

Os processos de construção do conhecimento acadêmico: conflitos e superação

Olavo Pereira Soares*

Resumo

Este artigo analisa as dificuldades encontradas por professores e alunos na produção do conhecimento histórico acadêmico. Apresenta como pressuposto que as perspectivas pedagógicas amplamente divulgadas no Brasil, nos últimos quinze anos, influenciam sobremaneira a concepção de conhecimento dos alunos ingressantes e são conflitantes com as perspectivas dos professores universitários.

Palavras-chave: Ideário pedagógico; Conhecimento acadêmico; Perspectivas pedagógicas; Individualidade; Individualismo.

No início das atividades acadêmicas do primeiro semestre de 2006, o Departamento de História da PUC Minas promoveu um debate que tinha por objetivo analisar “os processos de construção do conhecimento acadêmico” que ocorrem no interior do departamento. As análises dos participantes deveriam versar sobre as interações entre professores e alunos e sobre como tais interações influenciam no processo de construção do conhecimento. O tema da mesa foi sugerido por alguns professores do Departamento de História, que assinalaram as dificuldades de consolidação de uma postura francamente “acadêmica” entre boa parte dos alunos ingressantes nos últimos anos. Este artigo é fruto da participação deste autor no referido debate.

O texto presente não apresentará resultados de pesquisas, embora haja indicação bibliográfica para aqueles que pretendem se aprofundar na temática. Não iremos tratar das questões relativas aos processos de iniciação científica e aos grupos de pesquisa, fundamentais em quaisquer instituições de ensino superior, nem temos a pretensão de definir parâmetros para a atuação de professores e alunos. O que se segue é um ensaio, uma reflexão sobre a temática baseada em nossas leituras e experiências cotidianas.

* Professor da Unifal - Universidade Federal de Alfenas. e-mail: opsoares@unifal-mg.edu.br

Em respeito aos objetivos iniciais da mesa-redonda, propomos o debate sobre as especificidades da produção do conhecimento histórico acadêmico e sobre as expectativas geradas em torno da produção desse conhecimento. Nossa hipótese inicial é de que, na atualidade, boa parte dos conflitos entre professores e alunos na Universidade tem sua gênese nas disparidades de expectativas sobre esse processo. Após analisar o que consideramos como um dos principais geradores de conflito, pretendemos indicar alguns princípios que entendemos necessários para que se inicie um movimento de superação desses conflitos.

Iniciamos com uma premissa: de que há na Universidade atritos cada vez mais constantes entre professores e alunos. Podemos argumentar inicialmente que “isso sempre ocorreu”, que “é comum para alunos nessa faixa etária”, ou “que alunos e professores estão em lados opostos”. Porém, esses argumentos não são mais suficientes para diminuir as inquietações daqueles submetidos a esse cotidiano instável e preocupante. O que de fato está ocorrendo? Se compararmos com décadas passadas, há na atualidade diferenças significativas nas relações entre professores e alunos? Não corremos o risco de repetirmos um discurso saudosista que em nada contribui para interpretarmos o presente?

Para analisarmos tais questões, levantamos a seguinte hipótese inicial: na última década, a sociedade produziu expectativas em torno dos objetivos, princípios e métodos da produção do conhecimento acadêmico que são opostas às expectativas gestadas na sociedade em décadas passadas.

Em um primeiro momento, é preciso considerar que alunos e professores são sujeitos históricos que se formaram e se desenvolveram intelectualmente em contextos sociais diferentes, tanto no tempo quanto no espaço. Contudo, até o final do século passado, tais diferenças não se tornavam empecilho para a profissão. Ao contrário, sempre foi um qualificador para a docência. O que torna a virada do século XX para o XXI um momento especial no que se refere às diferenças entre a formação de professores universitários e a dos alunos que estão ingressando? Por que podemos afirmar que essas diferenças de formação promovem a construção de expectativas tão diversas entre professores e alunos? Em que aspectos as propostas pedagógicas divulgadas nos últimos anos dificultam o trabalho dos professores universitários na atualidade?

Para nós, a busca de respostas a tais questionamentos passa necessariamente por uma análise do ideário pedagógico que se tornou hegemônico no Brasil na última década. A compreensão desse ideário e a análise de como ele

se insere nas práticas pedagógicas das diferentes instituições de ensino nos possibilitarão identificar as raízes das atuais disparidades de expectativas que geram dificuldades para as relações entre professores e alunos na universidade.

Foi nos anos 1990, período emblemático para a educação escolar no Brasil, que esse “novo” ideário pedagógico foi introduzido e nacionalmente divulgado.¹ Não obstante, é um momento em que as questões macroestruturais passaram a interferir diretamente nas práticas cotidianas dos professores e das escolas. O crescimento da demanda impôs aos professores modificações nos processos de ensino e de avaliação, sem os necessários aprofundamentos teóricos que possibilitassem mudanças qualitativas da prática; houve um aumento significativo na produção de bens de consumo, perceptível também no recrudescimento do individualismo, que transformaram as instituições de ensino em mais um item de consumo no qual o aluno se sente cliente para aceitar ou não o “produto”; as modificações no mundo do trabalho pressionam as mesmas instituições para que se posicionem sobre como formar o trabalhador do século XXI; os meios de comunicação modificam substancialmente a forma como crianças e adolescentes interagem com a sociedade, e esse fator, sem dúvida, impactou a escola.²

Em seus aspectos estruturais, o momento histórico estava posto e permanece com poucas alterações. Porém, os pressupostos pedagógicos necessários à superação dos impasses é que continuam nebulosos para a maioria dos profissionais da educação.

O caminho escolhido e identificado nos discursos e no *marketing* de muitas escolas, bem como pela maioria dos professores e professoras, foi o de adotar uma postura pedagógica ampla em significados. Assim, no Brasil, o “construtivismo” se transformou no referencial preferido daqueles que pretendiam distanciar-se de um modelo de educação tradicional e, simultaneamente, lançar as bases para uma educação escolar diferenciada (DUARTE, 2003).

Para os docentes da educação básica, adotar o discurso construtivista e incorporar esse ideário pedagógico tornou-se, em muitos casos, um recurso

¹ Alguns pesquisadores como Dermerval Saviani e Newton Duarte, por exemplo, julgam que esse ideário pedagógico hegemônico, considerado como “construtivista”, nada mais é do que uma continuação dos pressupostos da Escola nova e da Escola ativa, portanto, um ideário não tão “novo” como se apregoa.

² Para cada um desses tópicos há um conjunto significativo de pesquisas que procuram compreender o fenômeno e simultaneamente propor mudanças na prática. Há também posições conflitantes sobre que rumos seguir. O debate em torno dos PCN (parâmetros curriculares nacionais) promovido nos encontros da Anped (Associação Nacional de Pesquisa em Educação) e Anpuh (Associação Nacional de História) pode ser uma porta de entrada aos interessados em debater a temática.

para sobreviver na profissão, pois as práticas pedagógicas e conteúdos adquiridos em sua formação inicial e que eram socialmente julgados como corretos passaram a ser substancialmente questionados. Em muitas situações, imputou-se aos professores a responsabilidade pelo fracasso da escola. Era como se os professores fossem obrigados a se recriar cotidianamente, e isso não era algo para o qual foram preparados.

Pressionadas, as políticas públicas, com poucas exceções, passaram a incentivar a expansão desse ideário pedagógico, que se tornou, contraditoriamente, heterogêneo e hegemônico. Surgiu então um novo item no vocabulário pedagógico brasileiro: a formação continuada ou em serviço. Por todo o Brasil, o MEC e as secretarias estaduais e municipais de Educação incluíram em seus programas o pragmatismo necessário à formação do novo professor. Para Pablo Gentili (1998, p. 98), é quando “o óbvio se torna cada vez mais complexo”, visto que em sua maioria esses programas eram mais baseados na técnica e na informação, quando não esbarravam no esoterismo, deixando o conhecimento científico em segundo plano.³

A visão hegemônica era de que, para uma nova sociedade, era necessário um outro modelo de profissionais e, para formá-los, seriam necessários novos professores e novas instituições. Tal discurso ideológico tinha como fim justificar determinadas políticas públicas e abrandar a avaliação das inúmeras IES que surgiram no período (GENTILI, 1998).

Se, por um lado, a crítica a essa visão neoliberal e pragmática da profissão docente ficou restrita aos meios acadêmicos (GHEDIN; PIMENTA, 2002), por outro houve uma ampla divulgação nos diversos setores da sociedade de que as práticas pedagógicas precisavam ser revistas. As escolas de educação básica e ensino médio trataram então de modificar os seus projetos pedagógicos e incorporar “novos” paradigmas. As instituições de ensino particulares, em razão de sua influência socioeconômica e com um conjunto maior de inserções nos meios de comunicação, foram fundamentais nessa empreitada. Aos poucos, vimos florescer novos *slogans* para simbolizar a boa educação escolar: o “aprender brincando”, o “aprender a aprender”, o “conhecimento que faz sentido”, a “educação para a autonomia” e um conjunto ainda maior de metáforas “construtivistas”

³ Pablo Gentili analisa em seu texto um centro de formação da Secretaria de Educação do Paraná que tem o curioso nome de “Faxinal do Céu”. Uma perspectiva mais recente e ainda mais esotérica, como “educação com afeto”, foi proposta pelo ex-secretário de Educação de São Paulo, Gabriel Chalita e serviu de base para muitos processos de formação continuada de professores no Estado. Ver artigo do próprio Chalita, intitulado “Educar é um ato de coragem e afeto” através do link http://www.educacao.sp.gov.br/artigo_sec/art_028.htm

sobre o papel da escola no século XXI. Em sua maioria, tais propostas pedagógicas passaram a ser respaldadas teoricamente pelo relatório Jacques Delors da Unesco, intitulado “Educação: um tesouro a descobrir” (DELORS, 1998).

Não é objeto aqui aprofundar o debate em torno das atuais concepções pedagógicas. Acreditamos que esse debate é complexo e merece ser devidamente estudado. Porém, pretendemos chamar a atenção para o fato de que esse ideário pedagógico, tão propalado nos últimos anos, tem influenciado sobremaneira a relação dos jovens com o conhecimento. Apesar de recente, o aluno formado sob esse ideário é que está ingressando na universidade. Nosso objetivo é apresentar os aspectos ideológicos desse ideário que se tornou hegemônico. Embora não tenhamos dados qualitativos para verificar a diferença entre proposta pedagógica e a prática na formação dos alunos, é possível identificar o quanto uma perspectiva pedagógica pode influenciar os alunos em suas concepções sobre os processos de construção do conhecimento. Muitas vezes, o que as escolas propõem como perspectiva pedagógica não se realiza na prática. Contudo, essa mesma perspectiva, considerada aqui como ideário, continua formando alunos, pais e professores que interagem com a sociedade, tendo esse ideário como paradigma do que seja correto e positivo. Mas, afinal, em que consiste esse ideário construtivista? Por que o entendemos como definidor da visão que muitos jovens têm sobre o conhecimento na contemporaneidade?

Segundo Newton Duarte (2001) o construtivismo e as diversas pedagogias baseadas no “aprender a aprender” divulgam um mesmo ideário pedagógico e procuram demonstrar que:

... aquilo que o indivíduo aprende por si mesmo é superior, em termos educativos e sociais, àquilo que ele aprende através da transmissão por outras pessoas e o princípio de que o método de construção do conhecimento é mais importante do que o conhecimento já produzido socialmente. (DUARTE; 2001a, p. 36)

Ao criticar esse ideário pedagógico hegemônico, Duarte nos faz duas provocações: em primeiro lugar que essa perspectiva pedagógica supervaloriza o individualismo tão característico de nossa sociedade contemporânea e, em segundo lugar, que o professor deve estar a serviço desse individualismo, pois deve se preocupar apenas em entender como o aluno aprende.⁴ No limite

⁴ A questão da aprendizagem não é uma questão menor, afinal compreendemos que o ensino é tão mais significativo quanto mais aprendizagem ele proporcionar. O que estamos apontando é o caráter ideológico de tais princípios que, em sua divulgação, colocam a natureza social e histórica do conhecimento em segundo plano.

estamos falando de uma espécie de redimensionamento da relação professor/aluno, pois afinal, nessa perspectiva subjetivista, o conhecimento produzido pelo aluno é mais valorizado do que aquele que possa ser transmitido pelo professor, cujo papel se resume ao de facilitador da aprendizagem.

De forma subliminar, o professor deixa de ser um conhecedor da história, da matemática, da literatura e passa a ser um qualificador da produção discente. É por isso que se observa um excesso de ativismo em nossas escolas: são alunos produzindo cartazes, peças de teatro, poesias, intervenções na comunidade. Tudo em prol de que o aluno possa ser capaz de produzir e, assim, novamente, ficam em segundo plano os fundamentos da história, os conceitos da matemática, os clássicos da literatura.

Nesse contexto, passamos a receber em nossos bancos acadêmicos uma quantidade cada vez maior de alunos que compreendem o conhecimento e sua construção de forma bastante equivocada:

O cotidiano doméstico mais alienado possível torna-se o padrão até mesmo nas aulas de ensino superior, nos cursos de pós-graduação, especialmente na grande maioria das universidades particulares, onde o aluno sente-se um patrão do professor pelo fato de o salário deste vir do pagamento de mensalidades. Cada vez mais o professor tem que justificar aos seus alunos o porquê ensinar isto ou aquilo, qual a “utilidade” do conhecimento que espera que seus alunos aprendam. Cada vez mais pesa sobre o professor o pesadelo de ser visto como o professor de matemática do filme *As duas faces do espelho* e cada vez mais difunde-se a idéia de que o bom professor é somente aquele que consegue classes cheias e sorridentes, como a professora de literatura do mesmo filme. (DUARTE, 2001a, p. 68-69)

Pois bem, além dos equívocos denunciados acima, de quais outros estamos tratando? Quais as conseqüências, para os ingressantes na universidade, dessa postura utilitária e pragmática frente ao conhecimento?

Um equívoco comum refere-se à concepção, bastante divulgada nos dias atuais e implícita no referido ideário pedagógico, de que o conhecimento está ao alcance de todos e que as mídias, cada vez mais interativas, democratizaram esse acesso. Ao interagir cotidianamente com tais concepções, uma parcela significativa dos alunos passa a conceber a produção de conhecimento como “algo muito fácil”, tão tranquilo quanto o clicar de um *mouse*. Essa concepção traz prejuízos enormes aos princípios da educação escolar e acadêmica e não existe ao acaso, é fruto de uma visão idealizadora do real que justifica determinadas práticas pedagógicas. Então, é preciso alertar alunos e professores de que a “assim chamada sociedade do conhecimento” não passa de uma retórica ideológica contemporânea (DUARTE, 2001b).

Os professores de todos os níveis não podem aceitar que o conhecimento seja confundido com informação. Estamos, sim, em uma sociedade cujos meios de comunicação são cada vez mais dinâmicos e interativos. As crianças, adolescentes e jovens têm contato com mídias interativas impensáveis há vinte anos. Então, é plenamente justificável que as pesquisas sobre desenvolvimento cultural e cognitivo se debrucem sobre as características das interações entre os indivíduos e as mídias e sobre como isso interfere no desenvolvimento cognitivo. Mas é ideológico e nada transformador considerar que, em razão dessas características contemporâneas, vivemos em uma sociedade do conhecimento.

Informação não é conhecimento, e conhecimento não é “algo fácil”, que “está ao alcance de nossas mãos”, como uma fruta madura de um pé bem baixinho. Se assim fosse, poderíamos ler o *18 Brumário* de Marx debaixo de uma bela árvore, degustando um sorvete em um dia quente, levar o *Mediterrâneo* de Braudel para o clube, enquanto tomamos uma cervejinha, ou, como já presenciei (desculpem-me pela pessoalidade), um exemplar de Platão em meio a cadeiras e cangas na praia. Ora, essa visão do conhecimento histórico e socialmente produzido não é uma consequência prática do “aprender brincando”, primo próximo do “aprender a aprender”?

Muitos já se levantaram contra essa postura que, vez por outra, surge em propostas pedagógicas e políticas públicas não somente para o ensino de história (CORSETTI, 2000), mas de todas as disciplinas. O que se enfatiza como importante e significativo é se “aproximar do aluno”, “trazer o conhecimento para próximo do cotidiano dos alunos”, “ensinar o que dá prazer”. Isso, no limite, constitui uma apologia do senso comum.

É com esse pensamento que muitos alunos chegam à universidade, pois tais concepções sobre conhecimento lhes foram passadas em sua trajetória escolar. Não estamos desconsiderando o fato de que é necessário e saudável, do ponto de vista pedagógico, respeitar e valorizar a cultura do aluno, ou de que se deve iniciar o desenvolvimento de uma temática a partir do conhecimento cotidiano. Porém, corre-se o risco de supervalorizar apenas o nível cultural em que os alunos se encontram, e isso se tornou uma prática comum, seja em função desse ideário ou de como as políticas públicas para a formação de professores se posicionaram nesse período. Sabemos que as mudanças nas perspectivas pedagógicas e destas para as práticas demandam sólidos processos de formação, que devem se aprofundar nos estudos sobre os fundamentos da educação e dos conteúdos das disciplinas de referência. O excesso de

informações e técnicas muitas vezes pode levar os professores a um determinado tipo de ativismo que se distancia dos objetivos da escola.

As dificuldades encontradas pelos alunos em ler e interpretar textos, por exemplo, não derivam exclusivamente das lacunas da educação escolar, mas tais lacunas são ideologicamente justificadas e incorporadas pelos alunos a partir das práticas pedagógicas que se realizam em nossas escolas.

Os alunos, ao ingressarem na universidade, mesmo num curso que escolheram, compreendem o conhecimento acadêmico como desinteressante, desconectado de seu cotidiano. Consideram suas próprias dificuldades de compreensão e análise do conhecimento acadêmico como uma “falha do professor” e não das lacunas produzidas em sua trajetória escolar.

Os alunos de História, futuros professores, pesquisadores e profissionais da área devem conscientizar-se de que a produção do conhecimento é um processo árduo, cheio de dúvidas e incertezas e, invariavelmente, cansativo. Isso não exclui o deleite, o diletantismo e o prazer em perceber que uma leitura foi concluída e razoavelmente compreendida. Pois a produção do conhecimento pressupõe a individualidade e não o individualismo tão difundido na atualidade.

A individualidade do sujeito histórico se constrói a partir de suas relações com o mundo social ou, como afirma Marx, “a essência do homem não é uma abstração inerente ao indivíduo isolado. Na sua realidade, ela é conjunto das relações sociais” (1998, p. 101). Essa construção da individualidade está relacionada tanto com as interações com outros sujeitos sociais em seu contexto, quanto com as relações que se estabelecem com o mundo do trabalho e da cultura e sobretudo com o conhecimento social e historicamente produzido pela humanidade.⁵

A individualidade é a busca consciente do sujeito social em entender o mundo, enquanto o individualismo preconiza o sujeito que se distancia do mundo social, porque não procura compreendê-lo, mas apenas saciar suas necessidades individuais.

⁵ Para o aprofundamento dessas questões sugerimos algumas obras de Vigotski e Leontiev, a saber: LEONTIEV, A. O desenvolvimento do psiquismo. São Paulo: Moraes, s.d.; LEONTIEV, A. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VYGOTSKY, L. S. (et al.). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1988; VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, L. S. (et al.). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 2001.

A não compreensão das diferenças entre individualidade e individualismo também gera conflitos. Em nossas turmas o que se verifica é que, de um lado, os alunos, em sua individualidade, querem tornar-se conhecedores da História, sujeitos sociais que escolheram um curso socialmente desprestigiado, mas que, segundo percebem, pode lhes trazer maior conhecimento da realidade, um conhecimento que nunca tiveram. Porém, a trajetória escolar da maioria desses alunos os expôs ao paradigma acima analisado: a percepção do conhecimento como algo individualista e essencialmente pragmático.

Como superar essa dicotomia? Como possibilitar a individualidade sem individualismo? Em outras palavras: é possível a professores e alunos superarem esses conflitos?

Num primeiro momento, é importante lembrá-los de que o conhecimento não se constrói no vazio. É preciso assumir que o professor tem muito a ensinar e o aluno muito a aprender. Como vimos, a virada do século XX para o XXI sobrecarregou nossas escolas de relativismo e proselitismo que muitos insistem em querer levar para a universidade, e, no frígido dos ovos, o conhecimento, que deveria ser o objeto principal das instituições educacionais, fica em segundo plano.

Na trilha do conhecimento, os professores estão quilômetros na frente dos alunos. É certo que há professores que caminham devagar, quase parando, bem como alunos que descobrem rapidamente os atalhos do conhecimento. Mas as exceções devem ser tratadas como tais.

Historicamente, escolas e universidades construíram um pacto: de que o professor ensina e o aluno aprende. Esse pacto pode e deve ser constantemente revisto, mas, se quebrado de forma unilateral, correremos o risco de nos afundar no relativismo, beirando por um lado o ceticismo e, por outro, o esoterismo “esclarecido” (sic!).

Aceitar determinadas convenções sobre o papel de professores e alunos na universidade não significa aceitar o autoritarismo e negar a democracia. Ao contrário, a individualidade dos alunos enquanto sujeitos históricos constrói-se através do posicionamento consciente sobre idéias e conceitos. Segundo Marilena Chauí (1993), é preciso resgatar o papel da objetividade do conhecimento acadêmico, objetividade que se constrói justamente no embate e no conflito de idéias e não no relativismo excessivo, tão ao gosto pós-moderno, que não exige posicionamentos nem fortalece a construção do conhecimento.

Antes de constatar que “determinados conteúdos não lhes servem”, os alunos deveriam se questionar sobre qual posição tomar diante do conhecimento apresentado pelo professor. Isso implica formular questões como: que abordagem o professor está propondo? Por que o professor escolheu esta bibliografia? Quais as relações entre as bibliografias apresentadas pelo professor? Há outras bibliografias sobre a mesma temática? Qual a posição do professor sobre o tema abordado? Afinal, aonde o professor quer chegar?

Por outro lado, o professor tem a obrigação de explicitar os pressupostos teóricos e os objetivos de seu trabalho. Democratizar o conhecimento é promovê-lo de forma consciente, através das interações, do debate e do conflito de idéias. Infelizmente, na tradição acadêmica brasileira, muitos são os professores que preferem valorizar apenas os alunos que, além de estudiosos, concordam com todas as posturas e perspectivas teóricas que lhes são apresentadas. Esses mesmos professores relegam aqueles que demonstram ter individualidade, que são mais autodidatas e que debatem e propõem outros parâmetros para a análise de uma mesma temática.

Cabe aos professores a promoção da individualidade dos alunos no que se refere à construção do conhecimento acadêmico. Assim, devem exigir que os alunos se posicionem sobre teorias e perspectivas historiográficas. Também devem se posicionar, discutir, por exemplo, os pressupostos teóricos de certas perspectivas historiográficas, trazer para os alunos a leitura e interpretação dos clássicos. Que formulem hipóteses e solicitem respostas aos alunos.

Um outro aspecto referente à individualidade dos alunos seria a maturidade intelectual necessária à produção do conhecimento acadêmico. Não se pode ler obras clássicas e produções historiográficas como se lesse uma revista semanal. Além do esforço, é preciso maturidade para tomar decisões e posicionar-se para além do senso comum. O ingresso na universidade de alunos cada vez mais imaturos é outro reflexo da realidade educacional brasileira. Muitos professores verificam nos alunos um verdadeiro pânico quando lhes é solicitada uma tomada de posição sobre temas relativamente complexos, como o quadro partidário brasileiro, o modelo econômico neoliberal, as cotas nas universidades públicas, o racismo.

Os professores universitários de hoje não foram preparados para lidar com tamanha imaturidade, pois iniciaram suas carreiras acadêmicas num período em que não havia essa imaturidade nos bancos acadêmicos.

Em muitas situações, para evitar o confronto, alunos e professores preferem se estabelecer no confortável mundo dos *slogans* e frases feitas, pois assim

a realidade fica mais palatável. Por exemplo: em vez de racismo, fala-se em respeito às diferenças e em cidadania. Evita-se analisar teoricamente as especificidades do racismo brasileiro, pois isso exige esforço, estudo e maturidade. Buscar fortalecer a maturidade intelectual dos alunos deve ser uma prerrogativa do professor universitário. Não podemos aceitar que o paradigma do bom aluno seja apenas daquele que tira as melhores notas, frequenta todas as aulas, é estudioso e faz todos os trabalhos solicitados. É preciso estimular seu posicionamento e confronto, não a passividade.

Por fim, se pudéssemos aconselhar os alunos, diríamos: “Sejam pacientes”. Aqueles que procuram o conhecimento não encontram respostas da noite para o dia. Quem nos oferece respostas rápidas é a técnica e a informação, não o conhecimento. Os que se interessam pelo conhecimento acadêmico devem se acostumar com um tempo de produção lento, por vezes torturante. Muitas questões e dúvidas somente serão respondidas com o passar dos anos. Com esforço conseguimos os conhecimentos necessários para as avaliações a que somos submetidos, mas muitas questões de fundo ainda ficarão por serem respondidas e isso leva tempo, portanto, paciência.

Abstract

This article analyzes professors' and students' difficulties in the production of academic historical knowledge. It is based on the assumption that the many pedagogical perspectives found in the literature in Brazil in the last fifteen years have an important influence on young students' concept of knowledge, and this results in a conflict with faculty's perspectives.

Key words: Pedagogical concepts; Academic knowledge; Pedagogical perspectives; Individuality; Individualism.

Referências

CORSETTI, Berenice. Neoliberalismo, memória e ensino de História. In: LENSKIJ, Tatiana; HELFER, Nadir E. (Org.). *A memória e o ensino de História*. São Leopoldo: Edunisc/Anpuh-RS, 2000.

CHAUÍ, Marilena. Vocação política e voca o científica da universidade. In: *Educa o Brasileira*, Brasília: MEC/Crub, 15(31), 1993.

DELORS, Jacques (Org.). *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez/MEC/Unesco, 1998.

DUARTE, Newton. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. São Paulo: Autores Associados, 2001a.

DUARTE, Newton. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. In: *Revista Brasileira de Educação*. Campinas: Anped/Autores Associados, 2001b.

FRANCHI, Eglê Pontes. A insatisfação dos professores, conseqüências para a profissionalização. In: FRANCHI, Eglê Pontes (Org.). *A causa dos professores*. São Paulo: Papirus, 1995.

GENTILI, Pablo. *A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo*. Petrópolis: Vozes, 1998.

GHEDIN, Evandro; PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e síntese de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

MARX, Karl; ENGELS, F. *A ideologia alemã – Feurbach*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla B. O que e como ensinar: por uma História prazerosa e conseqüente. In: KARNAL, Leandro (Org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto, 2003.