

OS MÉTODOS ATIVOS E A EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

Maria Eugênia Castanho¹
meu@dglnet.com.br
PUC-Campinas

RESUMO:

Este trabalho versa sobre formas históricas da didática. É preciso resgatar o significado da didática em termos históricos para podermos avaliar as condições de possibilidade de sua permanência hoje. A palavra didática ingressou no léxico europeu (no qual se inclui Portugal) segundo David Hamilton em 1613. Antes surgiram *Syllabus* (um programa de estudos) por volta de 1500, aula ou classe em 1519, catecismo (cerca de 1540) e currículo em 1573. Mais do que as palavras, houve todo um movimento de racionalização escolar, com as características: 1) Passagem da fase de aprendizagem para a instrucional no âmbito educacional, implicando um forte acento da heteroformação em detrimento da autoformação da fase anterior; 2) Formação de agentes educativos com características funcionais específicas, os professores, responsáveis pela condução do processo instrucional; e 3) Criação de dispositivos pedagógicos formal e materialmente distintos e adequados à nova fase, como o plano de estudos, a seqüência instrucional (currículo), o grupo de estudantes com algum grau de coesão interna (classe), o corpo de saberes e práticas para levar a docência (subordinante) e a discência (subordinada) a bom termo – e aqui se está já falando da *didática* – e os recursos necessários ao funcionamento ótimo (ou “econômico”, na visão de Comênio) do todo, a saber, a locação física (escola) e as máquinas instrucionais (manuais didáticos). Basicamente é esse processo que o trabalho explora, avaliando outrossim o significado histórico dos chamados métodos ativos.

Palavras-chave: métodos ativos – história da didática.

ACTIVE METHODS AND THE CONTEMPORARY EDUCATION

ABSTRACT:

This work examines the historical forms of didactics. The significance of didactics in historical terms must be brought to light if we want to assess the conditions of the possibility of its continuance today. The word didactics entered the European lexicon (which included Portugal) in 1613 according to David Hamilton. Before that, there had arisen the word *Syllabus* (a study program) around 1500, lecture or class in 1519, catechism (around 1540) and curriculum in 1573. More than the words, there was a whole movement of school rationalization with such characteristics as: 1) Passing from the learning phase to the institutional in the educational ambient, implicating a strong accent on hetero-formation in detriment to self-formation of the previous phase; 2) The formation of educative agents with specific functional characteristics, the teachers, responsible for conducting the instructional process; and 3) The creation of formal pedagogical mechanisms that were materially distinct and adapted to the new phase, like the study plan, the instructional sequence (curriculum), the student group with some degree of internal cohesion (the class), the corpus of knowledge and practices to be used in teaching (subordinate) and education (subordinated) in the best sense of the word – here we are already talking about *didactics* - and the resources necessary for good functioning (or “economic” in the view of Comênio) of everything, knowledge, the physical place (school)

and the instructional machines (didactic manuals). Basically, it is this process that the work investigates, assessing the historical significance of the so-called active methods.

Key-words: active methods – history of didactics

Trago dentro do meu coração
Como num cofre que se não pode fechar de cheio
Todos os lugares onde estive,
Todos os portos a que cheguei,
Todas as paisagens que vi através de janelas ou vigias,
Ou de tombadilhos, sonhando,
E tudo isso, que é tanto, é pouco para o que quero.
Fernando Pessoa (1980).

Decidindo-me a escrever sobre “Formas históricas da Didática” cuidei logo de procurar meu nicho dentro dessa vasta temática. E pensei que não poderia alcançar melhor esse objetivo senão tratando daquilo que constitui uma das preocupações centrais de minha atividade como pedagoga e pesquisadora na área de metodologia do ensino. Essa questão, que tem ocupado lugar central nas minhas atenções, é a dos chamados “métodos ativos” na didática. Questão difícil, apesar de tão corriqueira!

A dificuldade começa pela própria questão da didática em nossos tempos. Ainda há lugar para falar em didática na contemporaneidade? Vou dar um exemplo que ilustra essa dificuldade. A instituição em que trabalho fez há pouco tempo uma reforma curricular no âmbito da qual foi eliminada a disciplina “Didática” do rol de seus cursos. No lugar dela surgiu uma disciplina, com a qual tenho trabalhado, denominada “Organização do Trabalho Pedagógico”. Por que terá havido essa mudança? Será que a didática envelheceu e se sentiu a necessidade de soprar a velha “arte de ensinar” com ventos renovadores? Será que a didática envolvia a pura e simples atividade da sala de aula enquanto que a “organização do trabalho pedagógico” derrubava os muros da “classe” e dava à docência e à discência espaços mais amplos de realização? Não sei responder com exatidão a tais indagações. Só sei que é preciso resgatar o significado da didática em termos históricos para podermos avaliar as condições de possibilidade de sua permanência hoje.

Vamos começar com a origem da palavra. CUNHA (1982, p. 263), no seu *Dicionário etimológico*, define a didática como “ciência ou arte de ensinar” e contempla seu primeiro registro em português em 1844, derivado do francês *didactique*. Este, por sua vez, deriva do latim medieval *didactica*, termo sempre ligado a *ars* (arte), na expressão *ars didactica*, ou “arte didática” em vernáculo. E a palavra latina *didactica*, por seu turno, vem do grego *didaktiké*, feminino do adjetivo *didaktikós*, da raiz *didak-*, de *didáskein*, cujo sentido é o de “ensinar”. Continuando nas suas articulações da origem do termo, o mesmo autor liga didática a didascália, que significava o conjunto de instruções do poeta dramático aos seus intérpretes; em outras palavras, mediante a didascália, o dramaturgo grego “ensinava” aos atores como atuar seu texto. Em grego a palavra soava *didaskalía*,

“instrução”, provinda de *didáskein*, “ensinar”. Em português esta palavra vem do latim tardio *didascalía*.

Eis aí, portanto, o berço de onde provém a didática, da qual não podemos agora dizer “nossa disciplina”, mas com certeza nossa “área de conhecimento”. Deixe-se de lado, por absolutamente inoportuna, a questão de saber se a didática é um campo teórico ou prático. Sua articulação com *ars*, no latim, “arte”, induz a pensar numa prática. Mas longe vai o tempo em que se permitia impunemente essa dissociação do que cabe ao cérebro e do que cabe às mãos. A própria filosofia – depois das teses sobre Feuerbach² – já não é aquele horizonte de contemplação, a que Aristóteles aludia, mas passou a ser um instrumento de transformação do mundo. Uma prática, portanto, ainda que expressa teoricamente. Da mesma maneira a didática tem essa característica teórico-prática.

Vimos que a palavra didática ingressa no léxico português em meados do século XIX. Mas antes disso ela ingressou no léxico europeu (no qual se inclui Portugal, com certeza), já que Hamilton data sua aparição no vocabulário latino (que era o da Europa ocidental) de 1613. Segundo esse autor (HAMILTON, 2001)³, há cinco palavras que entraram para o léxico educacional europeu no período de cem anos, ou seja, do início do século XVI ao início do século XVII, as quais denotam a passagem de um ambiente de aprendizagem para um de instrução, configurando uma reviravolta educacional que ele designa com a expressão “virada instrucional”:

1. *Syllabus*, que aponta para um programa de estudos, e que aparece ao redor de 1500;
2. Aula ou classe, em inglês *class*, em 1519;
3. Catecismo, cerca de 1540;
4. Currículo, em 1573; e
5. Didática, em 1613.

A importância da aparição desses termos em textos tratando de educação é que ela aponta para uma nova direção. Deixemos o autor com suas próprias palavras mostrar que direção é essa:

... minha teoria é que a mudança qualitativa, associada à *metodização*, pode ser identificada como um momento particularmente decisivo na história da educação. Além disso, minha tese é que essa mudança qualitativa pode ser descrita também como uma passagem que parte da prevalência anterior da aprendizagem para chegar à hegemonia da instrução. E, finalmente, identifico a hegemonia da instrução como uma marca distintiva da escolarização moderna. (HAMILTON, 2001, p. 5).

Em outras palavras, vamos ter, nesses primórdios dos tempos modernos, fenômenos importantíssimos na área da educação. O primeiro de todos é que se passa propriamente à fase da escolarização. Para Hamilton, a transmissão cultural se deu, antes da escolarização, pela socialização e pela “educação”, esta sendo uma forma já institucional porém ainda não especificamente “escolar” de aculturação. A escola é um fenômeno moderno. Guy Vincent, num registro semelhante porém não idêntico ao de Hamilton, leva em consideração uma pluralidade de “formas” educacionais e entre elas a “forma escola” ou “forma escolar”. Diz Vincent:

(...) uma forma escolar, ou seja, um local separado de todos os outros, compreendidos os locais de culto; um espaço organizado de maneira a que os mestres e os escolares possam (...) cumprir os seus deveres; um tempo regrado por um emprego do tempo que é princípio de ordem mais que de eficácia; um mestre laico pelo menos em sua função (antes mesmo que o ensino fosse laicizado); exercícios pelos quais a conformidade aos princípios conta mais que os próprios resultados; enfim meios de manter a ordem escolar (VINCENT, apud BOTO, 2004, p. 474).

O que se está a ver, em todas essas considerações, é uma instituição nascida com a modernidade e que teve em Comênio seu grande sistematizador, especialmente na *Didactica Magna* (1985). O que a escola moderna é, ela o deve em grande parte, em termos de sistematização pedagógica, aos delineamentos de Jan Amos Comenius. Segundo Gilberto Luiz Alves,

(...) o educador morávio pressupunha uma organização para a atividade de ensino, no interior da escola, que visava equipará-la à ordem vigente nas manufaturas, onde a divisão do trabalho permitia que diferentes operações, realizadas por trabalhadores distintos, se desenvolvessem de forma rigorosamente controlada, segundo um plano prévio e intencional que os articulava, para produzir mais resultados com economia de tempo, de fadiga e de recursos (ALVES, 2001, p. 83).

Ora essa racionalidade escolar – que nesse ponto equivale à busca de ordem atribuída por Vincent, mas que Alves vai adiante e estabelece sua determinação pela fase manufatureira da produção, – essa estrutura ordenada da escola pressupõe agentes especializados (os professores, que, mesmo podendo ser religiosos em sua confissão, são laicos em sua função, na anotação precisa de Vincent), pressupostos, métodos e procedimentos próprios (a *didática*, que para Comênio era a “arte universal de ensinar tudo a todos”), recursos instrumentais adequados (dentre os quais avulta o *manual didático*), além de espaço adequado, embora quanto a este último requisito vá acontecer um longo processo de passagem do nomadismo ao sedentarismo escolar e, neste, de uma arquitetura genérica para uma específica levando em conta inclusive os princípios de higiene.

Por aí se vê que estamos diante de um fenômeno realmente novo na modernidade, que podemos caracterizar pelos seguintes pontos:

1. Passagem da fase de aprendizagem para a instrucional no âmbito educacional, implicando um forte acento da heteroformação em detrimento da autoformação da fase anterior.
2. Formação de agentes educativos com características funcionais específicas, os professores, responsáveis pela condução do processo instrucional.
3. Criação de dispositivos pedagógicos formal e materialmente distintos e adequados à nova fase, como o plano de estudos, a seqüência instrucional (currículo), o grupo de estudantes com algum grau de coesão interna (classe), o corpo de saberes e práticas para levar a docência (subordinante) e a discência (subordinada) a bom termo – e aqui se está já falando da *didática* – e os recursos necessários ao funcionamento ótimo (ou “econômico”, na visão de Comênio) do todo, a saber, a locação física (escola) e as máquinas instrucionais (manuais didáticos).

Neste ponto podemos deter-nos e separar o que importa para esta exposição: a didática surge na modernidade fazendo parte da “maquinaria escolar” responsável pela ampliação da transmissão de saberes mínimos para segmentos mais amplos da população, no momento em que o modo de produção feudal entra em declínio e se inicia a transição para o capitalismo.

Acontece que do início desse processo aos dias de hoje passaram-se quinhentos anos. E não é possível pensar que a sociedade e suas instituições tenham ficado paradas. Ao contrário, fundas alterações ocorreram nas relações sociais, abrangendo o conjunto da sociedade. Evidentemente, a escola e sua maquinaria sofreram o influxo dessas mudanças. E é nesse ponto que intervém a questão dos métodos de ensino. Em outras palavras, a questão dos métodos no âmbito da didática.

Se esta apareceu para dar conta de uma racionalização do processo de transmissão de saberes – principalmente dos chamados “saberes elementares”, necessários à inserção na estrutura produtiva mais complexa, – o que predominou, em termos de métodos, por muito tempo, foi o do protagonismo professoral. Se a virada instrucional representou precisamente esse momento de mudança do primeiro plano da aprendizagem para o ensino, o professor passou a ser o agente por excelência do processo. Em todas as variantes metodológicas da didática surgidas até ao século XIX há uma invariância: o protagonismo professoral. Apesar do esforço teórico de um Leonel Franca (1952), por exemplo, para atenuar esse centralismo docente no método pedagógico dos jesuítas, o certo é que a *Ratio Studiorum*, de 1599, que centraliza as normas desse método, deixa bem clara a exigência da unidade de professor, da unidade de matéria e da unidade de autor para o êxito do ensino. Outra metodologia moderna, a de La Salle, o criador do chamado método simultâneo, também mantinha a prevalência magisterial. Mesmo o método mútuo, ou monitorial, desenvolvido por Bell e Lancaster em fins do século XVIII, inícios do século XIX, mantinha o princípio da condução do ensino pelo professor, muito embora distribuísse “tarefas” de docência imediata para os alunos mais adiantados de cada classe, os monitores, que porém tinham um âmbito de intervenção restrito à difusão do previsto pelo professor, que continuava o centro de planejamento do processo pedagógico. Em suma, uma didática atenuada do *magister dixit* apenas do ponto de vista operatório. Ademais, era uma exigência das circunstâncias em que surgiu o método, no bojo da revolução industrial que inculcava a necessidade da inserção rápida de expressivos contingentes humanos ao mercado de trabalho, com um mínimo de instrumentação, ou seja, de absorção dos chamados “saberes elementares”. As salas de aula de ensino mútuo chegavam a comportar mil alunos⁴.

Aí estava o problema do método, um problema histórico. Não se tratava, como muita teoria pedante quer fazer crer, de procurar “o melhor” método para promover o mais eficiente, ou o mais “construtivo” ensino. Tratava-se, sim, de uma adequação às exigências sociais históricas. Manacorda é de uma clareza meridiana:

O problema do método ou da didática é o fastidioso problema pedagógico deste século e suas soluções não são isentas de pedanteria, também nos maiores autores: mas como não ver que este é o problema real, decorrência inevitável da evolução histórica? Desde que a instrução tende, embora lentamente, a universalizar-se e a laicizar-se, mudando destinatários, especialistas, conteúdos e objetivos, o “como ensinar” (até as coisas mais tradicionais, como a preparação ‘instrumental’ ou ‘formal’ do ler, escrever e fazer contas) assume proporções gigantescas e formas

novas; tanto mais se o problema do método se entrelaça com o problema dos novos conteúdos da instrução ‘concreta’, que surgem com o próprio progresso das ciências e com sua relativa aplicação prática (MANACORDA, 1989, p. 280).

Esse progresso das ciências e, mais que isso, sua transformação em força produtiva de primeira grandeza, levará as forças dominantes da sociedade a aplicar o progresso científico a todos os domínios sociais e, evidentemente, a um que é nevrálgico para a conformação das relações sociais e o desenvolvimento do sistema, a educação. Em vários pontos do mundo e em diversos momentos compreendidos entre a segunda metade do século XIX e a primeira metade do século XX irão surgir – como decorrência desse contexto modificado – a “escola nova” e os “métodos ativos”.

Embora não sejam a mesma coisa, já que a escola nova, dentro de uma grande variedade de abordagens, pretende ser a “pedagogia da sociedade industrial” – e nesse sentido ela é uma forte ideologia educacional de matiz liberal – e os métodos ativos pretendam ser uma tecnologia do ensino-aprendizagem para além da disputa ideológica, o certo é que por momentos ambas as expressões se confundem e continuamente se interpenetram.

O movimento da escola nova, ou, se preferirmos, das “escolas novas” – já que uma tendência de renovação profunda do modo de escolarização foi observada em diversos lugares do mundo quase simultaneamente – foi iniciado, segundo CAMBI (1999, p. 515), com um experimento na Inglaterra levado a cabo por Cecil Reddie, em 1889, em Abbotsholme. A ele se seguiu, e nele se baseou, a *École des Roches*, do francês Edmond Demolins, que coloca a escola no campo, num parque ainda meio selvagem, deixando muito a ser feito pelos professores e alunos. Nosso autor Franco Cambi, logo na abertura do capítulo que dedica às escolas novas na sua *História da pedagogia*, faz questão de deixar o leitor alerta para o caráter seletivo das experiências relatadas:

A propósito da *École des Roches* e da escola de Reddie, foi muitas vezes posto em destaque, e não sem razão, o seu caráter de ilha privilegiada, destinada a poucos afortunados, de boa extração econômica e social, e radicalmente distante dos problemas emergentes com a escola de massa, que já estava se afirmando nos albores do novo século (CAMBI, op. cit., p. 516).

As escolas novas representaram um movimento ideológico-educacional liberal, voltado quase sempre aos interesses das classes dominantes, embora aqui e ali em seu nome pudesse ser apontado algum experimento ligado à idéia da escolarização de massa, de elevação do nível cultural das classes populares. Muitos autores citam inclusive a pedagogia socialista de Krupskaja como ligada de alguma forma à escola nova. Não me alinho entre os que assim entendem a pedagogia politécnica de Krupskaja, interessada em dotar *todos os alunos* de uma base comum científica de preparação para o trabalho.

Dotada de um caráter classista, a escola nova, não obstante, e como escudo ideológico, propunha uma educação igualitária, multiclassista, patrocinada pelo Estado, sem outro fator distintivo do que o mérito dos alunos.

No Brasil, o escolanovismo começou a penetrar nas reformas educacionais realizadas em alguns estados da federação nos anos de 1920 e deslanchou após o famoso Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932.

Esse amplo movimento, que não seria o caso de aqui detalharmos em profundidade, foi mais uma exigência de desenvolvimento capitalista do que, a rigor, de atendimento dos interesses populares. Saviani leva tal crítica ao ponto de considerar a escola nova como “a hegemonia da classe dominante” (SAVIANI, 1997, p. 60).

Retomemos, porém, algumas características desse movimento, indo beber em Manacorda que, como sempre, tem um grau de discernimento extremamente agudo:

Nas escolas ‘novas’, a espontaneidade, o jogo e o trabalho são elementos educativos sempre presentes: é por isso que depois foram chamadas de ‘ativas’. São freqüentemente escolas nos campos, no meio dos bosques, equipadas com instrumentos de laboratório, baseadas no autogoverno e na cooperação, onde se procura ao máximo respeitar e estimular a personalidade da criança. Portanto, o conhecimento da psicologia infantil e da psicologia da idade evolutiva, tanto da criança individual como da infância e da adolescência em geral, como idade que tem em si suas leis e sua razão de ser, são temas essenciais da pedagogia das escolas novas. O próprio trabalho, nessas escolas, não se relaciona tanto ao desenvolvimento industrial, mas ao desenvolvimento da criança: não é preparação profissional, mas elemento de moralidade e, junto, de modalidade didática (MANACORDA, 1989, p. 305).

Diz o mestre italiano que as escolas novas, por suas características, foram depois chamadas de “ativas”. Mas aqui entra o ponto que eu gostaria de deixar como uma contribuição de alguém que há muitos anos trabalha com a questão da didática e dos métodos didáticos. Meu ponto de vista é que, embora possa ter havido, e historicamente houve, uma certa sobreposição entre o movimento da escola nova e o ativismo pedagógico, trata-se de duas coisas diversas. A escola nova – ou, se lhe quisermos acentuar o caráter de movimento ideológico, o escolanovismo – é a ideologia educacional liberal numa das fases do seu desenvolvimento. Hoje, por exemplo, esse movimento desemboca no neoliberalismo pedagógico, que desenvolve diversas tendências pedagógicas como a chamada pedagogia das competências. Já os métodos ativos constituem um conhecimento e uma prática didática que têm sua validade, como estratégia de ensino e aprendizagem, para além da ideologia educacional liberal, ainda que tenham se desenvolvido em conjunto com ela. O grande problema é, portanto, confundir essa ideologia educacional liberal com o método, ou os métodos ativos da didática. Nessa confusão incorre, por exemplo, o já citado Franco Cambi quando discorre sobre os temas do *ativismo pedagógico* (CAMBI, op. cit., p. 526-527), entre eles incluindo o antiintelectualismo, “que levava à desvalorização dos programas formativos exclusivamente culturais e objetivamente determinados e à conseqüente valorização de uma organização mais livre dos conhecimentos por parte do discente” (id., ibid., p. 527). Este e outros temas atribuídos por Cambi ao “ativismo pedagógico” na verdade cabem à ideologia educacional liberal do escolanovismo, pressionando no sentido de uma educação não conceitual que evidentemente não interessa ao desenvolvimento das classes populares e à aquisição por estas do conhecimento global da sociedade em que vivem.

Gramsci, que sem dúvida colaborou decisivamente na construção de uma pedagogia de interesse das classes subalternas, no sentido de sua libertação, considerava necessário que as crianças passassem, antes dos seis anos, por instituições pré-escolares em que adquirissem “uma certa disciplina coletiva”, para então chegarem à escola

propriamente dita. Esta, a escola propriamente dita, terá de se configurar sempre “como escola ativa, de ensino recíproco e em tempo integral...” (MANACORDA, 1990, p. 160).

Outro autor indiscutivelmente progressista, Georges Snyders, considera que as chamadas “pedagogias não diretivas” deverão ser superadas, na medida em que possam implicar uma atitude antiintelectual, mas superadas “por incorporação”, ou seja, incorporando-se delas seu núcleo válido, representado exatamente pelos métodos didáticos ativos⁵.

Entre os métodos ativos, não se poderão excluir em absoluto o método da experiência de John Dewey, o método dos projetos de William Kilpatrick e outros tantos, desde que devidamente depurados de suas intenções ideológicas, ou seja, segundo Snyders, desde que “superados”. Tomado na sua integralidade, o *learning by doing* de Dewey, ou seja, o “aprender fazendo”, reveste-se de descabido anacronismo, mais próprio do aprendizado de ofícios da corporação tardo-medieval do que da educação para o trabalho da sociedade moderna e especialmente contemporânea. Mas não haja nenhuma dúvida de que o aluno de Física que tenha feito a experiência de medir com um termômetro a temperatura em que a água de uma chaleira levada ao fogo começa a ferver aprenderá bem mais fácil que o fenômeno ocorre aos cem graus centígrados do que um que tenha simplesmente ouvido isso de seu professor ou lido tal informação no manual da disciplina. E muito mais fácil ainda se, após fazer a experiência, receber do professor a explicação teórica do fenômeno. Aí ele atingirá o conceito.

Estou concluindo. E só desejo citar alguns trechos de um livro que escrevi há quase duas décadas (CASTANHO, 1989). Dizia na altura: “Assiste-se a uma crítica dos pressupostos da Escola Nova e ao mesmo tempo a uma recuperação de seus métodos sob um novo enfoque. Enfoque crítico” (Id., *ibid.*, p. 110).

Outra passagem: “Frigotto (1986, p. 49), que se insere na linha crítica da análise da relação trabalho-educação, fala em pensar o trabalho como método ativo, como princípio de conhecimento, o que implica ter instrumentos teóricos mais sensíveis e exercício de perquirir, examinar permanentemente para ver em que sentido o trabalho ou dimensões do trabalho se tornam elementos de aprendizagem” (Id., *ibid.*, p. 110).

Só mais uma: “Charlot (1983, p. 305) considera justo dizer que os movimentos de educação nova inventaram métodos que vão na direção de uma pedagogia crítica, embora sejam geralmente pensados com referência a conceitos ideológicos. Propõe a integração das aquisições pedagógicas positivas na pedagogia crítica, livrando-as das idéias metafísicas que geralmente contêm” (Id., *ibid.*, p. 110).

Fico por aqui, aduzindo apenas que:

- 1) A didática continua extremamente atual, porque a virada instrucional que ela instrumentou não se completou, está ainda em desenvolvimento, incorporando, a cada dia que passa, novos implementos derivados do avanço científico e tecnológico, embora quase nunca a favor dos excluídos, o que merece um posicionamento crítico questionador e uma ação política de resistência;
- 2) Os métodos ativos, embora coloquem o aluno como protagonista, e assim pareçam entrar em rota de colisão com o vetor instrucional da didática, na verdade representam uma estratégia de ensino que conduz o discente ao máximo aproveitamento do potencial instrutivo da docência.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Gilberto Luiz. *O trabalho didático na escola moderna: formas históricas*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.
- BASTOS, Maria Helena Câmara, FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *A escola elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo*. Passo Fundo, RS: Ediupf, 1999.
- BOTO, Carlota. Sobrevivências do passado e expectativas de futuro: a tradição escolar na cultura portuguesa. In: MENEZES, M. C. (org.). *Educação, memória, história: possibilidades, leituras*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.
- CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: EdUNESP, 1999.
- CASTANHO, Maria Eugênia L. M. *Universidade à noite: fim ou começo de jornada?* Campinas, SP: Papirus, 1989.
- COMÊNIO, João Amós. *Didáctica magna*. 3. ed. Porto: Fundação Calouste Gulbenkian, 1985.
- FRANCA, Leonel. *O método pedagógico dos jesuítas*. Rio de Janeiro: Agir, 1952.
- HAMILTON, David. Sobre a origem dos termos classe e curriculum. Porto Alegre: *Teoria e Educação*, n. 6, 1992, p. 33-52.
- HAMILTON, David. *A virada instrucional (construção de um argumento) e Da dialética à didática*. São Paulo: PUC-SP, 2001. (Textos de trabalho para seminários apresentados em março de 2001).
- MANACORDA, Mario Alighiero. *História da educação: da antiguidade aos nossos dias*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.
- MANACORDA, Mario Alighiero. *O princípio educativo em Gramsci*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- MARX, Karl, ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- PESSOA, Fernando. *O eu profundo e os outros eus*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.
- SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 31. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.
- SNYDERS, George. *Para onde vão as pedagogias não diretivas?* Lisboa: Moraes, 1976.

Notas:

¹ Doutora em Educação pela UNICAMP e professora de disciplinas pedagógicas na Graduação e Pós-Graduação em Educação da PUC-Campinas.

² Trata-se da 11ª das Teses sobre Feuerbach, de Marx, que diz: “Os filósofos só *interpretaram* o mundo de diferentes maneiras; do que se trata é de *transformá-lo*”. (MARX, ENGELS, 1998, p. 103).

³ V. também: HAMILTON, 1992.

⁴ Ver sobre método mútuo, entre outros: ALVES, 2005, cap. 5 – “O ensino mútuo e a organização do trabalho didático”; e BASTOS, FARIA FILHO, 1999

⁵ V. especialmente, de Georges Snyders, *Para onde vão as pedagogias não diretivas* (SNYDERS, 1976).

Artigo recebido em: 28/02/2008

Aprovado para publicação em: 25/3/2008