



TÍTULO: GRUPO DE PESQUISA HISTÓRIA E HISTORIOGRAFIA NA EDUCAÇÃO

Aparecida Favoreto¹

Cezar Ricardo de Freitas²

O Grupo de Pesquisa História e Historiografia na Educação teve seu registro no CNPq no ano de 2000 e o mesmo encontra-se vinculado à Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Cascavel - PR. Nestes 23 anos de atuação, o Grupo passou por diversas mudanças, tanto na composição de pesquisadores quanto no que se refere às temáticas de investigação. Entretanto, apesar das mudanças, o Grupo tem mantido algumas características essenciais, dentre elas está a preocupação em analisar historicamente as fontes, buscando compreender os documentos e teorias educacionais em relação ao contexto de sua produção em neste desafio, entre as diversas temáticas de pesquisa, tem-se priorizado revisitar os teóricos da educação considerados clássicos, principalmente aqueles que de alguma forma influenciou e/ou tem influenciado o debate educacional e social no Brasil. Neste aspecto, na medida em que se tem buscado compreender as diferentes concepções de educação e explicitar suas estruturas lógicas, também tem sido preocupação discutir as teorias em relação aos acontecimentos e ideias que marcaram a época vivida pelo teórico em análise.

1 Docente Associada da Universidade Estadual do Oeste do Paraná; Professora e Pesquisadora no Mestrado e Doutorado em Educação e no Colegiado de Pedagogia da UNIOESTE - Cascavel, PR. Membro e líder do Grupo de Pesquisa História e Historiografia na Educação (UNIOESTE/CNPq). Email: cidafavoreto20@gmail.com.

2 Docente Adjunto da Universidade Tecnológica Federal do Paraná; Professor do Curso de Licenciatura em Matemática da UTFPR – Toledo, PR. Membro do Grupo de Pesquisa História e Historiografia na Educação (UNIOESTE/CNPq) e do Grupo de pesquisa em educação e educação matemática (UTFPR/CNPq). Email: cezarfreitas@utfpr.edu.br.

Assim, mesmo que a fonte primária seja considerada essencial, a produção historiográfica sobre um tema e/ou teórico também é problematizada. Neste sentido, o contexto político, econômico e/ou cultural que possam ter influenciado a produção historiográfica também é considerado, até porque, concorda-se com Evangelista (2009, p. 06) quando afirma que a análise de um documento não pode se fazer de forma anacrônica, mas deve ser apresentada na tríplice temporalidade, sendo que a primeira está nas determinações do tempo da produção das fontes primárias. A segunda está nas fontes secundárias, cujas análises se constituem em outro tempo. A terceira é a do pesquisador que vivendo num dado momento, analisa os documentos e as fontes de outras épocas. Deste modo, as fontes e teorias educacionais são analisadas em relação aos elementos gerais que possam ter marcado cada época e/ou teórico, mas não de forma universal, linear e harmônica. Ao contrário, busca-se compreender o particular na relação com o universal, bem como em relação ao contraditório, às mudanças e às permanências, buscando verificar as razões de uma forma tornar-se predominante perante outras possibilidades.

Conforme já afirmado, várias temáticas já foram investigadas pelo Grupo, mas das pesquisas realizadas, neste relato, cita-se apenas as investigações sobre os clássicos da educação, entre os quais, John Dewey (1859-1952). De forma geral, as investigações se firmam no propósito de verificar a concepção de educação do filósofo e, neste sentido, observando o intelectual estadunidense em relação ao seu contexto, as pesquisas centram em explicitar a sua concepção de democracia, de professor, de educação, de experiência, de interesse e de esforço. Como resultado, as pesquisas pontuam que as categorias pedagógicas trabalhadas por Dewey não podem ser entendidas de forma estanque, mas interrelacionadas - entre si e com suas perspectivas de sociedade -, compondo um amplo projeto de educação que pressupunha um ambiente planejado e orientado pelo professor para formar indivíduos participativos para uma sociedade em transformação. As análises ainda destacam que Dewey almejava formar novos hábitos reflexivos e sociais nos indivíduos, acreditando que assim poder-se-ia constituir uma sociedade mais desenvolvida e democrática (Biasotto, 2016; Souza, 2019; Buzin e Favoreto, 2022; Buzin e Favoreto, 2023).

Entre as teorias consideradas clássicas, a pedagogia herbartiana também foi foco de análise. Neste aspecto, Morais e Favoreto (2022) observando a complexidade do debate pedagógico presente nas obras de Johann Herbart (1776-1841), buscaram verificar a estrutura do seu pensamento em relação ao seu contexto, e examinaram como sua pedagogia foi

inserida no processo educacional brasileiro. As autoras, pontuando a historicidade da teoria herbartiana, afirmam que a pedagogia de Herbart não pode ser desconsiderada do debate educacional, simplesmente por ser classificada como tradicional, mas a obra deste teórico deve ser retomada nos cursos de formação. Neste caso, destacam que a obra de Herbart é um exemplo de luta teórico-pedagógica frente ao movimento da história.

Ainda sobre os clássicos, cita-se as pesquisas realizadas sobre a concepção de educação de Antonio Gramsci (1891-1937), principalmente a sua perspectiva em relação ao contexto turbulento da Europa nas primeiras décadas do século XX, e o debate de Gramsci com outros teóricos da época, tais como: Rosa Luxemburgo, Trotsky, Bukharin e os teóricos da Internacional Comunista. Segundo Nascimento e Favoreto (2022), as críticas gramscianas se firmavam na tese de que esses teóricos baseavam-se em um prisma economicista/positivista, no qual predominava uma teoria mecanicista de causalidade histórica, permanecendo uma ideia de atuação política espontaneísta. Afirmam ainda que Gramsci defendeu uma nova concepção político-pedagógica, a qual se fundamentava em uma perspectiva dialética entre infraestrutura e superestrutura, e entre teoria e prática histórico-social, além de defender a inserção da cultura em uma perspectiva de luta político-pedagógica. Gramsci esperava elevar moral e intelectualmente as classes subalternas, criando as condições teóricas capaz de superar o conformismo burguês, na mesma medida em que poderia instaurar uma nova conformação e uma nova hegemonia política. Assim, considerou imprescindível a atuação dos intelectuais orgânicos das classes subalternas que, em contato com as massas, formariam os instrumentos necessários para avançar no processo revolucionário.

Outro clássico em análise foi Hipolyte Léon Denizard Rivail (1804 – 1869), com o interesse de verificar sua atuação profissional e sua concepção de educação escolar pública na França do século XIX (Costa, 2022). Também investigou-se sobre Constantin Stanislavski (1863-1938), o qual, apesar de pouco debatido na pedagogia e na educação formal, Souza e Favoreto (2023), ao analisarem seu Sistema para a formação teatral, apontam que ele trabalhou diversas categorias pedagógicas. Segundo as pesquisadoras, com o objetivo de formar o ator/diretor e o público com autonomia política, intelectual e de criação, Stanislavski desenvolveu categorias que atuam de forma relacional na perspectiva de desenvolver a capacidade de criação, de interpretação e de apresentação. Concluindo, apontam que a obra de Stanislavski pode trazer contribuições para refletir sobre o processo de ensino e de

aprendizagem na perspectiva de integração entre a educação formal e não formal. Freitas (2022), investigando um conceito ampliado de educação, analisa as concepções de educação integral, especialmente as da primeira metade do século XX, período marcado por novas determinações políticas, aliadas à desafios econômicos e sociais, que deu condições para diferentes entendimentos sobre uma formação humana integral, como a de Anton Semionovich Makarenko (1888-1939). O autor destaca que num contexto de intensas contradições do capitalismo e desenvolvimento da Rússia, diferentes entendimentos sobre uma educação socialista emergiram. A perspectiva de Educação Integral de Makarenko, desta forma, desenvolveu-se das necessidades econômicas soviéticas, mas no confronto político com as diferentes perspectivas, fazendo com que a própria produção teórica e historiográfica sobre o autor, fosse marcada por esse embate.

Sobre as pesquisas, ainda cita-se as reflexões de Favoreto e Galter (2020) sobre as teorias sociais formuladas por Auguste Comte (1798–1857), Émile Durkheim (1858–1917), Karl Marx (1818–1883) e Friedrich Engels (1820–1895), principalmente em relação ao papel da educação no processo de transformação ou conservação social. Assim, são apresentados os pressupostos de cada teórico acerca de ciência, de sociedade, de homem/indivíduo, de Estado e de educação. Porém, ao apresentar a estrutura do pensamento de cada teórico, as pesquisadoras demonstram que as divergências ultrapassavam o conteúdo e se revelam em uma concepção de história, traduzindo-se em perspectivas diferentes de ver o mundo e a atuação humana. De forma semelhante, Favoreto (2022) apresenta um estudo sobre os elementos estruturantes da lógica formal e da dialética e como elas incidem sobre as perspectivas metodológicas da pesquisa e do ensino escolar.

O grupo também tem-se debruçado sobre teóricos brasileiros, tais como: Anísio Teixeira; Monteiro Lobato; Sérgio Buarque de Holanda; Darcy Ribeiro, Augusto Boal, entre outros (Favoreto, 2015; Formighieri, 2017; Portes, 2019; Da Silva e Favoreto, 2020). Concomitante às pesquisas, algumas atividades de extensão têm sido desenvolvidas, principalmente com o objetivo de formar novos quadros de pesquisadores sobre a História e a historiografia educacional.

Por fim, destaca-se que apesar da pluralidade de pesquisas e atividades realizadas, aqui optou-se por expor as pesquisas sobre os clássicos da educação, isto, com o propósito de demonstrar que nenhuma teoria pode ser considerada ultrapassada, simplesmente, por ser de outra época. Ao contrário, recuperar as diversas posições educacionais no embate de seus

contextos, tem contribuído para refletir sobre os complexos embates atuais. Não como fórmulas a serem seguidas, mas de forma a ampliar nossas análises, sendo importantes instrumentos para se contrapor as perspectivas que ingenuamente centralizam na educação escolar ou na tecnologia a solução para os problemas sociais.

Palavras-chave: História da Educação. Teorias Educacionais. Sociedade. Cultura e Educação.

REFERÊNCIAS:

BIASOTTO, Karina. **Experiência e educação escolar em John Dewey (1859 – 1952)** (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2016.

BUZIN, Karina dos Santos de Moura; FAVORETO, Aparecida. John Dewey: interesse e esforço em debate. **Acta Scientiarum**. Education, v. 44, 2022.

COSTA, Analides Flávia Caruso. **A educação pública escolar em Hipolyte Léon Denizard Rivail (1828 e 1847)**. 2022. 166 f. Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel - PR.

DA SILVA, Fábio Alexandre; FAVORETO, Aparecida. A Concepção de História de Sérgio Buarque de Holanda: Interposição Teórico- Metodológica entre Max Weber e a Escola dos Annales. **Revista Expedições: teoria da história e historiografia**, v. 11 n. Fluxo Cont, 2020.

DE MOURA BUZIN, Karina dos Santos; FAVORETO, Aparecida. O professor e a educação transformadora: contribuições teóricas de Durkheim, Dewey e Gramsci. **Temas & Matizes**, v. 16, n. 27, p. 53-75, 2023.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. I Colóquio: **A pesquisa em trabalho, educação e Políticas Educacionais**. Belém, UFPA, 2009.

FAVORETO, Aparecida. PIONEIROS DO MARXISMO E DA ESCOLA NO BRASIL: o lugar da escola no processo histórico. **Cadernos de Pesquisa**, v. 22, n.2, p. 74-87, mai./ago. 2015.

FAVORETO, Aparecida; GALTER, Maria Inalva. Teorias da Transformação Social: paradigmas Positivistas e Marxistas em debate. **Educere et Educare**, [S. l.], v. 15, n. 34, 2020.

FAVORETO, Aparecida. Conhecimento e ensino escolar: da lógica formal à lógica dialética. **Revista Práxis**, v. 14, n. 27, 2022.

FORMIGHIERI, Ana Paula de Souza. **Monteiro Lobato: construção ou denúncia do pensamento racista?**. 2017. 140 f. Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2017.

FREITAS, C. R. DE .; LARA, Â. M. DE B.. O papel da escola na concepção de educação integral de Makarenko. **História da Educação**, v. 26, p. e112906, 2022.

MORAIS, Geise. Kelly A. de; FAVORETO, Aparecida. A Pedagogia herbartiana e a sua inserção no cenário brasileiro: uma leitura histórica. **Revista Espaço Pedagógico**, [S. l.], v. 28, n. 3, 2022.

NASCIMENTO, Lorivaldo do; FAVORETO, Aparecida. Gramsci em debate com as concepções político-pedagógicas de Rosa Luxemburgo, de Trotsky, da Internacional Comunista e de Bukharin. **Revista Educação em Questão**, v. 60, n. 66, 2022.

PORTES, Carolina Marcon. **Aspectos históricos, teórico-metodológicos e pedagógicos do Teatro do Oprimido na perspectiva de Augusto Boal**. 2019. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2019.

SOUZA, Helton Adriano de et al. **A função do professor na proposta educacional de John Dewey (1859-1952)**. (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2019.

SOUZA, Jaqueline. E. de, & FAVORETO, Aparecida. Stanislávski: um diálogo entre teatro e pedagogia. **SciELO Preprints**, 2023. <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.5662>