Tecnologia. Isso tem influenciado a imagem e representação da natureza e da sociedade na mente dos indivíduos. Figuras como Newton, Lavoisier, Darwin e Einstein são parte do imaginário popular. Todos os grandes jornais e revistas dedicam uma página semanal à “Ciência” e multiplicam-se as revistas populares sobre o assunto. A Ciência extravasou o campo restrito do mundo acadêmico e ganhou uma dimensão econômica e cultural sem precedente na história.

Ninguém duvida do êxito sensacional do método científico nas Ciências Naturais, alargando a nossa compreensão do mundo. Durante quatro séculos, a alavanca dos avanços científicos foi a curiosidade - um querer saber como funciona a natureza, um desvendar do desconhecido e do funcionamento da “máquina do mundo”³. Foi esse enorme potencial de pesquisa que, no século XX, transformou a Ciência em empresa financiada pelo capital e pelos governos dos Estados Nacionais. Os trabalhadores científicos, por conveniência ou subserviência, foram instrumentalizados, mesmo que contraditoriamente, para produzir o avanço das forças produtivas nos quadros do capitalismo e para ampliar as formas de dominação do Estado.

A ciência tornou-se determinante da vida econômica e cultural, mas isso não significou a criação de uma cultura científica. As pessoas continuam ligadas às concepções de uma época em que a Ciência tinha um papel reduzido na vida das pessoas e da sociedade.⁴ O que caracteriza os últimos trinta anos é o aumento da velocidade com que a Ciência atinge cada setor da atividade humana. Este novo cenário exige a educação científica de toda a população como imperativo de sobrevivência da ordem democrática.

Não podemos ter uma visão romântica ou ingênua sobre o significado da empresa científica no mundo atual. São os países mais desenvolvidos que estabelecem a *pauta científica*. A pesquisa exige crescentes e complexos *meios de produção* e, ao mesmo tempo, alimenta um mercado de bilhões de dólares. Mesmo a pesquisa aparentemente sem qualquer aplicação gera efeitos indiretos ou subprodutos que constituem uma parcela importante do mercado capitalista.

Aqui, cabe uma distinção entre o produto científico e o tecnológico. A

relação entre a tecnologia e a sociedade é mediada pelo capital, para benefício da acumulação. São as empresas capitalistas que possibilitam os avanços tecnológicos chegarem aos hospitais, às prateleiras das farmácias, às indústrias e às residências. Quem está no *front* tecnológico não deseja a publicidade, pois o resultado de seu trabalho é objeto de patente, vira propriedade, não é transferido, mas vendido como produto ou processo, conservando-se, evidentemente, a chave do cofre. Portanto, a Tecnologia somente está disponível para a compra, não para o livre acesso como o conhecimento científico. A Ciência se caracteriza pela divulgação dos resultados; porém, enquanto seu produto é restrito aos iniciados, os da tecnologia são visíveis.

Hoje não é mais possível fazer como o inventor norte-americano Thomas Edison, que com poucos conhecimentos em Ciência Básica foi responsável por mais de mil patentes. Tudo se tornou mais complicado. Por exemplo, a Física de Alta Energia só pode ser lida pelo reduzido número de físicos matemáticos; entretanto, a tecnologia que chega na forma de bens e equipamentos exige, para o seu uso, cada vez mais, um simples apertar de botões, de tal forma que a melhor tecnologia é aquela que não requer nenhuma compreensão do usuário, avisa se ele errar, toma decisões sem ele ordenar, ou seja, o mais possível à prova de erros humanos.

Se por um lado a empresa científica e tecnológica tornou-se extremamente sofisticada e complexa como qualquer empresa moderna, por outro lado, as questões que preocupam quem está no *front* da Ciência e Tecnologia não dão conta de todas as possibilidades da pesquisa, isto é, não respondem a todas as necessidades da sociedade humana, porque tem sua pauta restrita às demandas colocadas pelo capitalismo em avanço global.

“O fato de a Ciência ter-se tomado um elemento determinante da vida econômica e cultural não significa, no entanto, que a maioria das pessoas estejam adequadas a esse novo universo.”⁵ Esta afirmação nos remete à questão central: a educação científica da população. A pesquisa científica que cabe à Universidade é somente aquela em sintonia com pauta internacional? Esta idéia é questionável se ampliarmos o conceito de pesquisa. Para a maior parte da população mundial e para amplas regiões do Planeta, as necessidades não se convertem em demanda e, conseqüentemente, não chegam a constituir pauta de investigação.

A atividade de pesquisa não se define pelo objeto pesquisado nem pelo aporte tecnológico envolvido no processo. Tanto é pesquisa científica o trabalho da Física para desvendar o segredo das partículas atômicas, na vanguarda do conhecimento mundial e consumindo investimentos bilionários, quanto os que ajudam populações das regiões áridas a construir reservatórios de água mais

eficientes e baratos. Portanto, podemos definir a pesquisa como: toda atividade reflexiva sistemática do sujeito frente ao objeto, resultando em conhecimento, processos ou produtos.

No Brasil, a Ciência desenvolveu-se marcada por uma origem conflituosa em relação ao espírito renascentista. A tradição nacional reduz a Ciência à aplicação de conhecimentos úteis à resolução de problemas enfrentados por grupos sociais dominantes (basta observar as regras estabelecidas pelas fundações de amparo à pesquisa.) A Origem do ensino superior brasileiro foi marcada pela idéia de que *bastariam escolas* profissionais para formar médicos, engenheiros, farmacêuticos, mineralogistas e advogados; isso tem mudado muito lentamente. Não é parte da cultura brasileira a visão da ciência como um processo reflexivo de observação da natureza ou da sociedade e o gosto pelo conhecimento.⁶ Domina a pergunta recorrente: para que serve?

A origem da pesquisa científica com certa expressão foi motivada pelas graves crises epidemiológicas no Rio de Janeiro e por problemas como a broca do café – principal produto de exportação – entre o final do século XIX e início do XX; investiu-se, portanto, na formação dos institutos de saúde pública e nos institutos agrônômicos. Cessados os motivos que justificaram os investimentos em pesquisa, as verbas governamentais reduziam-se drasticamente⁷; esta visão estava em contradição com as transformações que colocaram a Ciência no centro das mutações do sistema capitalista.⁸

No Brasil, nos últimos 30 anos, houve a entrada das massas no sistema escolar. O novo quadro criado com a revolução técnico-científica e a globalização exigiu um novo papel para o ensino. Esta não é uma questão apenas pedagógica, mas um embate político; está em jogo a criação de uma nova cultura, isto é, de modificar o modo de sentir, comportar e produzir das massas e, conseqüentemente, ajustá-la à realidade criada pela nova lógica global. Como a educação deve responder a este fato, é preocupação tanto dos dirigentes neoliberais como dos intelectuais de esquerda. A escola é o principal espaço laico de formação e organização da cultura e é o maior agente cultural junto às massas, mas existe uma cisão entre professores e as classes populares. O distanciamento existente tem sua origem no horror que as camadas médias guardam dos descendentes de negros, índios e de toda gente considerada desclassificada. Preconceito que está instalado no cerne da cultura brasileira.

O fato de termos como “cidadania” e “democracia” serem destacados pelos vários discursos pedagógicos é indicativo da natureza política da questão. Portanto, a pergunta central não é sobre qual o projeto

pedagógico, mas sobre qual projeto de sociedade devem responder os saberes e as práticas escolares.

Neste ponto, retomamos a reflexão sobre o ensino da graduação, que no nosso entendimento deve conter em si a atividade de pesquisa e extensão. Não podemos considerar como legítima somente a pesquisa que faz descobertas ou cria produtos originais: são também atividades de pesquisa: aprender o *epistême* de uma disciplina, dominar conhecimentos já produzidos, transformar em problemas de investigação a realidade exterior, responder com a reflexão metódica as questões colocadas pela sociedade e submeter o discurso competente da academia à prova do trabalho monográfico. Não podemos aceitar como pesquisa somente aquela atividade desenvolvida nos centros de excelência nacionais e internacionais. É necessário contrapor à pauta científica e tecnológica colocada pelo avanço global do sistema capitalista o conceito de necessidade humana. Temos que compreender que demandas são diferentes de necessidades, pois somente alguns grupos sociais são capazes de realizar esta transposição dentro da ordem social.

A extensão é um instrumento fundamental para possibilitar essa transposição, porém isso não se viabiliza se o ensino não comportar uma filosofia e uma ética que orientem a formação acadêmica. Sua função é criar a sensibilidade para a percepção das necessidades básicas da maioria da população, transformando-as em desafios que conduzam à reflexão crítica e formulação de respostas. É preciso romper com o paradigma da "pesquisa excludente", que domina o cenário acadêmico, e construir uma concepção mais abrangente de pesquisa, capaz de olhar a realidade do ambiente circundante (a região de inserção) e as necessidades básicas da maioria da população, transformando-as em demandas para o processo de aprendizagem.⁹

Se aceitarmos que existe uma relação estreita entre saber, compreender e sentir e, vice-versa, entre sentir, compreender e saber, teremos o ato de ensinar como uma relação de paixão pelo conhecimento e pelo aluno. Se o professor não domina o saber científico e por ele é arrebatado, torna-se incapaz de construir uma relação verdadeira com o aluno, na medida em que esta é mediada pelo arrebatamento do "conhecer o que é desconhecido" e, portanto, de dar a conhecer, ensinar.¹⁰ Se não há o que verdadeiramente ensinar, não há o que aprender; logo, o professor não pode propiciar a elevação cultural do aluno: nesta condição não existe o aprender a aprender. O encontro entre o professor e o aluno reduz-se a

uma relação permeada pela indiferença, eivada de preconceitos, resultando numa experiência desalentadora. Neste caso, seja qual for o esforço pedagógico, os objetivos não são atingidos.

Praticar a indissociabilidade é mais do que envolver o aluno nas atividades de pesquisa e extensão. A concepção educativa deve compreender uma mudança de postura do docente frente à disciplina que ministra, assumindo como princípio educativo a prática do ensino associado à pesquisa/extensão. Se existe unidade entre ensino, pesquisa e extensão, então a prática não é dissociada da teoria. Isso permite romper com o círculo vicioso que garante a reprodução do senso comum. Portanto, a indissociabilidade significa a ruptura com os limites da sala de aula, transpondo para o processo de aprendizagem as necessidades da maioria da população, enquanto objeto da reflexão teórica e prática.¹¹

É necessário romper com as estruturas rígidas e departamentalizadas, dando lugar às propostas curriculares flexíveis. A questão central da indissociabilidade não se resolve pela justaposição da pesquisa e extensão ou pelo envolvimento de alguns alunos nestas atividades, induzidos pelas bolsas que são concedidas. Na graduação, a unidade ou indissociabilidade devem constituir princípio educativo e uma metodologia que contemplem o processo de produção do conhecimento através da dimensão investigativa e do contato com o real.

Tomarmos o conceito do “aprender a aprender” como capacidade de elaborar o próprio pensamento é adquirir o autogoverno pessoal. Isso não é uma condição natural/espontânea do ser humano, mas resulta de um processo de aprendizado. Todos pensam (na assertiva de Gramsci: “*todos são filósofos*”), porém sem ter consciência crítica, portanto apenas participam de uma concepção de mundo adquirida do seu meio social. Como o senso-comum é informado por muitas fontes e interesses diversos, o “pensar” não-crítico é desagregado e fragmentado. Uma crônica de Graciliano Ramos conta a história de um ajudante de farmácia que se mete a ser poeta, mas que não consegue ultrapassar o “péssimo”, pois, apesar de todo esforço individual, não tinha como ser melhor. Seu esforço era suficiente para aumentar-lhe o conteúdo de informação, não para deixar de ter a consciência como uma “colcha de retalhos”.¹² A consciência, informada pelo senso-comum, é composta como uma calçada de restos de diversos tipos de cerâmica, pois não somente mistura noções científicas, todo tipo de preconceito, estereótipos, repetições mecânicas e crenças, como conceitos de várias épocas da história.

A indissociabilidade deve ter como pano de fundo uma concepção política que considera que democracia e cidadania não são concessões de classe, nem favor de governantes. Deve entender o cidadão como sendo a pessoa capaz de criar com os outros (tornar-se ator coletivo) a ordem social que ele mesmo viverá, cumprirá e protegerá para a dignidade de todos. A tendência das pessoas é resistir às mudanças e se ajustar ao meio social, participando sem questionar o mundo já pronto. Isso favorece as forças da permanência, principalmente no campo das percepções humanas e das concepções de mundo, ou seja, é mais fácil participar do mundo pronto, sem disso ter consciência crítica; mas, o que é uma consciência crítica senão ter aprendido a aprender? Portanto, difundir, socializar, fazer o outro aprender o que já é sabido e consolidado fazem do ensino ato criador, na medida que conduz à descoberta de que "não existe uma *realidade* em si mesma, em si e por si, mas apenas como relação histórica com os homens que a modificam".¹³

Portanto, formar o professor é mais do que agregar conhecimento, aumentar-lhe a quantidade de informação e propiciar-lhe o domínio de recursos didáticos, é forçá-lo a fazer o inventário de suas normas, crenças, concepções, valores, de forma que ele supere a dificuldade colocada por Graciliano Ramos.

Notas

¹ Ensino de História: espaço de difusão ou desalento. Projeto de Pesquisa do Laboratório de História, Governador Valadares, Univale, 2002. (mimeo.) Comunicação Coordenada apresentada no XIII Encontro Regional da ANPUH, Belo Horizonte, julho de 2002.

² XV Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Instituições de Ensino Superior do Brasil, reunido em Recife, entre 12 e 16/05/02, para debater sobre o tema *Ensino de Graduação: Políticas, Diretrizes e Interfaces com a Pesquisa e a Extensão*.

³ Cf. Moyses Nussenzveig. Para que serve pesquisa básica? In: *Revista Ciência Hoje*. São Paulo, (4): 56-61. SPBC, jan-fev., 1985, p. 58.

⁴ Cf. J. D. Bernal. *Ciência na História*. Lisboa: Livros Horizontes, 1978, v. 7, pp. 1346-1347.

⁵ Haruf Salmen Espindola. Ciência e Sociedade. *Caderno de Filosofia e Ciências Humanas*, Belo Horizonte, Ano VI, n. 10, abril de 1998, p. 74.

⁶ Haruf Salmen Espindola. *ciência e Tecnologia no Brasil*. São Paulo:FTD, no prelo.

⁷ Haruf Salmen Espindola. *idem*.

⁸ Haruf Salmen Espindola. *Ciência, Capitalismo e Globalização*. São Paulo: p. 29.

⁹ Haruf Salmen Espindola. *Ciência e Sociedade. Op. Cit.*, p. 78.

¹⁰ O professor de Lavoisier, o químico Rouelle, ministrava suas aulas no Jardim do Rei vestido no estilo complicado e carregado do século XVIII, com peruca, punhos de renda

etc., mas ele se empolgava tanto, contagiava os ouvintes e, no clima de paixão, tirava os punhos, a peruca, o casaco, depois o colete e terminava a aula de manca de camisa. Esta vibração para com o conhecimento contagiava a todos os presentes. Haruf Salmen Espindola. *Ciência e Tecnologia no Brasil. Op. Cit.* O Físico Ernest Rutherford (1871-1937), quando questionado para que servia suas pesquisas com partículas atômicas, respondeu que a motivação estava "ligada à compulsão e ao fascínio contidos na busca de uma dos segredos mais recônditos da natureza". ESPINDOLA, Haruf Salmen. *Ciência, Capitalismo e Globalização. Op. Cit.*, p. 70.

¹¹ Haruf Salmen Espindola. *Tecnologia Apropriada e Desenvolvimento Sustentável.* (mimeo.)

¹² Haruf Salmen Espindola. *O Centauro Maquiavélico.* Brasília:UnB, 1988. p. 125. (Dissertação de Mestrado)

¹³ A. Gramsci. *Concepção dialética da História.* 3 ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978, p. 33-34.

BIBLIOGRAFIA

- ABUD, Kátia. Currículos de História e políticas públicas: Os programas de História do Brasil na escola secundária. In. BITTENCOURT, Circe. (Org.) *O saber histórico na sala de aula.* São Paulo: Contexto, 1997, p. 28-41.
- ANAIS. Seminários: Perspectivas do ensino de história. São Paulo: Feusp, 1988.
- ANAIS. II seminários: Perspectivas do ensino de história. São Paulo: Feusp, 1997.
- BALDISSERA, José Alberto. *O livro didático de história: uma visão crítica.* Porto Alegre: Evangraf, 1994.
- BITTENCOURT, Circe. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História. In. _____. (Org.) *O saber histórico na sala de aula.* São Paulo: Contexto, 1997, p. 11-27.
- BITTENCOURT, Circe. As "tradições nacionais" e o ritual das festas cívicas. In.: PINSKY, Jaime. (Org.) *O ensino de História e a criação do fato.* 7 ed. São Paulo: Contexto, 1997, p. 43-72.
- BORUCHOVITCH, Evely. Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional. *Psicologia: Reflexão e Crítica.* Porto Alegre, v.12 n. 2. 1999.
- CABRINI, Conceição et al. *O ensino de história: revisão urgente.* São Paulo: Brasiliense, 1986.
- CHAFFER, John & TAYLOR, Lawrence. *A História e o professor de História.* Lisboa: Livros Horizonte, 1984.
- CITRON, Suzanne. *Ensinar história hoje: a memória perdida e reencontrada.* Lisboa: Livros Horizontes, 1990.
- DOMINGOS, Ana Maria; et. al.. *Uma forma de estruturar o ensino e a aprendizagem.* Lisboa: Livros Horizonte, 1984.

- ESPINDOLA, Haruf Salmen. A pesquisa e extensão como dimensões formadoras do professor. *Anais do XIII Encontro Regional de História*, Belo Horizonte: ANPUH-MG: 59-70, 2002.
- DOMINGUES, José Juiz *et al.* A reforma do Ensino Médio: a nova formulação curricular e a realidade da escola pública. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 21 n.70, abril 2000.
- ESPINDOLA, Haruf Salmen. *O centauro Maquiavélico*. Brasília: UnB, 1988, (Dissertação de Mestrado)
- _____. *Ciência e Tecnologia no Brasil*. São Paulo: FTD, no prelo.
- _____. *Ciência, Capitalismo e Globalização*. São Paulo: FTD, 1998.
- _____. *Ciência e Sociedade. Caderno de Filosofia e Ciências Humanas*, Belo Horizonte, Ano VI, n. 10, abril de 1998, p. 70-79.
- _____. *Tecnologia Apropriada e Desenvolvimento Sustentável*. (mimeo.)
- FENELON, Déa R. "A formação do profissional de história e a realidade do ensino". *Cadernos cedex*. São Paulo, n. 8, 1988.
- FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da história ensinada*. Campinas: Papyrus, 1993.
- FRANCO, Alexia Pádua. Ensino de História e a Formação de Cidadão: experiências múltiplas e contraditórias. *Revista História & Perspectivas*. Uberlândia, n. 13., 1998.
- FRANCO, Maria Laura P.B. *O livro didático de história no Brasil: a versão fabricada*. São Paulo: Global, 1982.
- GRAMSCI, A. *Concepção dialética da História*. 3 ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- JANOTTI, Maria de Lourdes Manaco. "História, política e ensino". In: BITTENCOURT, Circe. (Org.) *O saber histórico na sala de aula*. Op. Cit., p. 42-53.
- MICELI, Paulo. Por outras história do Brasil. In.: PINSKY, Jaime. (Org.) *O ensino de História e a criação do fato*. Op. cit., p. 31-42.
- JANUÁRIO, Carlos. *O currículo e a reforma do ensino*. Lisboa, Livros Horizonte 1988.
- JORGE, Maria Tereza Soler. Será o ensino escolar supérfluo no mundo das novas tecnologias?. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.19, n.65, dezembro 1998.
- KUENZER, Acacia Zeneida. O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 21, n.70, abril 2000.
- LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v.19, n.38, 1999.
- LE DOCUMENT: utilização em classe. *Cahier Pedagogiques*, nº 66, fevrier, 67.
- LIMA, Sandra Cristina Fagundes de. O Livro Didático de História: instrumento de trabalho ou autoridade científica? *Revista História & Perspectivas*, Uberlândia, n. 13, julho, 1998.
- MATTOSO, José. *A escrita da História*. Lisboa, Estampa, 1988.
- MICELI, Paulo. *História, histórias: o jogo dos jogos*. Campinas: IFCH/Unicamp, 1996.
- NADAI, Elza. O ensino de história e a "pedagogia do cidadão". In.: PINSKY, Jaime. (Org.) *O ensino de História e a criação do fato*. Op. Cit., p. 23-29.
- NADAI, Elza. "A escola pública contemporânea: os currículos oficiais de história e o ensino temático". *Revista brasileira de História*, São Paulo, n. 11, 1986, (Anpuh).
- NIKITIUK, Sônia L. (org.) *Repensando o ensino de história*. São Paulo: Cortez, 1996.

- NORTE, Mariângela Braga. "Computador: da ficção científica à realidade da sala de aula". *Pós-História*, Assis, n. 5, 1997.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de. e ALVES, Nildo. (Org.) *Pesquisa no/do cotidiano escolar. Sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro, DP&A Editora, 2001.
- PINSKY, Jaime. Nação e Ensino de História no Brasil. In.: *O ensino de História e a criação do fato*. 7 ed. São Paulo, Contexto, 1997, p. 11 - 22.
- PRIORI, Angelo. "O ensino de história regional e local: alguns problemas e algumas perspectivas". In: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (org.). *Anais do II Encontro Perspectivas do Ensino de História*. São Paulo: FEUSP, 1996. Pág. 705-711.
- _____. "A concepção de história nos manuais didáticos: uma releitura". *História e ensino*, Londrina, n. 1, 1995.
- PROENÇA, Maria Cândida (Org.). *Didáctica da História. Textos Complementares*. Lisboa, Universidade Aberta, 1992.
- _____. *Ensinar/aprender história: questões de didáctica aplicada*. Lisboa: Livros Horizontes, 1990.
- _____. & MANIQUE, Antonio Pedro. *Didáctica da história: patrimônio e história local*. Porto: Texto editoria, 1994.
- REIS, Carlos Eduardo dos. Entre o Ensino e a Pesquisa: novos problemas na formação e na prática do profissional de história. *Revista História & Perspectivas*, Uberlândia, n. 13., 1998.
- SAMUEL, Raphael. "História local e história oral". *Revista brasileira de História*, São Paulo, n. 19, 1990.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as Ciências*. Porto, Afrontamento, 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, 1997, p. 54-66.
- SILVA, Marcos. (org.) *Repensando a História*. Rio de Janeiro: Anpuh/Marco Zero, 1984.
- SIMAN, Lana Mara de Castro. *A história na memória. Uma contribuição para o ensino da história de cidades*. (dissertação de mestrado) Orientadora: Eliana Marta Santos Teixeira Lopes, Belo Horizonte, UFMG/FAE, 1988.
- STEPHANOU, Maria. Instaurando maneiras de ser, conhecer e interpretar. *Revista brasileira de História*. São Paulo, n.36, 1998.

NEASPOC

UFOP

pesquisas de opinião

www.neaspoc.qjb.net - e-mail: neaspoc@ichs.ufop.br - Tel.: (31) 3557-1322 / (31) 9995-6101

<http://www.neaspoc.qjb.net>

O NEASPOC-UFOP faz pesquisas de opinião voltadas para diversas áreas de interesse:

* Institucional

* Política

* Mercado

Através de estudos e pesquisas, o NEASPOC-UFOP vem alcançando os objetivos que marcaram, em abril de 1999, sua fundação: aperfeiçoar a graduação em História da UFOP, com os recursos da metodologia quantitativa e estreitar as relações com as comunidades bem como diversas instituições públicas e privadas.

Mais recentemente, nesse ano de 2002, o NEASPOC-UFOP criou a "Escola de pesquisa" cujo objetivo é garantir para os estudantes uma formação melhor e mais abrangente em metodologias quantitativas e em trabalho de campo. Para esse fim, a Escola de Pesquisa incluirá uma série de atividades. Todo mês teremos uma programação com cursos de curta duração, palestras, oficinas. Além disso, os participantes do NEASPOC-UFOP estarão sendo financiados para fazer intercâmbio em outros centros de pesquisa, bem como para participar de cursos de formação e eventos da área.

NEASPOC-UFOP

(Núcleo de Estudos Aplicados e Sociopolíticos Comparados,
da Universidade Federal de Ouro Preto)

Rua do Seminário, s/n. Mariana – MG. 35.420-000 Fone: (31) 35571322, ramal 227.

E-Mail: neaspoc@ichs.ufop.br. Internet: <http://www.neaspoc.qjb.net>