

SIGNIFICADO FORMATIVO E PARTICIPAÇÃO DEMOCRÁTICA: UMA PESQUISA SOBRE O ENSINO DA HISTÓRIA E DA LITERATURA

SIGNIFICADO FORMATIVO Y PARTICIPACIÓN DEMOCRÁTICA: UNA ENCUESTA SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y LA LITERATURA

FORMATIVE MEANINGFULNESS AND DEMOCRATIC PARTICIPATION: A SURVEY ON THE TEACHING OF HISTORY AND LITERATURE

Vincenzo CAFAGNA¹

RESUMO: A pesquisa aqui apresentada pretende fazer parte do debate sobre a importância das humanidades e oferecer sua contribuição do ponto de vista educacional. O assunto em questão é o ensino das humanidades, em particular a história e a literatura, tratadas de forma inusitada e exploratória, ainda que com um objetivo claro: escutar os alunos para descobrir como e em que medida a sua voz e envolvimento íntimo na O tema do estudo pode contribuir para uma maior compreensão do processo de ensino-aprendizagem e para uma melhoria em termos de efetividade das práticas de ensino, em referência especificamente aos dois temas humanísticos em questão.

PALAVRAS-CHAVE: História. Literatura. Alunos Participação Democrática.

RESUMEN: *La investigación que aquí se presenta pretende ser parte del debate sobre la importancia de las humanidades y ofrecer su contribución desde un punto de vista educativo. El asunto en cuestión es la enseñanza de las humanidades, en particular la historia y la literatura, aunque se tratan de manera inusual y exploratoria, aunque con un propósito claro: escuchar a los estudiantes para descubrir cómo y en qué medida su voz y su participación íntima en el El tema del estudio puede contribuir a una mayor comprensión del proceso de enseñanza-aprendizaje y a una mejora en términos de efectividad de las prácticas de enseñanza, en referencia específicamente a las dos materias humanísticas que se examinan.*

PALABRAS CLAVE: *Historia. Literatura. Estudiantes Participación democrática.*

ABSTRACT: *The research presented here aims to be part of debate of the importance of the humanities and to offer its contribution from an educational point of view. The matter in question is the teaching of the humanities, in particular history and literature though dealt with in an unusual and exploratory way, albeit with a clear purpose: listening to students to find out how and to what extent their voice and intimate involvement in the topic of the study can contribute to a greater understanding of the teaching-learning process and to an improvement in terms of effectiveness of teaching practices, in reference specifically to the two humanistic subjects under scrutiny.*

KEYWORDS: *History. Literature. Students. Democratic Participation.*

¹ University of Bari “Aldo Moro” – Bari – Apúlia - Italy. Phd, Dept. of Educational Sciences, Psychology, Communication. ORCID: <<https://orcid.org/0000-0002-7586-3180>>. E-mail: vincenzocafagna@virgilio.it

A primavera de 2010 marcou a publicação do livro de sucesso de Martha Nussbaum intitulado “Sem fins lucrativos: porque a democracia precisa das humanidades”, no qual a estudiosa norte-americana acusou, *apertis verbis*, a escalada de uma crise “silenciosa” de proporções e alcance global sem precedentes: “a crise mundial na educação” (NUSSBAUM, 2010, p. 21). Em sua opinião, em quase todas as partes do mundo, os estudos humanísticos e artísticos vêm passando por um enxugamento poderoso e progressivo, na educação primária, secundária e universitária, em benefício de formas de conhecimento, politicamente incentivadas e financiadas, que mostram um imediato impacto no lucro e no crescimento econômico. Tudo isso determinou não apenas um evidente declínio cultural da sociedade contemporânea como um todo, mas também uma falta de democracia, uma vez que a retirada do conhecimento humanista trouxe consigo uma redução na capacidade de pensamento crítico, bem como julgamento independente, liberdade de pensamento e o poder da imaginação e, portanto, a própria capacidade de abraçar o mundo e seus múltiplos desafios com um olhar aberto e inclusivo.

O livro de Nussbaum restaurou o vigor para um debate que certamente não é novo – o da importância das humanidades, suas virtudes e potencial para educar, não apenas em nível pessoal, mas também social e político, e se tornou um ponto de referência para aqueles, de todo o mundo, que sentiram que esta seria uma batalha decisiva para o futuro (Nussbaum, 2010, p. 157). Seu rápido sucesso internacional levou a livros, discursos, discussões e até apelos de todo o mundo que, usando o raciocínio da filósofa norte-americana, contribuíram, nos últimos anos, para um debate que trata de um assunto claramente sensível, potencialmente cheio de consequências.

A pesquisa aqui apresentada pretende fazer parte desse debate e oferecer uma contribuição do ponto de vista educacional. O assunto em questão é o ensino das humanidades, em particular a história e a literatura, tratadas de forma inusitada e exploratória, ainda que com um objetivo claro: escutar os alunos para descobrir como e em que medida a sua voz e envolvimento íntimo no tema do estudo pode contribuir para uma maior compreensão do processo de ensino-aprendizagem e para uma melhoria em termos de efetividade das práticas de ensino, em referência especificamente aos dois temas humanísticos em questão.

A teoria

A teoria do estudo baseia-se nos desenvolvimentos mais recentes da pesquisa educacional, que – como sabemos – em torno dos anos 1980 sofreram uma mudança radical

de objetivo: não mais propondo modelos *para* ensino, mas sim modelos *de* ensino; em outras palavras, a ideia não era mais “oferecer modelos padronizados que ensinam ao professor como ensinar, mas desenvolver outros que sejam eficazes em lançar luz sobre as formas pelas quais o ensino é realizado” (LANEVE, 2017, p. 344).

O modelo tradicional *para* ensino, com caráter prescritivo decididamente dirigido por regras, torna-se progressivamente flanqueado por um modelo *de* ensino, de natureza observacional, descritiva, analítica e interpretativa, baseado em uma revisão epistêmica do conceito de *pathy* (DEWEY, 1929; 1983, POLANYI, 1966): um modelo de ‘prática’ – como foi observado (DAMIANO, 1998) – que considera a prática não mais secundária ou subordinada à teoria, mas como um ponto de vista privilegiado para melhor entender a articulação dos processos de ensino-aprendizagem. A partir desta perspectiva, apenas uma abordagem educacional mais seriamente observacional, desconstrutiva e interpretativa para os contextos práticos de ensino – de acordo com inúmeros estudiosos, com base em estudos aprofundados (ALTET, 2003; 2006; BLANCHARD-LAVILLE, FABLET, 2000; BRU, 2002; DAY, LANEVE, 2011; LANEVE, 2005, 2010) – parece hoje capaz de levar a uma compreensão melhor e mais aprofundada do ensino-aprendizagem.

Uma abordagem analítico-descritiva do ensino exige uma consideração científica de todas as suas partes: em particular, o *aluno*, considerado como alguém que desempenha um papel ativo e relevante na sua realização e resultados, merece hoje uma atenção mais completa e rigorosa, pois não são apenas um recurso valioso que ajuda a compreensão do ensino como uma atividade (GEMMA, 2011; 2012; 2013), mas, talvez – como apoiam os expoentes cada vez mais numerosos da perspectiva da voz do estudante – como uma ferramenta potencial para transformar a escola (COOK-SATHER, 2002; FIELDING, 2001; 2012; SMYTH, 2006; GRION; COOK-SATHER, 2013; GEMMA; GRION, 2015).

Mais contribuições, além da que deriva da recente pesquisa conduzida do ponto de vista da voz estudantil, surgiram de uma série de trabalhos continentais que datam da década de 1990 (PERRENOUD, 1994; COULON, 1997) que partem do aluno e focalizam a atenção no significado do trabalho escolar, ajudou a refinar ainda mais a base teórica do estudo.

Método

Tendo em vista o objetivo e a natureza exploratória que decidimos dar ao nosso estudo, adotamos o método *Grounded Theory* (GT) (GLASER; STRAUSS, 1967; GLASER, 1978, 1992, 1998; STRAUSS; CORBIN, 1990; CHARMAZ, 2000; 2006; TAROZZI, 2008).

Traduzimos a área de enfoque – o ensino do conhecimento humanista a partir do olhar e da voz dos alunos – para a seguinte questão de pesquisa: quais fatores e processos da relação professor-aluno influenciam no desenvolvimento de uma representação da história e da literatura?

Como é comum no método GT, adotamos a abordagem de entrevista semiestruturada, levando em conta não apenas a especificidade da pesquisa, mas também as características particulares que essa ferramenta adquire dentro de um GT (GUBRIUM; HOLSTEIN, 2001; KVALE, 1996): menos, portanto, uma ferramenta para coletar fatos e mais um dispositivo capaz de gerar interpretações de experiências pessoais destinadas a explicar como os participantes dão sentido às suas próprias experiências.

No geral, a pesquisa envolveu 45 estudantes, a maioria do sexo feminino (35), com idade entre 19 e 25 anos. No entanto, foram realizadas 55 entrevistas, uma vez que alguns entrevistados foram entrevistados duas vezes, a fim de obter resultados mais completos. Houve três coletas de dados e duas versões da entrevista.

Os participantes incluíram estudantes matriculados no Bacharelado em Ciências da Educação Básica, do Departamento de Ciências da Educação, Psicologia e Comunicação da Universidade Aldo Moro de Bari, e o Mestrado em Pedagogia e Educação Continuada, organizado pela Faculdade de Ciências da Educação da Universidade de Nápoles Suor Orsola Benincasa. Uma característica comum entre todos os participantes foi a intenção expressamente declarada de se tornar um professor após a conclusão do curso. Aspectos que diferenciaram os participantes foram idade, sexo e, ainda que de forma reduzida, pertencimento geográfico. Todos os participantes frequentavam universidades no sul da Itália.

Resultados

Primeira e segunda coleta de dados

A primeira versão da entrevista foi utilizada em duas fases sucessivas: inicialmente – a primeira coleta de dados – foi aplicada a 20 alunas do Mestrado em Educação Primária da Universidade Aldo Moro de Bari; conseqüentemente, a segunda coleta de dados, teve como objetivo verificar se os resultados que emergiram da primeira coleta sofreram mudanças substanciais após uma primeira diversificação das características dos participantes e dos contextos. Isso envolveu 15 alunos, sendo 9 mulheres e 6 homens, com idades entre 22 e 25

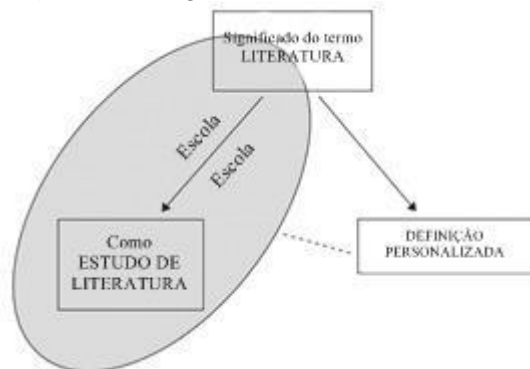
anos, todos cursando o Mestrado em Pedagogia e continuando a educação na Universidade de Nápoles Suor Orsola Benincasa².

Abaixo está a primeira versão da entrevista, na qual naturalmente preferimos incluir perguntas abertas, capazes de solicitar respostas suficientemente amplas.

<i>Primeira versão da entrevista</i>
1. O que os termos “história” e “literatura” significam para você?
2. Como é o a sua relação com a história e a literatura?
3. O que você acha da abordagem da escola para essas duas disciplinas?
4. Em sua opinião, o seu curso ensina história e literatura satisfatoriamente?
5. Em sua opinião, a escola e a universidade poderiam ensinar história e literatura de maneira mais eficaz? Como?

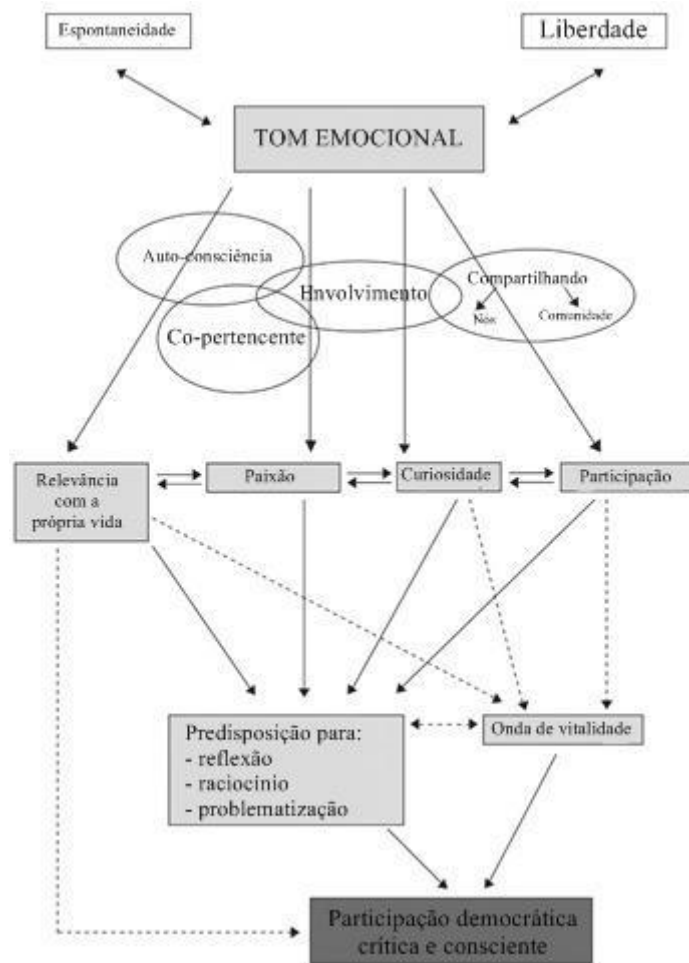
A primeira questão destacava duas maneiras diferentes de entender o significado dos dois termos: o primeiro “escolástico”, quase burocrático, do qual os estudantes geralmente tendiam a se distanciar; o segundo “pessoal”, que eles acolheram e sentiram ser mais positivo. Duas direções surgiram: de um lado, um convite para investigar as características do ensino de história e literatura na escola para esclarecer as razões para isso – embora parcial e pouco mencionado – distanciar-se da imagem da história e da literatura transmitida pela maneira como essas disciplinas são ensinadas na escola; de outro, um convite para investigar melhor a relação que a necessidade de personalização dos dois termos poderia ter com o ensino escolar e universitário (Figuras 1a e 1b).

² Esta segunda coleta de dados não revelou variações significativas em relação aos resultados do primeiro. Acabou, portanto, confirmando substancialmente os resultados, embora os consolidando em termos de quantidade. O estudo, ainda em curso, pretende, no entanto, continuar no sentido de uma diferenciação mais acentuada das características dos participantes e dos contextos: por exemplo, entrevistar, depois dos futuros professores, alunos que optaram por cursos de graduação estritamente humanistas e/ ou estritamente científicas, ou envolvendo universidades da Itália Central e Setentrional, talvez até mesmo internacionalizando a pesquisa, envolvendo universidades estrangeiras também.

Figura 1a – Significado do termo “história”**Figura 1b** – Significado do termo “literatura”

A segunda questão estava diretamente ligada à segunda direção da pesquisa que emergiu da codificação das respostas à primeira questão. De fato, em certo sentido, era preliminar e pretendia esclarecer o significado pessoal que os participantes atribuíam às duas disciplinas. As categorias que emergiram do processo de codificação foram: Liberdade/Espontaneidade, Tom emocional, Relevância para a própria vida, Curiosidade, Paixão, Participação, Predisposição à reflexão, raciocínio, problematização, Aumento da vitalidade, Participação democrática crítica e consciente. Essas categorias, com suas características relativas, guiam e conotam experiências de estudo espontâneas de um tópico de história ou a leitura de um romance ou livro de poesia. Ligando-se uns aos outros de maneira profícua e desenhando uma rede de relacionamentos extremamente positivos e intensos, eles representam os fatores envolvidos no desenvolvimento de uma representação pessoal da história e da literatura (Figura 2).

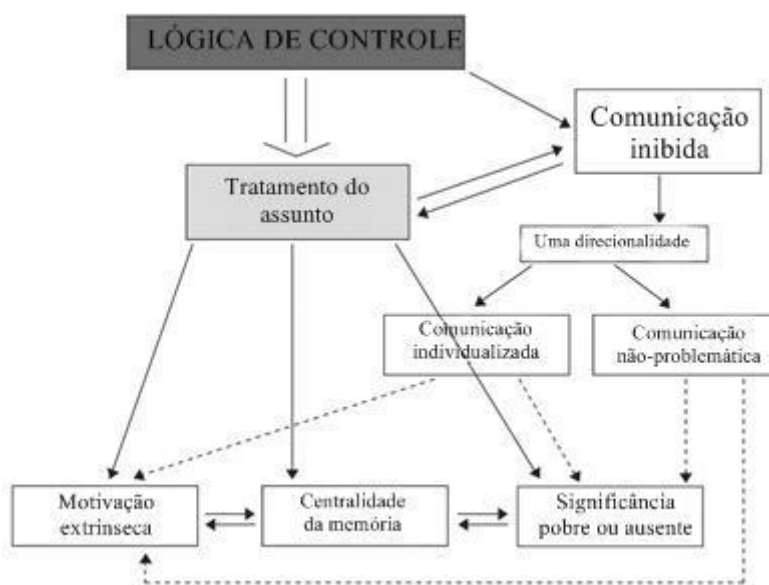
Figura 2 - Fatores envolvidos no desenvolvimento de uma representação pessoal de história e literatura



A terceira e a quarta questões abordaram o primeiro dos dois pontos que emergiram da codificação das respostas à primeira questão, que é o de examinar mais profundamente a maneira como a história e a literatura são ensinadas na escola, a fim de tentar entender a insatisfação moderada, mas existente, dos entrevistados. As respostas dos alunos fizeram uma distinção consciente entre a abordagem geral das escolas e universidades ao conhecimento das duas disciplinas e a maneira como são ensinados. Com relação ao primeiro ponto, emergiram duas categorias: Lógica de controle e Tratamento das disciplinas; a segunda revelou quatro categorias: Razões extrínsecas, Comunicação inibida, Importância da memória e Significância pobre ou completamente ausente. Em suma, o ensino da história e da literatura na escola e na universidade foi considerado globalmente insatisfatório devido a uma série de fatores inter-relacionados, alguns dos quais podem ser rastreados até uma abordagem geral pelas duas instituições, como Lógica de controle e Tratamento das disciplinas, outros, ligados à primeira, mas mais relevantes ao ensino real das duas disciplinas, incluíam razões extrínsecas,

comunicação inibida, centralidade da memória e Significância pobre ou completamente ausente. Essas categorias e suas propriedades representam os fatores envolvidos no desenvolvimento de uma representação da história e da literatura na escola e na universidade (Figura 3).

Figura 3 - Fatores envolvidos no desenvolvimento de uma representação da história e da literatura na escola e universidade



O objetivo da quinta questão, dividida em duas partes, foi abordar as *pars construens* do tópico com os próprios alunos, perguntando se e como a escola e a universidade poderiam ensinar história e literatura de maneira diferente e mais efetiva. A primeira parte da questão foi particularmente significativa, pois permitiu que os estudantes expressassem sua total confiança nas duas instituições e no papel fundamental que atribuem ao ensino das duas disciplinas, não apenas em termos de desenvolvimento pessoal e humano, mas também nível político e social; o segundo, por outro lado, mostrou-se “decepcionante”, no sentido de que não provocou respostas significativas, provavelmente porque era muito aberta.

Em vista disso, decidimos remodelar a segunda parte da última questão e realizar outra entrevista, porém curta, com um novo grupo de participantes.

Third data collection

A segunda versão da entrevista foi colocada para 20 participantes: 8 homens e 12 mulheres; 4 dos 8 homens e 6 das 12 mulheres já estavam envolvidos na primeira ou segunda coleta de dados e, portanto, estavam sendo re-entrevistados; 16 participantes estavam cursando o Mestrado em Pedagogia e Educação Continuada na Universidade de Nápoles Suor

Orsola Benincasa, e 4, todas do sexo feminino, cursavam o Curso de Graduação em Educação Primária da Universidade Aldo Moro de Bari. Decidimos envolver alunos um pouco mais velhos, com idade entre 23 e 25 anos, para esta terceira coleta de dados, bem como retornar às alunas que pareciam mais interessadas no tema durante a primeira coleta de dados.

Abaixo está a segunda versão da entrevista, composta por apenas duas perguntas. O objetivo aqui foi investigar mais detalhadamente o significado do que emergiu da análise das respostas à primeira entrevista, convidando o interlocutor a imaginar-se em uma situação ideal em relação ao tema abordado, enriquecendo e especificando o arcabouço do tema da informação recebida.

<i>Segunda versão da entrevista</i>

1. De que forma deveria ser a comunicação para tornar o ensino de história e literatura mais eficaz?
--

2. De que maneira o grau de significância pode ser aumentado no ensino de história e literatura?
--

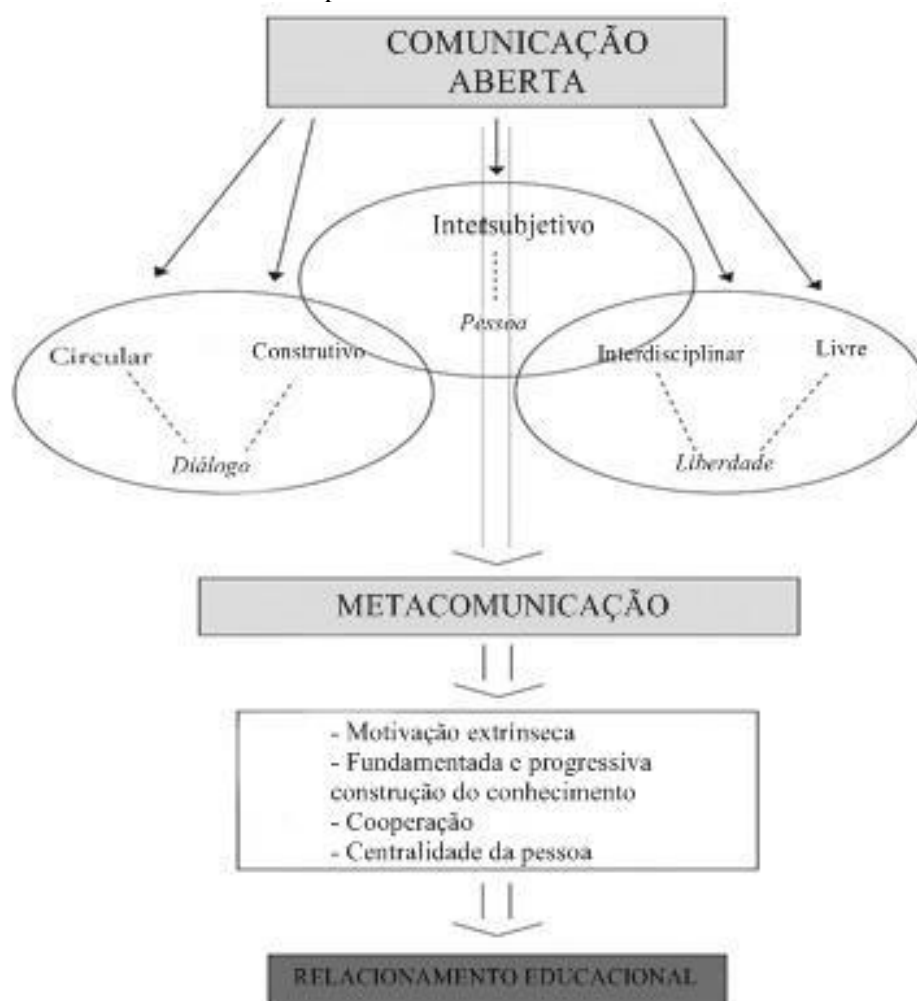
A primeira questão dizia respeito à comunicação na sala de aula, uma área em que uma gama variada de questões críticas emergiu da análise das respostas à primeira entrevista. As numerosas codificações obtidas foram agrupadas nas duas categorias seguintes: Comunicação aberta e Metacomunicação. A primeira expressava a necessidade sentida de “liberalizar” a comunicação na escola, tornando-a menos “institucional”, mais “imediate” e, acima de tudo, menos “julgada” em termos de forma e mais atenta à substância dos tópicos. Incluía características que os alunos gostariam de ver no ensino em sala de aula que, em sua opinião, deveriam ser circulares, construtivas, intersubjetivas, interdisciplinares e livres, características que, sem surpresa, se ajustam particularmente bem ao ensino de história e literatura, pois refletem certas palavras fundamentais, como diálogo, pessoa, liberdade. O segundo, por outro lado, reuniu todas as codificações, recordando a forte necessidade de escolas e universidades adotar uma metacomunicação que reflita sobre tudo o que somos chamados a fazer e aprender em sala de aula; ou, em outras palavras, que ambas as instituições, portanto, devem dar mais tempo, legitimidade e até mesmo rigor metodológico para tornar o que é feito e o que é aprendido mais significativo.

A segunda questão dizia respeito ao nível de Significância no ensino da história e da literatura, que emergiu como pobre ou, até mesmo, para citar um aluno, “zero”, da análise das respostas a terceira e quarta questões da primeira entrevista. As codificações obtidas foram agrupadas nas duas categorias seguintes: Metacomunicação sobre o significado das

disciplinas e a Centralidade da relação educacional. Em suma: para os estudantes, aumentar o nível de significado no ensino de história e literatura implica incentivar a metacomunicação sobre o significado das duas disciplinas e criar um relacionamento bidirecional educacional mais profundo por meio de uma abordagem mais ampla e inclusiva: cooperativa e fundamentada e que desperta o interesse dos estudantes e os vê como indivíduos que possuem experiência de vida e conhecimentos em várias áreas.

Resumindo, portanto, a partir da análise das respostas a esta segunda versão da entrevista, emergiram três fatores fundamentais que foram agrupados em categorias. Ao atuar sobre essas categorias, é possível tentar tornar mais eficaz o ensino da história e da literatura: Comunicação aberta, Metacomunicação sobre o significado das disciplinas e Centralidade da relação educacional. Esses três fatores inter-relacionados destacam propriedades que acentuam essa inter-relação e sugerem formas significativas de ensinar (Figura 4).

Figura 4 – Elementos necessários para uma maneira mais eficaz de ensinar história e literatura



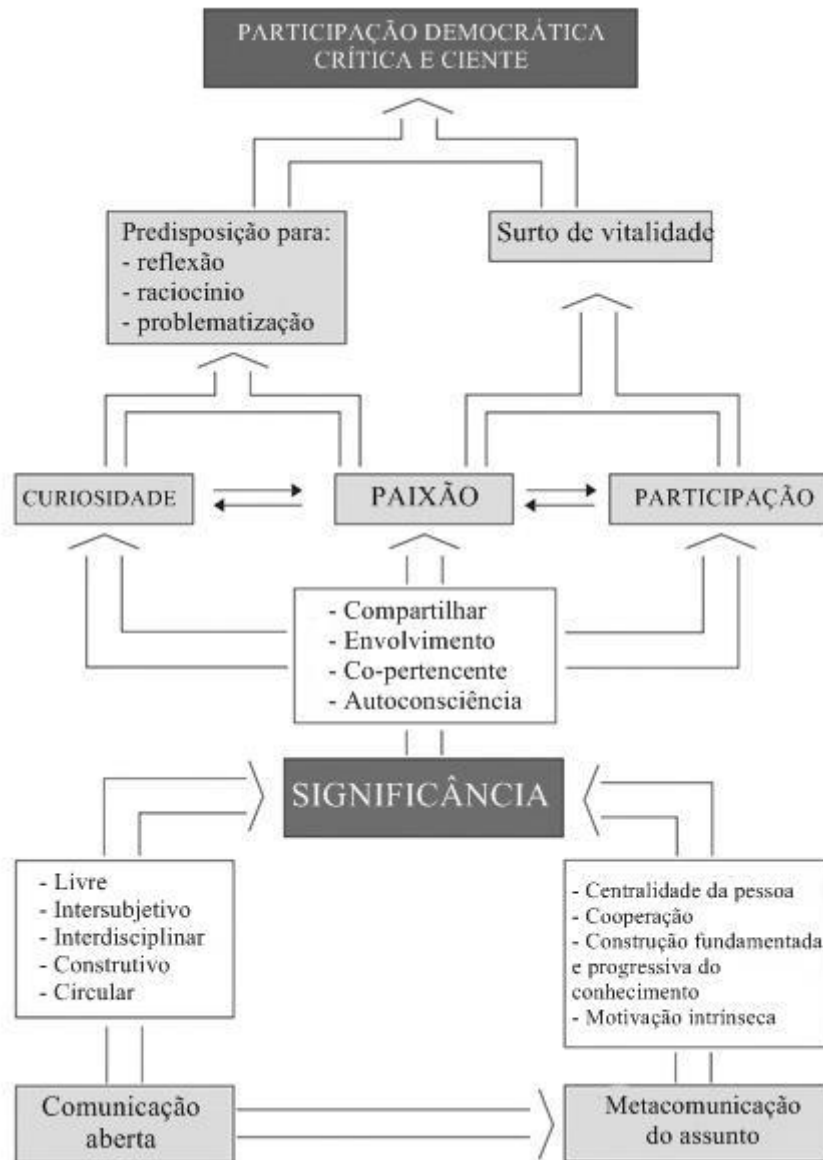
Categoria central e “Teoria Emergente”

A identificação da categoria central foi feita em um nível puramente conceitual, deixando amplo espaço para sensibilidade e intuição teóricas. Buscamos encontrar o conceito-chave unificador e organizador das categorias como um todo, usando o raciocínio indutivo para ordená-las em graus de importância.

Duas direções foram estabelecidas: a primeira girando em torno dos fatores envolvidos na representação da história e da literatura induzida pelo ensino escolar e universitário (ver Figura 3); o segundo em torno dos fatores necessários para um ensino mais eficaz das duas disciplinas (ver Figura 4). Ambas as direções foram então consideradas, com referência constante ao que emergiu de um exame mais detalhado das representações pessoais da história e da literatura (ver Figura 2). Foi encontrada uma atitude notavelmente positiva em relação a essas representações, bem como o desejo de um diálogo positivo e profícuo entre os dois tipos de instituições e as organizações de atividades pós-escolares.

A categoria central, que é a categoria fundamental que integra e unifica as principais categorias que emergiram da análise, e que, portanto, resume o conceito-chave que explica, do ponto de vista psicológico e comportamental, a ação de uma pessoa em um determinado contexto e com referência a um determinado tópico, foi identificada como Significância. A significância – para retornar à questão de pesquisa – é, portanto, o conceito que integra e une os fatores que influenciam o amadurecimento do modo como a história e a literatura são representadas, e orienta os processos estabelecidos entre professor e aluno. Comunicação aberta, Metacomunicação sobre o significado das disciplinas, Curiosidade, Paixão, Participação, Predisposição para reflexão, raciocínio e problematização, Surto de vitalidade, com todas as suas propriedades ou subcategorias, em particular a Centralidade da pessoa que contém em si a necessidade de um relacionamento educativo mais profundo pode ser resumida no conceito de Significância.

Finalmente, o desenvolvimento da categoria central, obtida usando o raciocínio indutivo, tornou possível traçar e circunscrever a teoria emergente (Figura 5).

Figura 5 - Representação gráfica da Teoria Emergente

Conclusão

Um ensino de história e literatura que visa melhorar sua significância introduz novos fatores capazes de influenciar a representação das duas disciplinas em termos de maior positividade e intensidade, aproximando-se mais da representação pessoal demonstrada pelos alunos. Se, por um lado, resta entender melhor como o ensino das duas disciplinas pode seguir, de maneira tangível, as linhas gerais sugeridas pelos entrevistados (intensificando, assim, a significância que numa relação pessoal com as duas disciplinas é percebida pelos alunos como tom emocional espontâneo), por outro lado, é razoável pensar que os efeitos produzidos por esses três novos fatores em particular - curiosidade, paixão e participação - também podem ser gerados na escola e na universidade se a significação formativa no ensino

for adquirida. E é a produção desses efeitos que restaura o ensino da história e da literatura e, portanto, da escola e da universidade, a centralidade e a indispensabilidade que os alunos reconhecem tão claramente como pertencentes a ambas as instituições.

O primeiro desses efeitos é o que denominamos predisposição à reflexão, ao raciocínio e à problematização: um ensino de história e literatura que intensifique seu nível de significância, intrigando, animando e envolvendo os alunos, gera uma propensão à reflexão, ao raciocínio e à problematização; em outras palavras, encoraja-os a fazer perguntas, a chegar ao fundo das questões, a tentar entender melhor essas questões, de novos e diferentes pontos de vista, e então prepara o caminho para a discussão, o compromisso, se necessário, e real diálogo, ensinando-os a ouvir e argumentar de forma correta e persuasiva; um efeito que cria um círculo virtuoso autoperpetuante no sentido de que inspira um conhecimento mais profundo das duas disciplinas.

O segundo efeito, notado em particular com referência à história, é o que definimos com a expressão surge da vitalidade: um ensino de história e literatura que intensifica seu nível de significância, intrigando, animando e envolvendo os alunos, gera uma onda de vitalidade e desejo de oferecer sua própria contribuição, participar ativamente do fluxo de eventos históricos, intervir e se tornar parte ativa da história e participar de questões atuais sem se perceber como espectadores passivos cuja opinião não conta.

Ambos os efeitos – como dissemos –, se perseguidos e obtidos, restaurariam ao ensino das duas disciplinas e, portanto, à escola e universidade, a centralidade e a indispensabilidade que os estudantes desejam atribuir a ambas as instituições, não apenas em termos de crescimento pessoal de cada aluno, mas também no nível social e político: ensinar as pessoas não apenas a serem qualificadas em suas respectivas profissões, mas também capazes de representar os valores de justiça, igualdade e solidariedade, respeito aos outros, pelas regras de convivência, pelo ambiente em que vivem, capazes, em outras palavras, de aspirar a uma sociedade mais saudável e mais habitável e de oferecer sua própria contribuição. É evidente que este objetivo básico que os futuros professores reconhecem como vocação fundamental da escola e da universidade tem a ver com a educação para desfrutar e ter um sentido de participação na vida de uma sociedade democrática e como, para esse efeito, os dois efeitos mencionados acima são fatores essenciais: de fato, se o segundo, em termos do desejo de se envolver, é a precondição para uma participação democrática genuína, a primeira, ou melhor, a disposição para entender melhor, discernir e aceitar pontos de vista diferentes de próprio é a melhor maneira de fazê-lo de uma forma crítica e consciente.

Esse resultado significativo, portanto, torna possível vincular o ensino da história e da literatura à participação democrática por meio da significância, reafirmando assim o papel essencial que as escolas e as universidades são chamadas a desempenhar na defesa das sociedades democráticas.

REFERÊNCIAS

ALTET, M. **La ricerca sulle pratiche d'insegnamento in Francia**. Brescia: La Scuola, 2003.

ALTET, M. L'analyse de pratiques: retrospective et questions actuelles. **Recherche et Formation**, 51, p. 11-25, 2006.

BLANCHARD-LAVILLE C.; FABLET D. (Éds.). **Analyser les pratiques professionnelles**. Paris: L'Harmattan, 2000.

BRU, M. Pratiques enseignantes: des recherches à conforter et à développer. **Revue Française de Pédagogie**, 138, p. 63-73, 2002.

CHARMAZ, K. Grounded Theory: objectivist and constructivist methods. In: DENZIN, N.; LINCOLN, Y. (Eds.). **Handbook of Qualitative Research**. Thousand Oaks (CA)-London: Sage (II ed.), 2000. p. 506-535.

CHARMAZ, K. **Constructing grounded theory**. A practical guide through qualitative analysis. London: Sage, 2006.

COOK-SATHER, A. Authorizing Students' Perspectives: toward trust, dialogue, and change in education. **Educational Researcher**, v. 31, n. 4, p. 3-14, 2002.

COULON, A. **Le métier d'étudiant**. L'entrée dans la vie universitaire. Paris: PUF, 1997.

DAMIANO, E. Prove di formalizzazione. I modelli della Nuova Ricerca Didattica. **Pedagogia e Vita**, 3, p. 21-57, 1998.

DAY, C.; LANEVE, C. (Eds.). **Analysis of Educational Practices**. A Comparison of Research Models. Brescia: La Scuola, 2011.

DEWEY, J. **Le fonti di una scienza dell'educazione**. Firenze: La Nuova Italia, 1967, 1929.

FIELDING, M. Students as Radical Agents of Change. **Journal of Educational Change**, v. 2, n. 3, p. 123-141, 2001.

FIELDING, M. Beyond Student Voice: Patterns of Partnership and the Demands of Deep Democracy. **Revista da Educação**, 359, p. 45-65, 2012.

- GEMMA, C. **Scrittura e memoria**. La parola allo studente. Trento: Erickson, 2011.
- GEMMA, C. **Lo sguardo dello studente**. Fotogrammi di vita scolastica. Lecce: Pensa Multimedia, 2012.
- GEMMA, C. Lo studente: fonte sussidiaria per l'analisi dell'insegnamento. In: GRION, V.; COOK-SATHER, A. (a cura di), Student Voice. **Prospettive internazionali e pratiche emergenti in Italia**. Milano: Guerini, 2013. p. 155-165.
- GEMMA, C.; GRION, V. (a cura di) Student Voice. **Pratiche di partecipazione degli studenti e nuove implicazioni educative**. Barletta: Cafagna Editore, 2015.
- GLASER, B. **Theoretical Sensitivity**. Mill Valley (CA): Sociology Press, 1978.
- GLASER, B. **Basics of grounded theory analysis**. Mill Valley (CA): Sociology Press, 1992.
- GLASER, B. **Doing Grounded Theory**. Issues and Discussions. Mill Valley (CA): Sociology Press, 1998.
- GLASER, B.; STRAUSS A. **The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research**. Chicago-New York: Aldine de Gruyter), 1967.
- GRION, V.; COOK-SATHER, A. (a cura di) Student Voice. **Prospettive internazionali e pratiche emergenti in Italia**. Milano: Guerini Scientifica, 2013.
- GUBRIUM, J. F.; HOLSTEIN, J. A. (Eds.). **Handbook of interview research**. Context and method. Thousand Oaks (CA): Sage, 2001.
- KVALE, S. **InterViews**. An Introduction to Qualitative Research Interviewing. London: Sage, 1996.
- LANEVE, C. **Analisi della pratica educativa**. Metodologia e risultanze della ricerca. Brescia: La Scuola, 2005.
- LANEVE, C. (a cura di), Dentro il "fare scuola". **Sguardi plurali sulle pratiche**. Brescia: La Scuola, 2010.
- LANEVE, C. **Manuale di Didattica**. Il sapere sull'insegnamento. Brescia: La Scuola (II ed.), 2017.
- NUSSBAUM, M. C. **Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica**. Bologna: il Mulino, 2011-2010.
- PERRENOUD, Ph. **Métier d'élève et sens du travail scolaire**. Paris: Esf (VIII ed. 2013), 1994.
- POLANYI, M. **La conoscenza inespresa**. Roma: Armando, 1966/1979.

SCHÖN, D. A. **Il professionista riflessivo**. Per una nuova epistemologia della pratica professionale. Bari: Dedalo, 1983/1993.

SMYTH, J. When students have power: student engagement, student voice, and the possibilities for school reform around «dropping out» of school. **International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice**, v. 9, n. 4, p. 285-298, 2006.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Basics of qualitative research: grounded theory procedures and techniques**. Newbury Park: Sage (II ed. 1998), 1990.

TAROZZI, M. **Che cos'è la grounded theory**. Roma: Carocci (rist. 2015), 2008.

Como referenciar este artigo

CAFAGNA, Vincenzo. Formative meaningfulness and democratic participation: a survey on the teaching of history and literature. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 23, n. 1, p. 217-232, jan./abr., 2019. E-ISSN: 1519-9029. DOI: 10.22633/rpge.v23i1.12309

Submetido em: 05/10/2018

Revisões requeridas: 18/11/2018

Aprovado em: 14/12/2018

Publicado em: 02/01/2019