

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Educação



Aurilane Mesquita Freitas

**FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO:
UMA HISTÓRIA DA DISCIPLINA NO CURSO DE PEDAGOGIA DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
[1968 – 1985]**

Belo Horizonte
2016

Aurilane Mesquita Freitas

**FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO:
UMA HISTÓRIA DA DISCIPLINA NO CURSO DE PEDAGOGIA DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
[1968 – 1985]**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: História da Educação

Orientador: Prof. Dr. Marcus Aurélio Taborda de Oliveira

Belo Horizonte

2016

Aurilane Mesquita Freitas

**FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO:
UMA HISTÓRIA DA DISCIPLINA NO CURSO DE PEDAGOGIA DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
[1968 – 1985]**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Prof. Dr. Marcus Aurélio Taborda de Oliveira (Orientador) - UFMG

Prof. Dr. Luciano Mendes de Faria Filho - UFMG

Profa. Dra. Cleide Maria Maciel de Melo - UEMG

Profa. Dra. Rita Cristina Lima Lages e Silva (Suplente) - UFOP

Profa. Dra. Ana Maria de Oliveira Galvão (Suplente) - UFMG

Belo Horizonte, 13 de junho de 2016

AGRADECIMENTOS

Gratidão profunda ao meu Grande Mestre, Fonte de Sabedoria, pela Presença de Sua Luz Oriental na minha vida, por me ensinar a ter confiança, firmeza, paciência e perseverança, por me ensinar a compreender que do mesmo tamanho da dificuldade é a facilidade.

Sou grata à Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) por todos esses anos de assistência, facilitando o acesso a muitos recursos que garantiram plenas condições para as minhas formações.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo financiamento concedido.

Grata aos professores do Centro de Pesquisa em História da Educação da Faculdade de Educação (FaE/UFMG), em particular, ao professor Marcus Taborda, pela orientação e confiança.

A todos os pesquisadores envolvidos com os trabalhos do Centro de Pesquisa, Memória e Documentação da FaE/UFMG.

Quero manifestar gratidão imensa à minha tão querida mãe pelo carinho, por estar presente em pensamento, me dando força para superar as dificuldades.

Grata ao meu estimado amigo Rodrigo Macedo pela fiel presença, pelas respostas e críticas valiosas.

Gratidão às minhas amigas pelas reuniões informais regadas a cafés e graciosidades, amenizando meus desertos e câimbras mentais: Renata Aspis, Raquel Alvim e Ana Luiza Ribeiro.

Grata ao amigo Charles Cunha pela gentileza oportunamente bem-vinda!

Meus sinceros agradecimentos a todos que direta ou indiretamente fizeram parte dessa trajetória.

RESUMO

Essa pesquisa analisa a configuração histórica da disciplina Filosofia da Educação, no curso de formação de professores da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG), entre os anos de 1968 a 1985. Investiga o processo de desenvolvimento da disciplina a partir de seus programas de ensino e das reformas legais e institucionais vinculadas à história dessa Faculdade e às circunstâncias sociais e políticas da época. A fundamentação teórica e metodológica articula-se à teoria crítica do currículo de Ivor Goodson e à historiografia política de Rodrigo Pato Sá Motta, além de dialogar com as pesquisas recentemente desenvolvidas no campo da História das Disciplinas. As fontes documentais utilizadas foram programas de ensino, estruturas curriculares, documentos legais e institucionais, em sua maioria, disponíveis no Centro de Pesquisa, Memória e Documentação (CEDOC/FaE/UFMG). A análise dos parâmetros legais e dos conteúdos programáticos da disciplina possibilitou perceber que sua história se caracteriza, durante as décadas de 60 e 70, principalmente, pela recorrência em suas abordagens conceituais. Houve mudanças tênues, mais influenciadas pelas propostas de reestruturação curricular da década de 80.

Palavras-chave: Educação. Filosofia da Educação. Ditadura Militar. Formação de Professores. História da Disciplina.

ABSTRACT

This research analyzes the historical setting of Philosophy of Education discipline in the training course of the Faculty of Education of the Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG) between the years of 1968 to 1985. It investigates the discipline development process from its educational programs and legal and institutional reforms linked to the history of this institution and the social and political circumstances of the time. The theoretical and methodological foundation articulates the critical theory of Ivor Goodson curriculum and the Rodrigo Patto Sá Motta political historiography, besides dialogue with the newly developed research in the field of history of the Disciplines. The documentary sources used were educational programs, curriculum structures, legal and institutional documents, mostly, available at the Research Center, Memory and Documentation (CEDOC/FaE/UFMG). The analysis of the legal parameters of the program and the course content made possible to realize that its history is characterized, during the decades of 60 and 70, mainly, by recurrence in their conceptual approaches. There were subtle changes, more influenced by the proposals of curricular restructuring of the 80s.

Keywords: Education. Philosophy of Education. Military dictatorship. Teacher training. History of Discipline.

LISTA DE SIGLAS

CAE	Curso de Administração Escolar
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBE	Conferência Brasileira de Educação
CEDES	Centro de Estudos Educação & Sociedade
CEPDOC	Centro de Pesquisa, Memória e Documentação
CFE	Conselho Federal de Educação
CPIEMG	Curso de Pedagogia Instituto de Educação de Minas Gerais
DAE	Departamentos de Administração Escolar
DECAE	Departamento de Ciências Aplicadas à Educação
DMTE	Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino
EMC	Educação Moral e Cívica
EPB	Estudos de Problemas Brasileiros
ES	Estudos Sociais
FaE	Faculdade de Educação
FAFICH	Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas
FE/UFG	Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás
FNFi	Faculdade Nacional de Filosofia
GTRU	Grupo de Trabalho da Reforma Universitária
IECC	Instituto de Educação Caetano Campos
IEMG	Instituto de Educação de Minas Gerais
IES	Instituições de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
OSP	Organização Social e Política do Brasil
PUC	Pontifícia Universidade Católica
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SESu	Secretaria de Ensino Superior
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UMG	Universidade de Minas Gerais
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Programa do período entre os anos de 1946 – 1949	72
Tabela 2: Programa do período entre os anos de 1950 – 1957	73
Tabela 3: Programa do período entre os anos de 1958 – 1962:	76
Tabela 4: Programa do ano de 1962 e 1963	80
Tabela 5: Programa do ano de 1965 para o 2º ano	99
Tabela 6: Programa do ano de 1965 para o 4º ano	99
Tabela 7: Programas do ano de 1967	102
Tabela 8: Programas dos anos de 1968 e 1969	103
Tabela 9: Programa do ano de 1969	104
Tabela 10: Programas dos anos de 1970 a 1972	111
Tabela 11: Programas dos anos de 1973 e 1974 (resumo)	112
Tabela 12: Programas dos anos de 1976	113
Tabela 13: Programas dos anos de 1977 e 1978	114
Tabela 14: Programas dos anos de 1979	115
Tabela 15: Programa do ano de 1980	131
Tabela 16: Programado ano de 1981	133
Tabela 17: Programa do ano de 1982	133
Tabela 18: Programa do ano de 1983	140
Tabela 19: Programas dos anos 1984 – 1986.....	141

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1 Prólogo	9
2 História das Disciplinas: teorias e métodos de análise para uma história de uma disciplina acadêmica	16
2.1 A disciplina de Filosofia da Educação no contexto da historiografia educacional brasileira	19
3 O debate contemporâneo sobre História das Disciplinas: uma alternativa ao modelo da <i>philosophia perennis</i>	29
4 Estrutura da pesquisa	32
CAPÍTULO 1: FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO: A FORMAÇÃO DE UMA IDENTIDADE HISTÓRICA	35
1.1 Filosofia, Pedagogia e Ciências da Educação	35
1.2 A Filosofia da Educação nos cursos de formação de professores	50
1.3 A Filosofia da Educação no contexto de consolidação dos cursos de formação de professores para a educação básica de Minas Gerais (UMG e IEMG)	61
1.4 O conteúdo programático na origem da disciplina no curso de Pedagogia da UMG (1939-1953)	66
1.5 Organização curricular: o conteúdo programático na origem da disciplina no IEMG (1946-1963)	69
CAPÍTULO 2: O FUNCIONAMENTO DA DISCIPLINA NO PERÍODO DO REGIME MILITAR	85
2.1 O plano do governo militar para a formação de professores: identificando os antecedentes de institucionalização da disciplina	88
2.2 A configuração da disciplina Filosofia da Educação no curso de Pedagogia da UFMG: conteúdo programático (1965-1979)	96
CAPÍTULO 3: A REFORMULAÇÃO DO CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA E A REDEFINIÇÃO DOS CONTEÚDOS DA DISCIPLINA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO NO INÍCIO DA DÉCADA 1980	117
3.1 Organização curricular: o conteúdo programático da disciplina Filosofia da Educação do curso de Pedagogia da UFMG no início da década de 1980	126
3.2 A disciplina Filosofia da Educação na proposta de reformulação curricular do Curso de Pedagogia da FaE/UFMG (1983 – 1985)	136
CONSIDERAÇÕES FINAIS	145
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	149
APÊNDICES	157
ANEXOS	159

INTRODUÇÃO

1 Prólogo

Em princípio, a ideia para a elaboração dessa pesquisa, surgiu do meu primeiro contato com a Faculdade de Educação da UFMG, nos períodos finais do curso de licenciatura em filosofia, da mesma Universidade. Desde o início da graduação, interessava-me obter uma formação pedagógica para o exercício do magistério no ensino regular e, posteriormente, lançar-me à experiência no curso de formação de professores para a educação básica. O que impulsionou a concretização desse trabalho foi o contato com a segunda experiência, que se apresentou antes da primeira, quando ainda cursava o primeiro ano de mestrado.

O pensamento que me inquietava durante a graduação estava relacionado ao que, na minha compreensão, se configurava como ausência de um diálogo integral entre as Faculdades de Filosofia e de Educação. Além desse ponto de vista, outras questões eram compartilhadas entre os colegas que buscavam a modalidade de licenciatura: como adquirir uma formação para além do viés puramente conceitual? Quais os métodos que facilitariam a utilização satisfatória das teorias do conhecimento no ensino de filosofia para a educação básica?

De fato, ofertava-se uma carga horária reservada à formação pedagógica, onde poderíamos ter contato com as disciplinas provenientes da Faculdade de Educação (FaE). Entretanto, tais disciplinas não tinham a ver com o ensino de filosofia, propriamente dito, mas as reflexões sistemáticas sobre a educação e a formação de professores conduziam-se, especificamente, pelo legado das Ciências da Educação. Dada às indagações que insurgiam entre os licenciandos, o Colegiado de Filosofia ofertou, excepcionalmente, para aquela turma de 2007, a disciplina Filosofia e Educação, porém, ministrada não por um especialista da área de Filosofia da Educação, mas por um profissional que perpetuava a tradição do método de ensino formal: leitura, interpretação e contemplação de grandes clássicos da história da filosofia.

Pela observação do quadro de ofertas de disciplinas, optativas e/ou obrigatórias, que prevaleciam no currículo do curso de filosofia, na versão que vigorava em 2007, nota-se uma dedicação devota pela formação de bacharéis, em razão de certificar seu ingresso na pós-graduação *strictu sensu*, de maneira que, o

padrão de qualidade do programa se mantivesse com vistas ao conceito de excelência avaliado pela CAPES.

Com isso, não estou afirmando que as magistrais cargas conceituais tenham menor relevância para a modalidade de licenciatura, pelo contrário, significam ou deveriam significar tanto quanto as cargas metodológicas. A questão é que a estrutura do currículo que “qualificava” o futuro professor de filosofia para a educação básica detinha um caráter anêmico, além de reservar uma carga horária irrisória para as disciplinas pedagógicas, sem o foco específico no ensino da disciplina.

Mas a questão começava a se enviesar para outros rumos, nem tão divergentes dos pontos anteriormente mencionados. Se tais lacunas relativas à prática do ensino em filosofia estavam presentes na configuração curricular da licenciatura em filosofia, como esse ensino se configurava na formação de professores para a educação básica no curso de Pedagogia? Ou melhor, como a disciplina Filosofia da Educação, lugar onde deveria ser adquirida toda instrumentalização necessária ao ensino de filosofia, se configurava na formação de professores ofertada na FaE, levando em conta o distanciamento entre os Departamentos de Filosofia e de Educação?

Então, essa pesquisa, primeiramente, partiu do interesse pela investigação do ensino de filosofia na formação de professores e, depois, se redefiniu pela busca em alcançar uma compreensão acerca da configuração da disciplina Filosofia da Educação no curso de Pedagogia, por uma perspectiva histórica.

Escrever sobre a história de uma disciplina no processo de formação de professores é uma tarefa que convida à realização de outras duas: a busca tanto pela sua constituição, ou seja, aquilo que garantiu a efetivação desse saber, quanto pelo modo como esse conhecimento tem contribuído para o processo de formação docente. Por essa razão, a pesquisa se direciona para o campo de investigação da História das Disciplinas, ramo relativamente novo da historiografia da educação, que tem como principais proposições buscar compreender as transformações ocorridas em uma disciplina ao longo do tempo, identificando os aspectos ligados às mudanças de conteúdos de ensino e compreendendo quais as condições, os mecanismos e os fatores de seleção cultural do conhecimento produzido.

Tratarei de expor, em linhas gerais, a problemática presente nesse estudo e, mais adiante, apresento as fontes com as quais opero e a discussão teórico metodológica que fundamenta essa investigação histórica.

Trabalhar a configuração de uma disciplina, na formação de professores para a educação básica, pelo viés histórico, já anuncia que a investigação se reportará a um processo educacional ocorrido em determinado tempo e espaço. No que tange a definição do lugar alvo dessa pesquisa, a investigação se limita à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG), em primeiro lugar, pelo vínculo de parceria estabelecido com colegas historiadores da educação que, atualmente, desenvolvem pesquisa sobre a formação de professores nessa Universidade, em segundo lugar, pelo interesse em colaborar com o trabalho que vem sendo realizado no Centro de Pesquisa, Memória e Documentação dessa Instituição.

Quanto à delimitação da temporalidade, justifico o recuo prévio até o ano de 1939, ao longo do primeiro capítulo, no intuito de verificar, de modo geral, as origens da disciplina, objeto desse estudo, no âmbito da educação superior, para possibilitar, posteriormente, o alcance de um entendimento acerca do desenvolvimento da disciplina durante o período do regime militar, mais incisivamente, no ano de 1968, época em que se promulgava a Lei 5.540, conhecida como Reforma Universitária e em que, também, coincide com a fundação da FaE/UFMG. Em relação ao ponto limite do enquadramento temporal, pretendo retomá-lo logo mais adiante, por ser inevitável esclarecer uma questão que se antepõe: a delimitação do objeto de pesquisa.

Em princípio, a realização de uma pesquisa acerca da constituição histórica da disciplina na formação de professores parece indicar a necessidade de esclarecer o fio condutor desse trabalho investigativo. Isso porque o campo de exploração oferece tanto a possibilidade de uma história da disciplina, tendo como foco o seu ensino mais vinculado à produção de uma história da função educacional, quanto de traçar uma história da disciplina ligada à história da Instituição de Ensino e das políticas educacionais. O presente estudo orienta-se mais por essa segunda direção, se desdobrando no interior do campo de estudo da História das Disciplinas, que não suprime uma história do ensino, mas que é reconhecido pela comunidade

de historiadores da educação por sua especificidade, ao tratar de maneira singular da formação de uma disciplina em seus aspectos histórico, cognitivo e social¹.

Nesse sentido, a pesquisa teve a finalidade de mapear uma trajetória da disciplina Filosofia da Educação no curso de Pedagogia da FaE/UFMG, situando previamente suas origens no curso formação de professores, para entender seu desenvolvimento no interior da história da Universidade e mais, estritamente, no interior da história da Faculdade de Educação, desde sua criação em 1968, ano no qual se promulgava a Reforma Universitária (lei 5540/68) – dispositivo legal que fixava novos padrões de normas para a estruturação e o funcionamento das Instituições de Ensino Superior (IES) e que, também, definia regras próprias para a organização dos currículos de formação de professores (TRIGUEIRO, 2003) – até 1985, ano em que foram aprovadas as propostas de reforma para o curso de Pedagogia da FaE/UFMG, fruto dos intensos debates ocorridos a partir dos finais dos anos 70.

A pesquisa se limita à primeira metade dos anos 80, primeiro, pela intensidade e amplitude das discussões dentro do universo da educação brasileira sobre temas imbuídos de um “inesgotável debate acerca das diretrizes norteadoras da formação do educador e seus infindáveis desdobramentos em questões de configuração curricular” (CARVALHO, 2011) e que se fermentavam ainda no contexto de tensões do regime militar, de aprofundamento das lutas pela redemocratização.

Segundo, porque nessa época registra-se na história da FaE/UFMG uma série de movimentos contra as arbitrariedades do regime político, que impunha normatizações sobre a Formação de Recursos Humanos para a Educação, e em favor da ampla participação dos diversos sujeitos da área da educação na organização das diretrizes futuras para o curso de Pedagogia.

A história da educação, sem dúvidas, registra que os embates sobre a formação do educador não tiveram sua origem na década de 1980, mas são herdeiros das políticas educacionais prescritas pelo regime militar nas Leis da Reforma do Ensino Superior (1968) e do Ensino de 1º e 2º Graus (1971), que

¹ A expressão *identidade cognitiva* de uma disciplina é uma expressão utilizada pelo sociólogo alemão Wolf Lepenies correlata às variações e permanências que conferem especificidade a uma determinada área de conhecimento (Cf. WARDE, 2010, p.292).

modelavam a formação do professor segundo os interesses do sistema de produção capitalista, imprimindo à educação forte tendência tecnicista.

O plano ideológico do regime autoritário transpunha para a educação uma organização de natureza produtiva “a fim de atender às necessidades da indústria, das atividades produtivas e da própria máquina do Estado” (MOTTA, 2014). Nesses termos, sob a égide da teoria do capital humano, o governo militar planejava a “capacitação de recursos humanos para a educação” (AGUIAR; BRZEZINSKI; *et al.*, 2006).

A elaboração desse projeto, a cargo dos relatores que compunham o Conselho Federal de Educação (CFE), continha um conjunto de Indicações (n. 67/68/1975 e n. 70/71/1976) que foram homologadas pelo Ministério da Educação (MEC). Tais Indicações que versavam arbitrariamente sobre a “Formação de Recursos Humanos para a Educação” (AGUIAR; BRZEZINSKI; *et al.*, 2006) causou reboliço entre os profissionais e estudantes da área da educação que se mobilizavam a nível nacional para as discussões sobre as reformas dos cursos de Pedagogia homologadas pelo CFE:

[...] a mobilização nacional para a reformulação dos cursos de pedagogia tomou impulso à medida que foram suscitados debates acerca do corpus doutrinário e técnico das indicações do CFE. O ponto de partida da mobilização foi a realização do I Seminário de Educação Brasileira (1978) na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) [...]. Dois anos depois, a USP sediou a I Conferência Brasileira de Educação (CBE) [...]. O Movimento dos Educadores toma vulto e demonstra sua força, como resistência ao poder instituído, durante toda a década de 1980, por meio de debates, embates e manifestações públicas por intermédio de ações sob o ponto de vista epistemológico, político e didático-pedagógico. (AGUIAR; BRZEZINSKI; *et al.*, 2006:823).

Esse cenário também é relatado por Carvalho em suas considerações sobre o ensino da disciplina de História da Educação na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, durante a década de 1980:

Mas foi na década de 1980, cadenciados pelas marchas e contramarchas do processo de abertura política do país, que os debates em torno desses temas ganharam as salas de aulas, conquistaram os corredores e se impuseram institucionalmente como exigência de redefinição global do currículo de formação do educador. Foi nesse contexto que, em 1985, se realizou um amplo debate institucional sobre os cursos de Pedagogia e de licenciatura [...] (CARVALHO, 2011:281).

Outra evidência de que essa mobilização dos profissionais e estudantes da área da educação, no início dos anos 1980, expressava repercussão nacional é registrada pelo trabalho de Sousa Neto que relata a resistência dos sujeitos diretamente ligados ao curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (FE/UFG), que se posicionavam contrários à reformulação:

[...] essa reformulação curricular não foi consensual, encontrando a oposição de parte dos professores e dos alunos da FE/UFG, dos Sindicatos de Orientadores e Supervisores. [...] O processo de formulação e de implantação do currículo do curso de Pedagogia da FE/UFG se desenrolou em um contexto de crise sócio/política/econômica, de organização da sociedade civil, de ampliação dos debates em torno dos problemas sociais de um modo geral, e sobre a educação, de forma mais específica. Foi um momento de recusa do autoritarismo e de luta pela democratização da sociedade. (SOUSA NETO, 2005:6)

É nesse momento de transição política, de grave crise econômica e de reorganização social pelo qual passava o Brasil no final dos anos 70 e início da década de 1980, que os profissionais da área da educação se arranjavam dentro de sindicatos e associações empreendendo lutas em favor da formação do educador, questionando tanto o regime como a política educacional vigente (SOUSA NETO, 2005).

Esses questionamentos sobre as reformulações do CFE impostas ao currículo do curso de Pedagogia, e demais licenciaturas, também se alastravam pelos interiores da FaE/UFMG. A onda de debates, similar ao que se sucedia em outras Universidades, além de suscitar reflexões sobre a estrutura curricular do curso, também mobilizava os diversos agentes educacionais em torno de reuniões e seminários. Segundo Eiterer e Gomes, em 1981, organizou-se no âmbito da FaE/UFMG, o V Seminário de Reformulação de Cursos de Formação de Recursos Humanos que estabeleceu as diretrizes básicas para a formação do pedagogo (EITERER, GOMES, 2005).

A mobilização dos diversos agentes da educação foi acompanhada pelo MEC, de modo particular, pela Secretaria de Ensino Superior (SESu), que realizava estudos em comissões especiais sobre as Indicações apresentadas pelo professor Valnir Chagas (CFE). Ao mesmo tempo, a SESu foi incorporando as reivindicações expressas pelos Seminários Regionais sobre a Reformulação dos Cursos de Formação do Educador que se realizavam entre os meses de agosto e setembro do

ano de 1981. Ao todo foram promovidos sete seminários que convergiram no Encontro Nacional realizado no ano de 1983, na FaE/UFMG, evento que daria maior profundidade às discussões sobre as reformulações curriculares propostas para a formação do educador.

O debate em torno da problemática dos cursos de Pedagogia emerge de uma conjuntura histórica complexa, onde o processo de estruturação e implantação curricular não é um fator neutro, mas envolve forças sociais conflitantes, se reveste de confrontos entre sujeitos que assumem posições e interesses divergentes (GOODSON, 1997).

A análise dessa conjuntura sugere trabalhar com a hipótese de que a proposta curricular e o rumo das disciplinas de Ciências Aplicadas à Educação, especificamente, a disciplina Filosofia da Educação, estava carregada de um caráter paradoxal: ao mesmo tempo em que manifestavam pela inovação na formação de professores para a educação básica, detinha as marcas do ambíguo projeto modernizante conservador do regime militar, expresso pela legislação de 1968. Isso pode ser verificado pela análise de seus programas de ensino, que mais se caracterizavam pela repetição dos tradicionais conteúdos e finalidades, do que pelas transformações concretas em vistas de um desenvolvimento coerente com aquela inovação curricular pretendida ao curso de formação de professores.

Embora o contexto histórico já tenha sido “exaustivamente” explorado pela história e pela historiografia da educação, sem dúvidas, ainda subsistem motivações para analisá-lo sob outras perspectivas, tendo em vista a riqueza de fontes documentais relativas a esse período.

O objeto em questão foi analisado a partir das fontes e dos registros documentais localizados nos Centro de Pesquisa, Memória e Documentação (CEPDOC) da FaE/UFMG, Arquivo do Colegiado de Pedagogia da FaE/UFMG, Arquivo da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFMG, Arquivo Público Mineiro e Arquivo Permanente do Instituto de Educação de Minas Gerais. A partir de um conjunto de fontes documentais dispostos nesses lugares, a investigação do objeto de pesquisa seguiu partindo do exame dos aspectos legais que organizaram a estrutura curricular do curso e dos procedimentos oficiais e institucionais que, de alguma maneira, trouxeram informações a respeito da gênese e do desenvolvimento da disciplina Filosofia da Educação na formação docente.

A consulta de textos oficiais programáticos, relatórios, leis, ordens, decretos, indicações, revistas, etc., trazem a possibilidade de compreender tanto a dimensão social, política, econômica e cultural, no qual se configurava a Filosofia da Educação, quanto no que diz respeito às finalidades educativas da disciplina. O levantamento e a análise prévia das fontes deduzem uma natureza diversificada de informações que, acompanhados da leitura dos aportes teóricos e metodológicos, despertam uma variedade de problemas que incidem sobre a fundamentação da pesquisa.

2 História das Disciplinas: teorias e métodos de análise para uma história de uma disciplina acadêmica

De acordo com Chervel, indagar sobre as finalidades do ensino é uma das questões essenciais ao trabalho de quem pretende partir pela perspectiva da História das Disciplinas, uma vez que o ensino é parte da disciplina e pelo ensino é que são mobilizadas as finalidades impostas:

Permanece o fato de que o estudo dos ensinos efetivamente dispensados é a tarefa essencial do historiador das disciplinas. Cabe-lhe dar uma descrição detalhada do ensino em cada uma de suas etapas, descrever a evolução da didática, pesquisar as razões da mudança, revelar a coerência interna dos diferentes procedimentos aos quais se apela e estabelecer a ligação entre o ensino dispensado e as finalidades que presidem seu exercício. (CHERVEL, p.192:1990)

A pesquisa tem o intuito de oferecer contribuições para os debates relativos à educação e à sua história, considerando como elementos-chave os conceitos de disciplina e formação, tendo como foco a institucionalização da disciplina Filosofia da Educação na formação de professores para a educação básica, em meio às oscilações no campo do currículo que, principalmente, durante as décadas de 1970 e 1980, se configurava segundo interesses, tendências e orientações diversas.

Assim, embora considerando necessário reportar-me às origens da disciplina a partir da criação do curso de Pedagogia em 1939, o objetivo dessa dissertação é compreender a constituição histórica da disciplina de Filosofia da Educação no curso de formação de professores do curso de Pedagogia da FaE/UFMG, entre os anos de 1968 e 1985, a partir do qual analisará as relações entre as diretrizes curriculares, as instâncias legais e institucionais e os programas de ensino da disciplina, relações

estas muitas vezes marcadas por tensões que remetem às experiências históricas que as viabilizam.

Para o desenvolvimento do exame proposto, foram escolhidas como abordagens historiográficas mais elementares: a historiografia anglo-saxônica de Ivor Goodson, pois se reporta às suas teorias sobre o currículo e sobre a evolução das disciplinas acadêmicas; elementos da historiografia política do historiador brasileiro Rodrigo Patto Sá Motta, que tem dado contribuições relevantes ao se dedicar ao estudo da história do Brasil contemporâneo, notadamente à dinâmica política do período republicano, com ênfase nas instituições, organizações e representações políticas; e alguns historiadores da educação, que têm vinculados suas pesquisas ao campo da História das Disciplinas, que serão oportunamente mencionados.

A pesquisa se fundamenta nas proposições analíticas de Ivor Goodson, que concebem o currículo como um artefato social e introduzem reflexões acerca da constituição das disciplinas, elementos que compõem a estrutura interna do currículo. A partir de um enfoque histórico, as contribuições do autor explicitam, de modo geral, tanto sobre as relações entre currículo e sociedade, fornecendo uma orientação da natureza histórica e conflitiva do currículo, quanto propiciam uma análise sobre os processos sociais das quais são derivadas, organizadas e definidas as disciplinas.

As reflexões de Goodson oferecem um modelo dinâmico que permite uma análise das relações entre a esfera política e a esfera didática, além de sublinhar as tensões que regem a seleção dos conhecimentos e a disputa presente na organização dos grupos de profissionais da educação em torno das disciplinas. Isso sugere compreender a disciplina como um dispositivo, selecionado por sua relevância em relação aos interesses e necessidades dos sujeitos atuantes no sistema de ensino, decorrentes de mecanismos de distribuição de poder mais amplos.

Goodson fornece uma maneira de analisar a complexidade das relações existentes entre instituição de ensino e sociedade, demonstrando como aquela repercute as aceções da sociedade sobre a validade cultural de determinado conhecimento.

A definição goodsoniana do currículo como produto de uma construção social, como um campo de tendências em disputa, fruto de ações conflitantes que

expressam os interesses e as relações de dominação por detrás do estabelecimento dos critérios curriculares, corrobora com a dedução de que as disciplinas, como partes integrante da estrutura curricular, também representam grupos de interesse, sobretudo, do ponto de vista do terreno alto, onde se reconstitui, se reinventa e se reafirma o status do conhecimento da disciplina:

Pero esto es algo más que manobra política o retórica, ya que tal afirmación afecta al discurso sobre la enseñanza y se relaciona con los parametros de la práctica [...] sería estúpido ignorar la importancia central del control y la definición del currículo escrito, que es, en un sentido muy importante, el testimonio visible y público de las razones fundamentales elegidas y de la lógica legitimadora de la enseñanza. (GOODSON, 1995:98)

Esse é um dos motivos pelo qual o presente estudo reivindica a linha argumentativa de Ivor Goodson. O currículo escrito é uma fonte documental que oferece um testemunho sobre a estrutura institucionalizada do ensino. A análise histórica e política do currículo possibilita uma avaliação do ideário oficial, do que deveria ser ensinado, do tipo de retóricas legitimadoras, dos lugares onde esses fundamentos racionais e os regulamentos são produzidos, selecionados e aplicados, dos jogos de interesses, da pugna entre agentes internos e externos ao sistema educacional, das tensões e influências que atuam na definição curricular e, substancialmente, possibilita um conhecimento sobre os valores e as finalidades educativas presentes nesse recorte temporal.

O objetivo é a verificação de cada um desses pontos acima descritos sem perder de vista o âmago da discussão goodsoniana, que considera o currículo não como algo estável, mas como um campo de disputas, um dispositivo em constante movimento e, por isso, sujeito a intervenções e alterações contínuas que emergem não somente de dentro do sistema educativo, mas também de fora:

Esencialmente, las «reglas del juego» que se distinguen en el limitado número de estudios que se han llevado a cabo son las que están «dentro» del sistema educativo. Dado que los factores externos son también de crucial importancia, deberán elaborarse teorías de contexto más amplias si se quieren contemplar modelos más generales de cambio. (GOODSON, 1991:22)

Em suma, com o intuito de alcançar uma dimensão dos processos de constituição sócio histórica da disciplina Filosofia da Educação, são basicamente dois pontos gerais do modelo goodsoniano que interessam a esta pesquisa: (1)

buscar uma compreensão da disciplina como uma combinação de “subgrupos e tradições que, mediante controvérsia e compromisso, influenciam a direção de mudança” (GOODSON, 1995:120) e (2) buscar analisar as tensões político sociais, a hegemonia de interesses, as circunstâncias de negociações que caracterizaram o aparecimento e a evolução da disciplina. A partir da observação desses dois pontos, tentar desvelar os padrões de mudança, os processos de seleção de saberes, de inclusão e exclusão de conteúdo, que possam explicar porque determinado conhecimento produzido é considerado legítimo e outros, não.

Outras produções basilares que têm servido de orientação para pensar a constituição da disciplina Filosofia da Educação, do curso de Pedagogia da FaE, no interior da trajetória histórica da UFMG, particularmente, no período do regime militar, são as reflexões advindas da história da cultura política brasileira sob a perspectiva de Rodrigo Patto Sá Motta.

A intenção desse trabalho não se reduz à construção de uma trajetória histórica autônoma da disciplina, mas, também, tem procurado ampliar um entendimento acerca de seu desenvolvimento, vinculando sua história ao percurso histórico da UFMG, particularmente, no período da ditadura militar.

Então, a pesquisa utilizou como referência a obra prima do historiador Rodrigo Motta, *As universidades e o regime militar: cultura política brasileira e modernização autoritária*, pois nessa produção, a partir de um vasto material de pesquisa, em sua maioria, inédito, o autor analisa os impactos do regime militar sobre as Universidades, o modo como atuaram no meio acadêmico aqueles que apoiaram o golpe de 1964, os paradoxos da ditadura que se manifestaram na definição da política universitária, o efeito dos expurgos políticos na vida acadêmica, dentre outras questões igualmente relevantes para a compreensão daquele período.

2.1 A disciplina de Filosofia da Educação no contexto da historiografia educacional brasileira

Se uma das funções da historiografia é estabelecer um diálogo entre os historiadores, a primeira observação a ser feita, quando se recorta o tema de pesquisa, para que o trabalho esteja de acordo com os parâmetros convencionais, é o mapeamento do que já foi trabalhado sobre o assunto que está sendo proposto ou,

pelo menos, sobre assuntos afins, que tenham certa proximidade com o objeto em questão.

No que diz respeito ao campo da História da Educação Brasileira há uma produção significativa em história das disciplinas, mais especificamente, em história das disciplinas escolares. Dentre as disciplinas objetos de estudos, encontram-se mais frequentemente pesquisas sobre os ensinamentos de Educação Física, Geografia, Química, Matemática, História e História da Educação, tanto no ensino da Escola Normal quanto no ensino de nível superior, embora, nesse caso, a produção ainda seja incipiente (CASSAB, 2010).

Considerando o conjunto de disciplinas que compõe o currículo escolar, sem dúvidas, ainda existem lacunas na produção de pesquisas em relação a maior parte das disciplinas. A escassez é maior quando se trata da produção historiográfica no campo da história das disciplinas acadêmicas (FONSECA, 2013) e, uma vez que ainda não há teorias sobre as disciplinas acadêmicas como o que tem sido desenvolvido sobre as disciplinas da escola secundária, então, entre os historiadores da educação, parece haver maior preocupação em relação à história das disciplinas escolares, problema que poderia se caracterizar como a primeira objeção ao desenvolvimento dessa pesquisa. Todavia, o objetivo é justamente possibilitar a ampliação do quadro de análise em torno do fenômeno educacional, particularmente, aos aspectos relacionados à seleção cultural do conhecimento produzido e que se aplica à formação de professores para a educação básica.

A História da Educação Brasileira, certamente, tem oferecido contribuições relevantes no campo da História das Disciplinas, uma variedade de trabalhos que se propõem ao exame histórico de disciplinas que compõem o currículo do ensino básico² e, como demonstrado um pouco mais adiante, uma menor incidência de trabalhos que se ocuparam da análise histórica de disciplinas do ensino superior.

² O termo *ensino básico* é utilizado ao longo desse trabalho para designar os níveis de educação que compreendem os ensinamentos fundamental e médio. A classificação "educação básica" é criada com a LDB de 1996 (Lei 9394). Engloba todas as etapas do desenvolvimento humano, antes da entrada no ensino superior: educação infantil: de 0 a 5 anos (essa etapa também tem uma subdivisão: maternal, de 0 a 3 anos e infantil, de 4 a 5 anos), ensino fundamental: de 6 a 14 anos (9 anos) e ensino médio: de 15 a 17/18 anos. Então, quando falamos em educação básica, hoje, estamos nos referindo a essas três etapas; é um termo bem técnico. No período analisado por essa pesquisa, esse termo se adaptou às leis de reforma 4.024/61 e 5.692/71, onde se definiram as estruturas do ensino. A Lei 4.024/61 classificou o ensino em Grau Primário e Médio, esse último, ministrado em dois ciclos: o ginasial e o colegial, abrangendo, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário. Revogado pela Lei nº 5.692/71, passou a ser classificado em Ensino de 1º Grau (1ª à 8ª séries) e Ensino de 2º Grau (1ª, 2ª e 3ª séries).

Optei por restringir essa discussão com a historiografia que trata, particularmente, da história da disciplina de História da Educação e/ou Filosofia da Educação no ensino superior. A partir do mapeamento dessas produções, estabelecer diálogos apenas com trabalhos que possam agregar aos objetivos dessa investigação, dentre os quais, destaco a necessidade de compreender a constituição disciplinar da Filosofia da Educação na formação de professores para a educação básica, a fim de possibilitar uma reflexão acerca de sua identidade.

A proposta de traçar uma trajetória histórica de uma disciplina acadêmica viabiliza o conhecimento das diretrizes que nortearam as reflexões de um saber no espaço institucional da formação de professores em determinado tempo. Diretrizes que se relacionam tanto com as finalidades e funções, quanto com os conteúdos de ensino; essa estrutura que é própria da disciplina, essa organização interna disciplinar é, em certa medida, produto da história (CHEVEL, 1990) e, nesse sentido, está subordinada às circunstâncias sociais e históricas que, na medida em que se compõem, interferem na lógica do desenvolvimento disciplinar (WARDE, 2015).

Para analisar a disciplina objeto desse estudo, foram consideradas, primeiramente, as pesquisas historiográficas relacionadas aos conteúdos da cadeira de História e Filosofia da Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). Essas produções tiveram seus objetos recortados entre as décadas de 1930 e 1960, período que marca a institucionalização da referida disciplina nas primeiras Universidades do país³. Refiro-me à pesquisa de Elizetti Medianeira Tomazetti, que defendeu tese de doutoramento na USP no ano de 2000 intitulada: *Filosofia da Educação: uma contribuição à compreensão de seu percurso no campo educacional* e a tese de doutorado de Bruno Bontempi Júnior, defendida em 2001 na Pontifícia Universidade Católica (PUC) do Estado de São Paulo, sob o tema: *A cadeira de História e Filosofia da Educação da USP entre os anos 40 e 60: um estudo das relações entre a vida acadêmica e a grande imprensa*, juntamente com o artigo resultado dessa tese, publicado em 2007: *O ensino e a pesquisa em História da Educação Brasileira na cadeira de Filosofia e História da Educação (1933-1962)*.

À primeira vista, parece que o ponto em comum entre essas pesquisas, sem mencionar o próprio objeto de pesquisa e o recorte temporal, estaria associado ao

³ Segundo a tese de doutorado de Tomazetti, tratam-se das Universidades de São Paulo (1934), do Brasil – atual UFRJ (1939), Federal do Rio Grande do Sul (1934) e PUC-RS (1931).

interesse pela origem e configuração das disciplinas que, até aquele momento, pertenciam à cadeira de História e Filosofia da Educação. A intenção desses autores, ao se referirem à cadeira de História e Filosofia da Educação, é focar, de acordo com o interesse de suas pesquisas, nos assuntos relativos, especificamente, ao ensino da disciplina de Filosofia da Educação ou, especificamente, ao ensino da disciplina de História da Educação Brasileira, apesar de que a documentação utilizada em suas referências evidenciem que antes de sua autonomia, as disciplinas eram fundadas em uma única coisa, quer dizer, no período analisado, “a história da educação aparece fundada em uma cultura filosófica” (TOMAZETTI, 2000:134).

Ao mesmo tempo em que pleiteiam uma autonomia prévia entre as “disciplinas”, talvez pela razão de que seus conteúdos eram ofertados em blocos, constatam, ainda que não propositalmente, um vínculo significativo entre os saberes históricos e filosóficos. No entanto, cada uma dessas produções é marcada por uma tendência particular dentro da história das disciplinas e estabelecem, cada uma à sua maneira, os critérios de escolha dentro de sua trajetória argumentativa historiográfica.

Tomazetti empreende uma pesquisa exaustiva através dos programas de ensino e constrói um trabalho laborioso de identificação dos perfis das instituições e dos sujeitos envolvidos na constituição da disciplina, justificados pela “não existência de estudos sobre a filosofia da educação em tal perspectiva” (TOMAZETTI, 2000: ?⁴). Entretanto, isso parece não ser motivo suficiente para descartar a hipótese de uma articulação entre essas relações e suas possíveis interseções. Talvez, possa justificar a ausência do diálogo com a historiografia da educação, em virtude de, até aquele momento, ser um campo de pesquisa recente, mas de outra maneira, ainda havia a possibilidade de tecer uma discussão crítica entre as tendências do pensamento educacional de caráter doutrinário que eram recorrentes no ensino da disciplina. Outra observação é a predisposição em compreender um percurso independente da disciplina Filosofia da Educação (WARDE, 1998:89), sem observar as relações peculiares que havia entre a História e a Filosofia, especificamente, no caso da disciplina História e Filosofia da Educação, que compunha os currículos da escola de ensino normal a partir dos anos 30.

⁴ Texto sem numeração de página.

Em relação aos referenciais teóricos e metodológicos selecionados pela autora é praticamente nula a apropriação de obras que caracterizam propriamente as pesquisas em História da Educação, nem mesmo uma ínfima referência às vertentes que se originavam da chamada Nova Sociologia da Educação e que se desenvolviam a partir da década de 1980 (CASSAB, 2010: 230)⁵ Provavelmente, não tenha sido interesse fundamental, abordar seu objeto de pesquisa do ponto de vista da historiografia da educação, já que não consta registrada na tese a linha de pesquisa sob a qual se desenvolveu o trabalho, a questão é que já se anunciava previamente em sua síntese uma problematização por uma via histórica somada a uma “abordagem analítica da Filosofia da Educação em um contexto acadêmico de disputas” (TOMAZETTI, 2000). Então, pelo menos à título de coerência discursiva, a investigação poderia ter se dedicado a compreender o processo de constituição social e histórico da disciplina tomando como referência autores que já vinham desenvolvendo trabalhos nesse sentido desde o final do século XX⁶.

Nesse sentido, a produção “historiográfica” que propõe uma contribuição ao percurso da disciplina Filosofia da Educação, contribui para a construção de uma memória nos termos de um “partidarismo” acadêmico que, “em regra, oculta os processos pelos qual o conhecimento se produz, é apropriado, difundido, reciclado ou abandonado por seus praticantes” (BONTEMPI, 2007:83). Esse “partidarismo” analisa a gênese da disciplina, quando nomeada História e Filosofia da Educação, conferindo primazia aos conteúdos de ensino de filosofia, se distanciando de sua caracterização mais elementar: de ser uma disciplina composta por duas matérias.

A produção de Bontempi registra uma trajetória da mesma disciplina, História e Filosofia da Educação, tendo como foco as origens do ensino e da pesquisa em História da Educação Brasileira. Esse estudo parece se movimentar no sentido de “redefinição de território” (WARDE, 1998) através de uma criteriosa análise de acontecimentos que influenciaram na constituição da disciplina, isto é, a proposta atenta para certos fatores “internos” e “externos”⁷ que contribuíram para uma configuração da disciplina, revelando um contexto de disputas no meio de um

⁵ Segundo Cassab, em referência ao artigo de Ana Maria Monteiro, publicado em 2001 pela revista Educação e Sociedade (“Professores: entre saberes e práticas”, v. 22, n.74), a primeira vertente volta-se para o estudo do Currículo Ativo, em oposição ao Currículo Prescrito, a segunda, preocupa-se em investigar o Currículo Oculto, tendo como foco a análise das relações sociais da Instituição de ensino e a terceira, investe em uma perspectiva histórica, que dá origem ao campo de estudos em História das Disciplinas Escolares.

⁶ No âmbito internacional, Yvor Goodson e André Chervel.

⁷ Optei por deixar entre aspas como originalmente consta no artigo do autor.

emaranhado de personagens que atuaram no cenário acadêmico e que vieram conferir à disciplina uma “identidade histórica” (BONTEMPI, 2007: 79).

Bontempi inscreve a cadeira de História e Filosofia da Educação da USP dentro de um conjunto de circunstâncias de onde emergiram os interesses de pesquisa e o pensamento educacional que vigoravam naquela época. Sua pesquisa constrói um rico panorama da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, recriando o ambiente intelectual e as lutas políticas que permearam as primeiras décadas de existência dessa Faculdade.

O autor utilizou como fonte privilegiada o jornal *O Estado de São Paulo*, possibilitando uma compreensão ampla acerca dos conflitos inerentes às disputas acadêmicas que estavam articuladas com o cenário político da época. As transformações pelas quais passou a cadeira de História e Filosofia da Educação foram analisadas com as disputas internas que estavam relacionadas com as disputas políticas.

Nesse sentido, o autor constrói uma história da disciplina integrada à história da atuação intelectual tanto dentro da ambiência acadêmica quanto para além dela, isto é, sua investigação não se reduz ao exame da disciplina pelo ideário oficial ou pelos programas de ensino, mas se estende para os debates político e educacional advindo da grande imprensa que, a rigor, não teriam relações com as práticas acadêmicas da disciplina, mas que vieram contribuir para a configuração de sua identidade (BONTEMPI Jr., 2001:19).

Os dois autores mencionados registram de maneira distinta as tendências do ensino que caracterizariam aquilo que seria próprio à disciplina em questão. Considero válidas ambas as perspectivas historiográficas para a produção desse trabalho, uma vez que, a partir desses aportes, proponho compreender uma história da disciplina nesse horizonte, identificando, em primeiro lugar, as relações entre a esfera interna, ou seja, aquilo que corresponde aos programas de ensino que se desenvolvem no âmbito de uma “economia interna”; e o aspecto externo, ou seja, a análise do aparato legislativo referente à disciplina (BONTEMPI Jr., 2001: 19).

Em segundo lugar, da articulação desses elementos, possibilitou a investigação das possíveis relações entre a disciplina em questão e os aspectos políticos, sociais e culturais que influenciaram na organização da estrutura curricular. Outro ponto relevante, que se desdobra em meio a essa conjuntura no qual se

define a trajetória disciplinar, são as influências e os interesses que intervêm no processo de institucionalização da disciplina.

É interessante notar que os resultados dessas produções demonstram que o tipo de abordagem dada à disciplina História e Filosofia da Educação esteve mais relacionado com a formação e orientação acadêmica dos catedráticos e seus ideais político-educacionais. Nesse sentido, considero importante tratar, oportunamente, da trajetória da disciplina Filosofia da Educação vinculada ao itinerário dos intelectuais que estiveram ligados à sua pesquisa e ao seu ensino na Faculdade de Educação da UFMG.

O estudo empreendido por Tomazetti se define com pouco ou nenhum rigor no método de pesquisa, seja pela análise sinuosa do objeto de pesquisa, seja pela nebulosidade do campo teórico. Se caracterizando mesmo pelo que Warde chamaria de um trabalho que revela traços difusos, que se incursiona pela História da Educação “com pouca ou nenhuma intenção de se construir um estudo de natureza histórica” (WARDE, 1990: 04). Ainda assim, opto por utilizar o trabalho da autora como referência, pelo motivo de tratar da origem e da configuração da disciplina Filosofia da Educação no currículo de formação de professores para o ensino básico em algumas universidades brasileiras.

A pesquisa de Bontempi tem como foco a constituição do ensino e da pesquisa em História da Educação Brasileira, para tanto, parte das origens da disciplina História e Filosofia da Educação. O trabalho desse autor se caracteriza com uma formação discursiva historiográfica mais transparente. Demonstra que a disciplina se configura em torno de determinados fatores internos e externos, examinando as relações entre uma instituição de ensino, um intelectual, um grande jornal e uma disciplina acadêmica, relações que recriaram um ambiente onde os interesses foram despertados para a história da educação brasileira (BONTEMPI, 2001: 22).

Acredito que essa questão das relações entre sujeitos históricos e estruturas sociais, políticas e econômicas demanda um deslocamento no espaço de análise, que alcança, além dessas relações pautadas por Bontempi, o sistema estatal, o regime político e a mecânica de poder em suas diversas formas. Ampliar as possibilidades de investigação histórica e transpor o limite da capacidade de compreensão acerca das relações entre as origens da disciplina e do seu ensino e a história das deliberações político sociais - que prescreveram e regularam os

conteúdos de ensino de determinado currículo - significa estar diante de um conjunto de definições do que deve ser considerado como conhecimento, significa estar diante de um controle social do conhecimento, significa entender que a organização dos conteúdos de ensino de uma disciplina expressa historicamente um síncrono de ênfases e omissões (WILLIAMS, 1961).

Portanto, a análise da história das disciplinas depende da correlação entre instituição de ensino e sistema social, não se trata de observar apenas a organização do conhecimento na ambiência acadêmica, mas considerar o contexto social, político e cultural envolto por dispositivos de poder e controle. De acordo com Martins, são novos paradigmas que se apresentam à historiografia da educação uma vez que, no momento da constituição de um saber também estão presentes “os diferentes sujeitos envolvidos na tarefa disciplinadora, os jogos de interesse e as relações de poder que se estabeleceram nessa configuração” (MARTINS, 2003).

Outro trabalho que vale mencionar é o desenvolvido por Dorothy Rocha, sob o tema: *A Filosofia da Educação na formação dos professores primários paranaenses*. O artigo trata da trajetória da disciplina Filosofia da Educação na formação dos professores primários paranaenses no período 1946-1971. O objetivo dessa produção é identificar os conteúdos e a concepção de Filosofia da Educação, veiculados pela disciplina História e Filosofia da Educação, que permeou os cursos ministrados pelo Instituto de Educação do Paraná, situado em Curitiba. Este trabalho se fundamenta sob duas referências teóricas *História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa* de André Chervel (1990) e *História das disciplinas escolares: perspectivas de análise* de Lucíola Licínio de Santos (1990).

A autora utiliza como fontes privilegiadas os diários de classe, exames escolares, decretos e leis do Governo Federal e Estadual, portarias da Secretaria de Estado de Educação e manuais escolares. Priorizando a análise de dados, a autora chega à conclusão de que a disciplina Filosofia da Educação no período 1946-1971 era desprovida de identidade, pelo fato de prevalecer predominantemente em seus conteúdos a História da Filosofia, que não se constituía em um “referencial para os professores primários refletirem sobre sua prática educacional, de tal forma que pudessem transformá-la em práxis” (ROCHA, 2009).

A análise de dados proposta por Rocha, fundamentada nas principais proposições de Chervel a respeito das disciplinas escolares, possibilita a compreensão da constituição do ensino de uma disciplina como fruto de práticas

sociais, tendo em vista que tanto na origem quanto nas transformações de uma disciplina se encontram iminentemente objetivos advindos de diversos agentes, sejam eles provenientes do espaço escolar ou não. Apesar de não trazer as reflexões desse autor para esse trabalho, reconheço que são propostas fecundas para a construção de uma análise das finalidades da disciplina. Embora Chervel se proponha ao exame das finalidades da disciplina escolar que, obviamente, são caracterizadas por motivações distintas das finalidades da disciplina acadêmica, suas ideias sinalizam uma boa oportunidade para estabelecer um contraponto.

Apesar de recorrer ao trabalho de Rocha de maneira pontual, esclareço que a finalidade a que me proponho é diversa, em primeiro lugar porque trato da história de uma disciplina acadêmica, embora as fontes selecionadas tenham certa semelhança com as que foram utilizadas por essa autora; em segundo lugar, pela primazia de adotar como referência o corpus teórico de Goodson e, eventualmente, as contribuições de outros autores que tratam das relações entre currículo e sociedade, utilizando-se do foco histórico.

Como desfecho desse repasse historiográfico cito outras duas produções que recortaram seu objeto de pesquisa no campo da história das disciplinas acadêmicas, a saber, a tese de doutorado de Sandro Nandolpho de Oliveira, defendida no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) no ano de 2014, intitulada *A disciplina de História da Educação em perspectiva histórica: da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras à Universidade Federal do Espírito Santo (1951-2000)* e a dissertação de mestrado de José Roberto Gomes Rodrigues, defendida no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) no ano de 2002, sob o tema: *O ensino de História da Educação Brasileira nos cursos de pedagogia de Belo Horizonte: tendências e perspectivas*. Embora essa última não tenha sido propriamente uma produção desenvolvida na linha de História da Educação, se enquadra na historiografia da educação à medida que se desdobra dentro desse delineamento discursivo.

A problemática que norteia o trabalho de Oliveira é a busca pelo entendimento das relações entre os parâmetros programáticos propostos para a disciplina de História da Educação e as estruturas curriculares do curso de Pedagogia estabelecidas por lei (OLIVEIRA, 2014:37), no intuito de identificar abordagens historiográficas entre os anos de 1951 e 2000, periodizações

estabelecidas para a História da Educação e conceitos de tempo, história e educação. Em relação às fontes, além de incorporar fontes orais, o autor selecionou um número considerável de fontes escritas, dentre elas, os programas de ensino, bibliografias e ementas, manuais de ensino e grades curriculares.

O autor recorre aos aportes teóricos metodológicos de Mikhail Bakhtin e Carlo Ginzburg. Ao analisar a trajetória intelectual desses autores, Oliveira entende os conceitos de cultura popular e circularidade cultural como a conexão que os aproxima. A partir dos pressupostos teóricos e metodológicos de Bakhtin e Ginzburg, o autor seleciona e analisa suas fontes partindo da compreensão do documento como uma narrativa polifônica e dialógica que circunscreve dentro de si vozes sociais diversas (OLIVEIRA, 2014: 58).

Nessa direção, o autor busca compreender as vozes sociais que marcaram a trajetória da constituição histórica da disciplina História da Educação na UFES, lançando a hipótese de que as nuances mais significativas nas abordagens do seu ensino não se originaram das legislações e reestruturações curriculares, mas estiveram mais relacionadas aos locais de produção e socialização do conhecimento, advindos do mercado editorial e dos Programas de Pós-Graduação em Educação, História e Sociologia.

A linha argumentativa do autor possibilita ampliar o horizonte de reflexão sobre o objeto desse estudo - a trajetória da disciplina de Filosofia da Educação - uma vez que, tem como foco a investigação da configuração disciplinar pelos rastros da produção historiográfica que mais influenciaram nas abordagens do conteúdo de ensino da disciplina. Mesmo que essas abordagens em certos momentos tenham sido afetadas, segundo o autor, pelo meio político, social, econômico e cultural, sua análise dessas influências externas parece ter sido um movimento que parte do interior das fontes documentais que foram produzidas no ambiente acadêmico. O movimento o qual me proponho para a análise histórica da disciplina e as respectivas tendências de abordagens em seus conteúdos é uma dinâmica que considera o ponto de vista interno, impresso na esfera didática, mas que também parte das fontes que registram a retórica legitimadora e que revelam seguramente as circunstâncias de negociações que caracterizam a história da disciplina.

A temática abordada pela pesquisa de Rodrigues é o ensino da disciplina de História da Educação Brasileira no curso de Pedagogia da UFMG que, apesar de não corresponder a um quadro temporal historiográfico, a referência a essa

produção se justifica por estar sustentada em elementos da teoria da História das Disciplinas e da História da Educação. O estudo tem a finalidade de compreender a configuração e a definição da disciplina tanto como área de produção científico-acadêmica quanto como disciplina curricular do curso de formação de professores para a educação básica. O fio condutor da análise é a hipótese de haver defasagem, desatualização e desvinculação entre o ensino da disciplina ministrada no curso de Pedagogia e a produção científica que constitui o campo de pesquisas em História da Educação.

O autor desenvolve suas reflexões, primeiramente, situando a História da Educação no quadro teórico da História das Disciplinas e, depois, analisando a trajetória e os paradigmas da historiografia da educação brasileira em relação à História da Educação como disciplina curricular e campo de pesquisa. No intuito de compreender como a disciplina se define nessas duas vias, o autor propõe uma análise dos critérios de organização curricular da disciplina a partir das características institucionais, dos conteúdos e abordagens contidos nos programas, metodologias de ensino e bibliografia. Concomitante ao quadro de análise do programa de ensino, Rodrigues propõe investigar uma caracterização da disciplina a partir do ensino e do seu agente central, o professor (RODRIGUES, 2002:19).

De modo similar ao procedimento metodológico adotado pelo autor, de verificação dos conteúdos abordados pelos programas para rastrear o tipo de orientação contida no ensino da disciplina, a presente pesquisa sobre a disciplina de Filosofia da Educação, na formação de professores para a educação básica da FaE/UFMG, recorre a essa estratégia com a finalidade de identificar as tendências contidas no conteúdo de ensino filosófico educativo. Contudo, essa proposição é somada a uma análise tanto das circunstâncias históricas em que a disciplina se desenvolveu, quanto do modo como essa conjuntura prescreveu o funcionamento da lógica interna disciplinar.

3 O debate contemporâneo sobre História das Disciplinas: uma alternativa ao modelo da *philosophia perennis*

De acordo com Warde (2015), a trajetória e o funcionamento de uma disciplina escolar são pensados e explicados a partir do currículo, pois o que funciona na escola é o próprio currículo, dentro do currículo a disciplina é modelada.

Em outras palavras, o currículo é o lugar que dá significado à disciplina. A história da disciplina escolar, então, é pensada no interior do currículo, uma vez que as demandas do ambiente curricular operam sobre a disciplina.

No caso das disciplinas acadêmicas, a raiz da problemática não advém propriamente do currículo, mas, segundo Warde, é produto da reconfiguração de uma discussão epistemológica da filosofia da ciência, motivada pela nova perspectiva historiográfica d'A *Estrutura das Revoluções Científicas* (1962) de Thomas Kuhn, publicação que exerceu uma influência decisiva nos rumos da história e da filosofia da ciência (WARDE, 1997).

De acordo Santos, as proposições científicas de Kuhn estariam entre as vertentes do movimento de *desdogmatização* da ciência, particularmente, aquela que residiu na reflexão sobre a prática científica, conseqüente de uma discussão epistemológica saturada e da necessidade prática de dar respostas às questões conceituais e de métodos, suscitadas pelo progresso vertiginoso das disciplinas científicas a partir do final do século XIX. Essa reflexão foi levada a cabo por cientistas, historiadores e filósofos da ciência empenhados em conhecer as “condições concretas (teóricas, psicológicas e sociológicas) da produção do conhecimento”, objetivando compreender “o sentido geral do desenvolvimento científico, as crises pelas quais este passa, o reconhecimento social e político que lhe é concedido e as conseqüências e perplexidades daí decorrentes” (SANTOS, 2003:25).

Não é o caso de se aprofundar sobre as proposituras da teoria do conhecimento de Kuhn, mas apenas expor, simplificadamente, um ponto central responsável por reter as atenções da comunidade de cientistas: aquele em relação à cadeia evolutiva de uma disciplina. Segundo Kuhn, uma disciplina somente alcança o estatuto de científica quando é guiada sob o suporte de um paradigma, quando encerra sua fase pré-paradigmática – período em que predomina ampla divergência entre cientistas sobre quais princípios teóricos e metodológicos devem conduzir a explicação dos fenômenos – e inicia sua fase de ciência normal, de maturidade científica – período de reconhecimento por parte da comunidade científica específica – para, então, adentrar nos períodos de crise e de revolução, e, novamente, em nova fase de ciência normal, nova crise, nova revolução. A assertiva de Kuhn consiste na tese de que o desenvolvimento de uma disciplina científica acontece

dentro dessa cadeia estrutural que compreende uma *tensão essencial* entre o normal e revolucionário (KUHN, 1998:109).

Em referência aos sentidos de paradigmas kuhnianos identificados por Margaret Masterman, em *The Nature of a Paradigm* (In: Lakatos & Musgrave, 1970:59-89), Warde chama atenção para as noções de paradigma no sentido sociológico:

Esquemáticamente, a obra de Kuhn apoiou duas vertentes de estudos em torno da história do pensamento científico: a de tipo fortemente sociológico e institucional (externalista) e mais internalista, voltada ao exame do diálogo normal entre cientistas parceiros dos mesmos “aparatos” [...]. Embora o próprio Kuhn, como diz Darton, tenha passado para a posição mais internalista da ciência e tenha revisto sua(s) ideia(s) de paradigma – tornando-a(s) mais moldável(eis) às noções normativas do que sociológicas –, o certo é que, não só nos Estados Unidos, as grandes e mais significativas inovações no campo da história das ideias, atualmente, decorrem de programas investigatórios que remetem as ideias aos seus contextos de produção ou, se quisermos, no caso dos historiadores das ciências que exploram a noção de paradigma no sentido *sociológico* (*hábitos* ou *regras compartilhadas* pela comunidade de pesquisadores de uma determinada ciência) [WARDE, 1997:290].

Em suas considerações sobre história das disciplinas, Warde percorre sistematicamente a linha argumentativa do sociólogo alemão Wolf Lepenies (1983), “que oferece bom exemplo da fertilidade da História das Disciplinas em contraposição à velha tradição filosófica” (WARDE, 1998). Nas palavras de Warde, Lepenies trabalha sobre as “bases sociais/institucionais das ideias” e faz objeção à tradição filosófica que se pretende como referência e fundamento sobre todos os campos de conhecimento (WARDE, 1997). Lepenies considera que o fundamento e a crítica das ciências, estabelecidos pelo *modelo filosófico*, podem ser úteis do ponto de vista epistemológico e metafísico, entretanto, apresentam muitos riscos à pesquisa histórica, especialmente, para a história das disciplinas (LEPENIES, 1983: 39).

Nesses termos, Warde acrescenta que as demarcações de território que a tradição filosófica estabeleceu nos demais campos do conhecimento, deitando normas e parâmetros prévios para a produção científica a partir de uma suposta superioridade epistemológica, “são pouco ou nada úteis quando se pretende ler as ciências do ponto de vista das suas gêneses e desenvolvimento” (WARDE, 1997).

O modelo filosófico postula uma leitura das tendências do pensamento científico como uma cadeia longa e ininterrupta de interlocutores que se sucederam

no tempo (WARDE, 1997). Bontempi menciona que o modo como as tradicionais histórias da filosofia lidam com o passado difere do modo como as ciências especializadas lidam, pela capacidade daquela engendrar infinitas polêmicas, discordando dos predecessores, mas sem recusá-los como ultrapassados (BONTEMPI, 2007: 03). No que tange ao universo das disciplinas, o contraste entre história tradicional das ciências – pautada por essa perspectiva da história da filosofia - e história das disciplinas é que, enquanto a primeira é uma história de antecessores e sucessores, a segunda, pode ser entendida como uma história de associados e contemporâneos (LEPENIES, 1983:39).

No tocante à área da Educação, segundo Warde, esse debate pode traduzir contribuições relevantes para compreender os perfis e tendências adotados por diferentes disciplinas (WARDE, 1998). Essa discussão fornece uma chave explicativa para compreender a história do desenvolvimento de uma disciplina científica como a história de suas relações com outras disciplinas. Quer dizer, a história do funcionamento da lógica interna de uma disciplina remete não somente à história do modo como ela se configura dentro de uma rede de relações interdisciplinares, mas também remete ao contexto histórico social no qual essas relações são produzidas. Nesse sentido, a série de influências se torna menos importante do que a rede de relações interdisciplinares (LEPENIES, 1983:39), movimento que percorre sentido diferente do embaraço provocado pela hegemonia filosófica sobre as ciências humanas.

Além dessa perspectiva, Warde trabalha com a hipótese de que a produção científica da disciplina acadêmica se subordina às eventualidades das circunstâncias históricas e sociais, o modo como essas circunstâncias se compõem interferem no funcionamento da lógica interna do desenvolvimento disciplinar. Embora não seja objetivo dessa pesquisa comprovar o grau de fundamento da ideia sugerida pela historiadora, o estudo se desenvolve nessa direção.

4 Estrutura da pesquisa

O Capítulo 1 intitula-se *Filosofia da Educação: a formação de uma identidade histórica* e divide-se em cinco partes. A primeira parte *Filosofia, Pedagogia e Ciências da Educação* faz um recuo ao passado da tradição filosófica que se reflete na educação e salienta as grandes teorias gerais sobre a educação que se

originaram essencialmente no campo da filosofia. Esse retrocesso teve o intuito de esclarecer, em primeiro plano, o modo pelo qual a educação veio se constituindo como objeto da filosofia, em segundo, visa dilucidar a gradual formação dos campos da pedagogia e das ciências da educação e, depois, o estabelecimento das relações dialógicas entre o pensamento filosófico e a ciência pedagógica. A partir desse apanhado histórico, introduzem-se as reflexões do próximo tópico acerca da Filosofia da Educação como objeto de estudo.

A segunda parte *A Filosofia da Educação nos cursos de formação de professores*, traça um panorama geral do percurso histórico da Filosofia da Educação como disciplina no interior dos cursos de formação de professores no início do século XX; a terceira parte *A Filosofia da Educação no contexto de consolidação dos cursos de formação de professores para a educação básica de Minas Gerais (UMG e IEMG)*, remonta às origens da disciplina no currículo do curso de formação de professores da capital mineira. A quarta parte intitulada *O conteúdo programático na origem da disciplina no curso de Pedagogia da UMG (1939-1953)* faz referências às origens da disciplina do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Minas Gerais; a quinta parte *Organização curricular: o conteúdo programático na origem da disciplina no IEMG (1946-1963)* trata da consolidação da disciplina no Instituto de Educação de Minas Gerais e justifica-se pela estreita vinculação de seus docentes e de seus programas de ensino com a disciplina ministrada na antiga Universidade de Minas Gerais.

O Capítulo 2 tem como tema *O funcionamento da disciplina no período do regime militar*. Esse Capítulo analisa a história da disciplina consubstanciada com a conjuntura de reformas políticas na educação no período do governo militar. Para tanto, situa o ambiente de transformações nas políticas educacionais e vincula o desdobramento histórico da disciplina Filosofia da Educação do curso de Pedagogia da UFMG à ampla conjuntura histórica, política e social, que marca a história da Faculdade de Educação, tendo como horizonte o conjunto de interesses e influências advindos de uma combinação de estratégias que deveria ser aplicada na estrutura do ensino: a criação, aprovação e confirmação de leis para normatizar o currículo.

O primeiro tópico do Capítulo 2 intitula-se *O plano do governo militar para a formação de professores: identificando os antecedentes de institucionalização da disciplina* e tece uma série de circunstâncias que favorecem, posteriormente, o

exame da configuração da disciplina como um produto histórico e social caracterizado a partir das articulações entre diversos grupos de interesses. Esse tópico aborda os elementos estruturantes da disciplina como determinações de uma conjuntura histórica que resultam de uma rede complexa de relações em que o Estado é o principal atuante em meio a um emaranhado de forças sociais (GOODSON, 1991). A segunda parte *A configuração da disciplina Filosofia da Educação no curso de Pedagogia da UFMG: o conteúdo programático (1965-1979)* trata, primeiramente, da adaptação estrutural da Faculdade de Educação às leis da Reforma Universitária e o lugar reservado à disciplina objeto de estudo, em segundo, analisa o aparato estrutural contido nos planos de ensino estabelecendo comparações entre conteúdos programáticos.

O Capítulo 3, *A reformulação do currículo do curso de Pedagogia e a redefinição dos conteúdos da disciplina Filosofia da Educação no início da década 1980*, desenvolve-se em dois tópicos. O primeiro trata da *Organização curricular: o conteúdo programático da disciplina Filosofia da Educação do curso de Pedagogia da UFMG no início da década de 1980*, o segundo, intitula-se *A disciplina Filosofia da Educação na proposta de reformulação curricular do curso de Pedagogia da FaE/UFMG (1983 – 1985)*.

De modo geral, esse Capítulo dedica-se, em primeiro lugar, em expor o histórico de debates da FaE/UFMG, nos finais dos anos 70 e início dos anos 80, sobre o processo de reformulação curricular oriundo do controverso dilema sobre a indefinição do curso de Pedagogia. Em segundo lugar, a partir da análise das propostas de reformulações derivadas desses debates e do exame dos conteúdos programáticos da disciplina Filosofia da Educação, no início da década de 80, esse Capítulo analisa se os seus conteúdos de ensino se desenvolveram em conformidade com os objetivos contidos nas propostas de reforma da FaE/UFMG, daquela época. Tendo em vista que um dos elementos-chave que conduziram tais propostas pautavam-se na vinculação entre teoria e prática, as discussões aqui presentes constatam uma estranha recusa em desenvolver a disciplina, no sentido de aproximar seus conteúdos conceituais da prática específica nessa área de ensino.

CAPÍTULO 1

FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO: A FORMAÇÃO DE UMA IDENTIDADE HISTÓRICA

1.1 Filosofia, Pedagogia e Ciências da Educação

Em 1959, Anísio Teixeira, personagem central na história da educação brasileira e considerado um dos primeiros intelectuais brasileiros a escrever sobre as relações intrínsecas entre a filosofia e a educação, advertia que o exame dessa relação não poderia ser feito sem antes nos reportarmos aos recuados primórdios da civilização (TEIXEIRA, 1959). Certamente, a história da filosofia evidencia que as primeiras grandes formulações filosóficas ocidentais encontraram seu campo de aplicação na educação, como no caso dos estudos dos sofistas – “os primeiros educadores profissionais na civilização ocidental” (TEIXEIRA, 1959, p.14)

Se, por natureza, o ser humano possui em potência faculdades essenciais como a inteligência e as emoções, a educação, grosso modo, seria o processo pelo qual o indivíduo atualiza essas disposições elementares, de maneira que possibilite suas relações com o mundo e com outros homens. Desde a antiguidade, a filosofia tem se dedicado em compreender o mundo e o homem. Oliveira (2012) afirma que o empenho da filosofia não se destina somente à compreensão do mundo e do homem, mas também:

[...] ainda que implicitamente, à educação desse mesmo homem, cuja vida se desenrola na relação com o mundo. A prática educativa, por sua vez, encerra em seu interior uma determinada visão do homem e do mundo e, portanto, inclui uma posição filosófica definida, mesmo que tal posição nem sempre seja objeto da consciência dos atores envolvidos no processo educativo. Não se pode negar, portanto, as íntimas relações que se estabelecem entre Filosofia e Educação. Trata-se, certamente, não de sobreposições ou interferências arbitrárias, mas, isso sim, de mesclas teórico-conceituais que se foram tecendo juntas (o que corresponde ao sentido literal da palavra complexo ou complexidade), como os diferentes fios que se juntam para constituir uma única peça. (OLIVEIRA, 2012:10)

A educação pode ser definida fundamentalmente, como formação gradativa do homem em vista de um fim, mas, tanto a ideia de formação pode variar de acordo com as determinações culturais e históricas dos povos no tempo, quanto os fins educacionais podem variar conforme o que é deliberado pelos filósofos, isto é, o *dever-ser* da educação, formar o homem, poderia significar sua formação política,

tendo como fim o cidadão, ou sua formação religiosa e moral, que o conduziria para se tornar um bom cristão.

Em sua constituição histórica, a filosofia se funda no ideal arquetípico da *paidéia* (παιδεία), termo que em sua amplitude de sentido sintetiza o ideal de educação na Grécia clássica. Em *A República*, Platão se interessa por uma orientação filosófica de educação e lida, sobretudo, com as questões da formação grega. Segundo Jaeger, a ideia de *paidéia* em Platão estaria definida como "[...] a essência de toda a verdadeira educação [...] que dá ao homem o desejo e a ânsia de se tornar um cidadão perfeito e o ensina a mandar e a obedecer, tendo a justiça como fundamento" (JAEGER, 2010:147). Assim, o conceito de *paidéia* não é apenas o núcleo fundante da filosofia, mas todo o campo filosófico se encerra em uma *paidéia*, no resgate deste clássico e amplo conceito grego de formação plena do homem para a vida na *pólis*.

Na antiguidade clássica, não havia propriamente uma ciência denominada pedagogia, mas a noção, de natureza puramente filosófica, fazia parte das reflexões sobre a vida ética ou política e, por isso, “elaborada unicamente em vista do fim que a ética ou a política propunham ao homem” (ABBAGANANO, 2007:871). Nesse sentido, o pensamento filosófico nasce unido à dimensão formativa do ser humano, que corresponde ao desenvolvimento de seus aspectos ético, cultural e político. Esse conjunto de ideias, sentidos e valores da Grécia antiga, definem a noção da *paidéia* como um projeto educativo que “concentra-se no desenvolvimento das potencialidades do homem em si e como indivíduo da *pólis*” (BOTTER, 2012:20). Nesse sentido:

A filosofia grega não precisou criar uma nova disciplina chamada pedagogia, pois a convergência entre os dois pensamentos era algo natural. A filosofia é pedagógica e a pedagogia é filosófica, assim como a filosofia-pedagogia é política e a política é filosófico-pedagógica. (BOTTER, 2012:19)

A filosofia escolástica [séc. IX – XIV] foi propriamente o método pedagógico responsável por toda formação cultural e religiosa daquela civilização que nascia sobre as ruínas do Império Romano. O método escolástico funde o pensamento filosófico clássico com a doutrina das sagradas escrituras, conciliando razão e fé. Orientada pelos conceitos teológicos, a educação conduzia para uma formação do ser moral e religioso. Dentre os projetos educacionais dessa corrente de

pensamento destaca-se a pedagogia filosófica teológica de São Tomás de Aquino [séc. XIII], cujo “interesse pedagógico interliga-se em torno do conceito central de Criação” do mundo, da matéria, “do ser corporal do homem em todas as suas dimensões, que incluem, evidentemente, o conhecimento, a aprendizagem e a educação” (LAUAND, 2012:60).

O período renascentista [séc. XIV – XVII] foi intensamente marcado pela fermentação de filósofos que elegeram a razão como o instrumento-guia para todos os campos da experiência humana, dentre os quais consta os nomes de René Descartes [1596-1650], John Locke [1632-1740] e Isaac Newton [1642-1727], considerados precursores do Iluminismo [séc. XVIII] (SANTOS, 2013). O humanismo antropocêntrico renascentista se caracteriza pela revalorização da cultura clássica greco-romana que, se adequando à nova concepção de mundo, retomava a ideia de formação integral do homem. O ideal educativo era a formação do homem como ser dotado de razão, que somente alcançaria o verdadeiro conhecimento das coisas do mundo pelo desenvolvimento de suas potencialidades racionais, sobretudo, da razão científica, que o levaria à explicação e à resolução dos problemas do mundo (SANTOS, 2003).

A ideia renascentista do homem como o centro do mundo, ao eleger a razão como único guia capaz de alcançar a compreensão e o domínio da natureza, levou a gradativa separação entre fé/religião e razão/ciência (SANTOS, 2013) que culminaria na supressão dos pressupostos metafísicos teológicos até então incorporados ao campo de investigação científica. Segundo Pazzinato e Senise (1992, p. 98, *apud* SANTOS, 2003:02), o movimento Iluminista “representou o ápice dessas transformações culturais iniciadas no século XIV pelo movimento renascentista”, dentre as ideias difundidas estava aquela na qual “o homem é produto do meio em que vive, da sociedade e da educação” (SCHNEEBERGER, 2009, p. 181 *apud* SANTOS, 2003:03). Destaco duas das principais concepções teóricas da pedagogia filosófica do século XVIII: as ideias de Rousseau [1712-1778] e Kant [1724-1804]:

Em relação ao campo educacional é interessante destacar que Kant e outros eminentes filósofos, a exemplo de Jean Jacques Rousseau (1712-1778) e Johann Friedrich Herbart (1776-1841), ocuparam importantes cátedras de pedagogia, desenvolvendo muitos escritos sobre a teoria da educação. Influenciado pelas ideias de Rousseau, Kant exerceu, como preceptor, inúmeras atividades educativas. Sua contribuição pedagógica é,

grosso modo, puramente teórica e, de certa forma, idealista. (SANTOS, 2013:06)

No projeto de Rousseau, a educação ideal seria a formação do homem natural, aliada às suas dimensões social e política (SANTOS, 2013). Em Kant, o ideal formativo consistia no desenvolvimento das “faculdades humanas mediante a própria razão” e a finalidade suprema da pedagogia seria “a formação do caráter moral que permite cumprir retamente destino individual e social do homem” (SANTOS, 2003, p. 06).

A intenção aqui não é empreender uma visão exaustiva de todo o pensamento filosófico clássico e moderno e suas relações com o saber pedagógico, mas apenas mencionar uma parcela de toda uma tradição filosófica que se reflete na educação e salientar que as grandes teorias gerais sobre a educação se originaram essencialmente no campo da filosofia. Nas palavras de Anísio Teixeira, os sistemas filosóficos intelectualistas são “organizações educativas fundadas na teoria do conhecimento pela intuição intelectual, na teoria moral do treino da vontade, na nobreza de estudos literários e na prevenção contra o prático e o técnico” (TEIXEIRA, 1959:19).

A partir da súmula anteriormente mencionada, é possível inferir que as relações dialógicas entre o pensamento filosófico e a ciência pedagógica resultam em dois tipos de reflexão: “um de natureza filosófica, elaborado com vistas aos fins [...] e, outro, de natureza empírica ou prática, elaborado com vistas à preparação elementar [...] para a vida” (ABBAGNANO, 2007:871). De acordo com as afirmações de Abbagnano sobre as origens do termo pedagogia, os dois ramos de reflexão, mencionados anteriormente, se evidenciaram no século XVII, quando Comenius⁸ “pretendeu integrar no domínio da pedagogia, a organização metodológica que Francis Bacon pretendia integrar no domínio de outras ciências” (ABBAGNANO, 2007:871). A experiência pedagógica ocidental se aprofundava à medida que encontrava novos métodos educacionais combinados às novas concepções filosóficas, “[...] podemos dizer que Locke representa a pedagogia do empirismo; Rousseau, a pedagogia do iluminismo; Pestalozzi, a pedagogia do criticismo; e Fröbel, a pedagogia do romantismo” (ABBAGNANO, 2007:871).

⁸ Iohannes Amos Comenius (1592-1670), bispo protestante, considerado o fundador da didática moderna.

Esse quadro histórico que mais parece representar uma espécie de hegemonia do pensamento filosófico sobre a tradição pedagógica, aos poucos foi se modificando, especificamente, no final do século XIX e início do século XX, quando o discurso filosófico em torno do saber pedagógico passa a adquirir uma influência menos significativa, por assim dizer, com o advento do pensamento científico sobre a educação.

Todavia, a organização científica da pedagogia nos primeiros decênios do século XIX ainda não estaria desvinculada de características filosóficas, pois teria como seu fundador, além de filósofo, o psicólogo e pedagogo alemão Johann Friedrich Herbart [1776-1841]. Herbart conferia à pedagogia cientificidade filosófica, por entender que seria uma conjugação entre teoria e prática, “ciência” e “arte”, cujo objetivo maior seria a formação do homem como totalidade harmônica: desde sua educação moral à sua educação estética (TOMAZETTI, 2003). A partir da elaboração do sistema de Herbart, a psicologia se tornaria a principal ciência auxiliar da pedagogia (ABBAGNANO, 2007), que, por sua vez, adquiria o caráter de síntese final, na medida em que, segundo Cambi (1999, p.432, *apud* TOMAZETTI, 2003:22), teria seu “lugar específico e eminente entre várias ciências: psicologia, ética, metafísica, etc.”

Mesmo que as relações entre o discurso filosófico e a educação confluíssem para um estágio menos significativo, dado o surgimento da educação de cunho cientificista, segundo os estudos de Tomazetti, pelo menos na França, o saber filosófico sobre a educação se constituía como parte integrante dos estudos de pedagogia:

Para exemplificar, Nanine Charbonell afirma que [...] em 1883, na Sourborne, utilizou, indiferentemente de uma linha a outra, as expressões: Filosofia da Educação, Ciência da Educação, Pedagogia, Pedagogia Geral, Pedagogia Filosófica. Da mesma forma Compayré, em suas obras, utilizava como sinônimos as expressões Teoria Racional da Educação, Pedagogia Científica, Filosofia da Educação. [...] E um dos raros livros em francês, com o título de Filosofia da Educação, que apareceu em 1910, tinha como subtítulo ensaio de Pedagogia Geral. Também na história mais recente da educação francesa [...] o manual de Filosofia da Educação tem o primeiro tomo o título de Pedagogia Geral (TOMAZETTI, 2003:21).

Os primeiros manuais de Pedagogia, traduzidos no Brasil, apresentavam a Filosofia da Educação sob as denominações: Pedagogia Teórica ou Pedagogia Filosófica; indicando a continuidade da extensa tradição filosófico-pedagógica que

vigorava entre os séculos XVIII e XIX. De acordo com Luzuriaga (1951, p.105, *apud* TOMAZETTI, 2003:22), a Pedagogia Teórica expressava as ideias de pensadores como Kant, Fichte, Schelling, Schleiermacher, Herbart, Nietzsche, Schopenhauer e Dilthey. Como exemplo disso, Tomazetti cita a História da Pedagogia do francês René Hubert, publicada originalmente em Paris no ano de 1949 e, no Brasil, pela Companhia Editora Nacional, em 1967. A obra faz um apanhado geral das doutrinas pedagógicas de filósofos educadores, que constituem a trajetória da História da Educação entre os séculos XVI a XIX (TOMAZETTI, 2003).

No início do século XX, o vínculo entre os estudos pedagógicos e a reflexão filosófica se definiu por meio de diversas expressões (Pedagogia, Pedagogia Geral ou Sistemática, Pedagogia Filosófica, Pedagogia Científica, Pedagogia Teórica, Ciência da Educação), que culminaram na utilização do termo Filosofia da Educação, noção originalmente empregada para designar o conjunto de reflexões aplicadas à educação e à formação de professores (TOMAZETTI, 2003). Entretanto, a reflexão filosófica considerada anteriormente como Pedagogia Geral e entendida como o fundamento da ciência pedagógica, passa a adquirir a característica de discurso generalista sobre a educação. Schriewer (1991, p.139 *apud* TOMAZETTI, 2003:27) complementa que a pedagogia passou a ser compreendida como “uma ciência experimental orientada pelas disciplinas humanas e sociais empíricas, que se distancia tanto de uma filosofia normativa da educação quanto de uma doutrina pedagógica de viés tradicional”.

Nesse sentido, a necessidade de cientificidade no discurso pedagógico surge em detrimento da reflexão filosófica. O discurso científico sobre a educação, no início do século XX, passa a aplicar conceitos e métodos de ciências já institucionalizadas (como psicologia e sociologia) no campo da educação. Esse crescente discurso técnico cientificista exercia cada vez mais o domínio sobre o discurso pedagógico, redimensionando os objetivos da reflexão filosófica relativos à educação. A respeito do modelo de educação que ascendia na modernidade, Chervel e Compère afirmam que:

O modelo que entra primeiro em competição com o das humanidades é aquele que Durkheim chama realista, enciclopédico. Seu princípio consiste em dar à nova geração uma educação científica, baseada no estado mais completo dos conhecimentos [...] pela aquisição de métodos sólidos. ‘No mundo moderno, a ciência possui no presente uma virtude educativa mais

elevada que qualquer outro modo de cultura [...]'. (CHERVEL & COMPÈRE, 1999:164)

Considerado o fundador da sociologia moderna, Durkheim (1858-1917) foi o intelectual mais expressivo, tanto na instituição da Sociologia como ciência empírica e disciplina acadêmica, quanto na consolidação do discurso pedagógico no campo da sociologia.

Para Durkheim, a natureza do método, nos estudos relativos à educação pode ser diversamente compreendida conforme o que se entende por ciência da educação. Para isso, diferenciou cuidadosamente os termos educação, pedagogia e ciência da educação.

Segundo Durkheim, a educação é uma ação exercida, perante as crianças, pelos pais e mestres. Essa influência educativa é algo permanente, contínuo, não existe um período na vida social em que essa influência cessa. A educação é uma prática reguladora de condutas, cuja natureza é eminentemente social e cujos fins estão conforme a dinâmica histórica de cada lugar. Ao passo que a pedagogia consiste em teorias que concebem a educação que “não é, portanto, senão a matéria da pedagogia; e esta consiste num certo modo de refletir a respeito das coisas da educação” (DURKHEIM, 2010:59). Nesses termos, as teorias pedagógicas são especulações cujo objetivo “não é o de descrever ou explicar o que é, ou o que tem sido, mas de determinar o que deve ser” (DURKHEIM, 2010:66). Ora, evidentemente, Durkheim estava se referindo às tradicionais especulações filosóficas enalçadas no campo educativo que, portanto, não se orientavam para as práticas do presente ou do passado, nem se propunham a exprimir a realidade, mas, tão somente, expor preceitos de conduta.

A ciência da educação, por sua vez, é uma espécie de especulação completamente distinta daquela pedagogia. A ciência da educação tem por objetivo compreender o fato social “educação”, suas causas e seus fins, conforme a realidade dinâmica de cada sociedade e, “na verdade, porém, cada sociedade considerada em momento determinado de seu desenvolvimento, possui um sistema de educação” e, para cada momento, “um tipo regulador de educação”. Nesse caso, a ciência da educação tem por objetivo investigar “historicamente a maneira pela qual se formaram e se desenvolveram os sistemas de educação” (DURKHEIM, 2010:43,44).

Em sua obra *Educação e Sociologia*⁹, o autor empreende uma análise crítica das especulações filosóficas modernas sobre os sistemas de educação, como, por exemplo, as proposituras de Stuart Mill e Emmanuel Kant, que “partem do postulado de que há educação ideal, perfeita, apropriada a todos os homens, indistintamente [...]”, mas se antes considerassem a história, não encontrariam “nada em que apoiasse tal hipótese” (DURKHEIM, 2010:41). Segundo Durkheim, o postulado que sustenta um ideário de educação além de contestável, conduz a um erro ainda mais grave, já que a noção de educação ideal abstrai as condições de tempo e lugar e admite, ainda que de maneira implícita, que os sistemas de educação nada têm de reais em si mesmos.

Em 1902, juntamente com Ferdinand Buisson (1841-1932)¹⁰, Durkheim presidiu a cátedra de Ciências da Educação na Universidade Sorbonne, França. Segundo Fernandes (1994, p. 52, *apud* TOMAZETTI, 2003:29), Durkheim, como encarregado daquele departamento, proferiu um discurso no qual afirmava que os campos de saber do território universitário estariam “não apenas demarcados nas suas competências, como, também perfeitamente hierarquizados”, ou seja, as Ciências da Educação (Sociologia da Educação, História da Educação, Psicologia da Educação e Filosofia da Educação) estariam enquadradas em uma hierarquia que outorgava o primado da Sociologia na construção do discurso sobre a educação, atribuindo às demais disciplinas um caráter subsidiário.

Com efeito, a hegemonia do discurso filosófico sobre a educação tendeu a esmaecer-se com a reivindicação da educação científica, e, nas palavras de Severino, o fenômeno educacional foi “reequacionado” pela ciência, particularmente, pelas ciências humanas (SEVERINO, 1990).

No rastro das ciências humanas, a história do desenvolvimento das ciências da educação tem suas raízes na crise de autoridade intelectual e moral que despontava no final do século XIX, em alguns países da Europa e nos Estados Unidos. Dessa crise, segundo Nóvoa, (1994, p.21, *apud* TOMAZETTI, 2003:31) sucedeu a especialização do conhecimento¹¹ que conferiu aos novos profissionais

⁹ Título original *Éducation et sociologie*, obra póstuma, de 1922.

¹⁰ Professor de Educação responsável pela cadeira de Ciências da Educação na Sorbonne de 1890 a 1905, sendo sucedido por Émile Durkheim em 1906.

¹¹ A especialização, estratificação ou fragmentação do conhecimento foi uma tendência da ciência moderna que, segundo Thiesen, teria como causa “uma epistemologia de tendência positivista em cujas raízes estão o empirismo, o naturalismo e o mecanicismo científico do início da modernidade” (THIESEN, 2008). Dentre seus principais representantes estão os grandes pensadores da

“uma função de autoridade no interior do campo disciplinar”, além disso, a ascendência do discurso das ciências humanas, no campo da educação, constituiu uma estratégia¹² que teve como objetivo “canalizar para os cofres [sic] das respectivas disciplinas os importantes investimentos que estavam sendo feitos no

modernidade: Galileu, Bacon, Descartes, Newton, Darwin, etc., que tutelavam a concepção mais científica de mundo. Thiesen afirma que a especialização do conhecimento teria sido a condição de possibilidade do próprio progresso do conhecimento. A ciência moderna se constituiu pela adoção de uma metodologia analítica que objetivou, segundo Olga Pombo (2004, p.5,6 apud THIESEN, 2008), “cindir o todo em pequenas partes por intermédio de uma análise cada vez mais fina”, isto é, ao dividir e subdividir o todo nas suas partes constitutivas, “a ciência parte do princípio de que, mais tarde, poderá recompor o todo, reconstituir a totalidade”. Como resposta à necessidade de superação da visão fragmentada dos saberes, emerge na segunda metade do século XX, uma forma de organização do conhecimento: “A interdisciplinaridade, como um movimento contemporâneo que emerge na perspectiva da dialogicidade e da integração das ciências e do conhecimento, vem buscando romper com o caráter de hiperespecialização e com a fragmentação dos saberes. [...] Um olhar interdisciplinar sobre a realidade permite que entendamos melhor a relação entre seu todo e as partes que a constituem [...], apenas o modo dialético de pensar, fundado na historicidade, poderia favorecer maior integração entre as ciências. Nesse sentido, o materialismo histórico e dialético resolveu em parte o problema da fragmentação do conhecimento quando colocou a historicidade e as leis do movimento dialético da realidade como fundamentos para todas as ciências. Desde então, o conceito de interdisciplinaridade vem sendo discutido nos diferentes âmbitos científicos e muito fortemente na educação. Sem dúvida, tanto as formulações filosóficas do materialismo histórico e dialético quanto as proposições pedagógicas das teorias críticas trouxeram contribuições importantes para esse novo enfoque epistemológico” (THIESEN, 2008:546). Ademais, a especialização das áreas do conhecimento no campo educativo, sob o ponto de vista histórico e sociológico do currículo, repercute uma definição curricular nos moldes de estratificação do conhecimento e, em certo sentido, de acordo com os interesses dominantes daqueles que estão em posição de poder. Na realidade, a definição do currículo depende de uma rede complexa de relações de poder, na qual trabalham tanto grupos dominantes quanto subordinados, em interação conflitiva ou de negociação, determinam modelos de controle social, seleção e organização do conhecimento educacional (GOODSON, 1990).

¹² A respeito da estratégia de investimento no setor educativo, vale abrir um parêntese para mencionar a análise de Goodson acerca da história da escolarização na Inglaterra do início do século XX, particularmente, entre anos de 1904 e 1917, período limítrofe à crise citada por Nóvoa que culminaria no domínio do campo da educação pelas ciências humanas. Segundo Goodson, o estudo da história das disciplinas envolve uma estruturação de interesses associada a um discurso interno sobre o currículo e, particularmente, ao modo em que se distribuem os recursos e as oportunidades em que se atribuem status. Trata-se de uma política econômica do currículo produzida através de ações conflitantes e interesses dos homens da história (GOODSON, 1990). No referido período, a partir da análise da origem do exame escolar no ano de 1858 e as causas de sua posterior posição central na estrutura do sistema educativo, Goodson conclui, em primeiro lugar, que as disciplinas além de enumeradas por ordem de prioridade nos livros de texto para o ensino secundário, estavam fundamentalmente relacionadas às disciplinas acadêmicas e que, portanto, receberam tratamento prioritário no que diz respeito a financiamentos e recursos, tanto para a produção de equipamentos e livros, quanto para o pagamento de mais profissionais especializados. Em segundo lugar, que o interesse dos profissionais estava intimamente relacionado com o status da disciplina situada no vértice da hierarquia de disciplinas, segundo a alocação de recursos - que se baseava na presunção de que estas disciplinas e não aquelas estariam mais adequadas para serem materialmente favorecidas. Esse exemplo demonstra essencialmente a disputa sobre os recursos materiais e as perspectivas profissionais no setor educativo e ilustra a maneira como este conflito é construído e o que se encontra nos bastidores da organização dos discursos sobre as disciplinas, sua forma, seu conteúdo e sua estrutura (GOODSON, 1991). Ainda que não explicitamente, a tese de Goodson parece ir de encontro com argumento de que, no final do século XIX e início do século XX, a ascensão do discurso científico da modernidade significou tanto a estratificação quanto a hierarquização do conhecimento no campo educacional, definidos não apenas conforme a atribuição de status e recursos, mas, sobretudo, segundo os valores e interesses de grupos sociais dominantes relacionados à economia capitalista (GOODSON, 1990).

setor educativo”, portanto, a emergência de uma educação científica esteve relacionada a esses dois fatores: com a produção de um saber especializado e com a “capacidade dos diferentes profissionais (e de suas associações) para negociarem a própria influência junto dos poderes políticos e econômicos” (NÓVOA, 1994, p.21 *apud* TOMAZETTI, 2003:32), afirmação que se aproxima dos estudos históricos realizados por Goodson, na década de 1970, sobre a construção do currículo como artefato social¹³.

O projeto Iluminista do mundo moderno elegia para os diversos setores da existência humana o discurso da ciência e, no campo educacional, segundo Vieira, os ideais de modernidade estiveram estritamente vinculados à defesa de investimentos em cultura e em educação, e representados como:

[...] uma espécie de éden que se conquistaria a partir de investimento em diferentes frentes, mas, de forma especial, a cultura e a educação representaram áreas estratégicas nesse projeto. [...] os investimentos em educação implicariam necessária e inexoravelmente a conquista da modernidade. (VIEIRA, 2011:39)

Em sua análise sobre o discurso da intelectualidade no Brasil, a partir do final do século XIX até os anos 1960 do século XX, Vieira afirma que a relação entre os ideais de modernidade e os importantes investimentos que estavam sendo feitos no setor educativo, seduziu os intelectuais ao ponto de se fazerem “produtos e arautos dessa crença”. Segundo o autor, o Movimento pela Escola Nova, que nascia no final do século XIX, representou, “em escala mundial, a expressão mais forte da presença do *ethos* da modernidade no campo educacional”, seu discurso afirmava veementemente “a ciência como principal fonte para o trabalho pedagógico” (VIEIRA, 2011:41). Nesse contexto de legitimação das Ciências da Educação, a nova geração de intelectuais, “produtos e arautos” da crença na modernidade, buscava tanto um reconhecimento científico, quanto a delimitação do seu dever social (VIEIRA, 2011).

No Brasil, nos anos de 1920, quando se difundiam ideias educacionais renovadoras, a Sociologia, a Psicologia e a Biologia figuravam no currículo dos cursos de formação do magistério com o status de “ciências matriarcais” da Educação, destinadas à formação científica dos professores. Enquanto que as disciplinas de História e Filosofia da Educação não estavam incluídas propriamente

¹³ Ponto desenvolvido mais adiante.

como ciências, mas como disciplinas formadoras, com a função de auxiliar na formação moral dos professores (BONTEMPI, 2007).

De outro modo, Tomazetti assinalava que nos anos de 1920, quando foram instituídas as primeiras cátedras de Psicologia e Sociologia da Educação, a Filosofia da Educação, como disciplina, esteve ausente do contexto geral de institucionalização dos saberes sobre a educação, embora estivesse presente de modo implícito em outras disciplinas, como a Pedagogia, que pertencia ao currículo da Escola Normal (TOMAZETTI, 2003).

Warde afirma que a Filosofia da Educação e a História da Educação se apresentavam no currículo do magistério como irmãs siamesas e permaneceriam assim, salvo raras exceções, até a década de 1960. Entretanto, a História da Educação se manteve mesmo como apêndice da Filosofia da Educação, certamente, porque durante décadas o seu ensino esteve vinculado à história das ideias filosóficas sobre a educação (WARDE, 1998).

A autora ainda assinala que a inclusão da História da Educação entre as disciplinas de formação do magistério é um processo peculiar desde quando, nos anos 1920, foi disseminada pelos reformadores da educação “a ideia de que a Educação demanda, pelas suas singularidades ‘teóricas e práticas’, o concurso de várias ciências” (WARDE, 1998:91), contudo, o projeto não incluía nem a História da Educação nem a Filosofia da Educação:

A História da Educação é filha tardia da ideia de abordagens múltiplas em Educação; não é incluída, entre as ciências auxiliares com o mesmo escopo das matriarcais, quais sejam, Psicologia, Sociologia e Biologia. Assim como a Filosofia não poderia ser denominada apropriadamente de ciência, a História também não o poderia. Assim, a Filosofia e a História da Educação foram incorporadas não exatamente como ciências, mas como disciplinas formadoras. (WARDE, 1998:91)

De acordo com Warde, até os anos de 1930, a Filosofia e a História da Educação permaneciam unidas nos cursos normais e nos cursos de pedagogia (WARDE, 1998). Essa proposição pode ser confirmada na análise de Bontempio sobre o currículo do Instituto de Educação de São Paulo, no qual a Filosofia e a História da Educação formavam um “compósito de duas matérias”, compondo o “quadro curricular do curso de formação profissional ao lado de Biologia Educacional, Psicologia Educacional, Sociologia Educacional, Educação Comparada e Metodologia do Ensino Secundário” (BONTEMPI, 2007:85). Em nota, o autor

menciona a afirmação de Tanuri (2000, p.70, *apud* BONTEMPI, 2007:85) de que as disciplinas de “formação profissional foram instituídas no currículo das escolas normais, primeiramente, nas reformas de Minas Gerais (1927), Distrito Federal (1928) e Pernambuco (1928)”.

Todavia, examinando as fontes referentes ao currículo da Escola Normal Modelo de Belo Horizonte, a disciplina História da Educação aparece, a partir do ano de 1932, independente da Filosofia. Somente quando a Escola Normal foi transformada em Instituto de Educação de Minas Gerais (IEMG), em 28 de janeiro de 1946, as disciplinas figuraram no currículo do curso de *Formação de Professores Primários* como uma unidade: História e Filosofia da Educação - matéria lotada na última série do curso de três séries anuais. No currículo do curso de *Administração Escolar*, apenas a Filosofia da Educação aparece entre as dez cadeiras distribuídas¹⁴, as aulas dessa disciplina eram ministradas, de acordo com determinação do parágrafo único no art. 7º, pelos assistentes do Laboratório de Psicologia¹⁵.

Assim como a História da Educação, a Filosofia da Educação sofria o estigma da “pragmatização moral” (WARDE, 1998). De acordo com a análise dos programas da cadeira de Filosofia da Educação do IEMG, no período que compreende os anos de 1946 a 1957, os conteúdos evidenciavam os ensinamentos de caráter doutrinário cristão, oriundos da filosofia medieval. Como pode ser visto nos quadros do item 1.5 (p.71-74), houve certa predominância nos temas relativos à filosofia patrística e escolástica, cuja característica fundamental é a ênfase em questões teológicas.

Para Warde, desde que foram institucionalizadas conjuntamente, ambas as disciplinas, História da Educação e Filosofia da Educação, carregavam alguns traços em comum, tais como: “distância da investigação científica e priorização da tarefa de edificação de valores e condutas morais em detrimento da formação de especialistas num campo determinado de conhecimento ou de ação” (WARDE, 2011:243). Os conteúdos de ensino da disciplina de Filosofia da Educação, contidos nos programas

¹⁴ MINAS GERAIS. Decreto-Lei n. 1666, de 28/01/1946, art. 7º.

¹⁵ Conforme os programas da disciplina, proposto no período de 1946 a 1962, a Filosofia da Educação esteve sob responsabilidade da professora Maria Luísa de Almeida Cunha, que teria título de doutorado em pedagogia e psicologia, de acordo com o currículo profissional registrado do Anuário da Faculdade de Filosofia (1939-1953) e cujo termo de posse, datado de 03 de março de 1938, registra que a docente foi designada para a primeira cadeira de *psychologia educacional da Escola Normal da Capital para o exercício de assistente técnica do ensino* e, somente a partir de 1946, quando transformada em Instituto de Educação, a docente assumiria a matéria de Filosofia da Educação do curso de Administração Escolar.

apresentados no item 1.5, indicam que o princípio formativo esteve baseado, sobretudo, nas ideias de cunho religioso católico, como uma forma de direcionar a conduta dos futuros professores e, dessa maneira, assegurar a educação cristã da juventude.

Somente a partir nos anos 1950, mesmo ainda unida à Filosofia da Educação, a História da Educação iniciava seu projeto autônomo. Para Warde, esse projeto parece ter contido uma iniciativa de “redefinição das relações entre a História da Educação e a Filosofia da Educação através da abertura de diálogo com a Sociologia da Educação, disciplina em pleno processo de dinamização” (WARDE, 1998:93). A História da Educação apresentava inovações historiográficas no campo da pedagogia e, concomitantemente:

[...] entravam em crise alguns pressupostos daquele modo tradicional de fazer história da pedagogia. [...] a pedagogia perdia a sua exclusiva (ou quase) conotação filosófica e revelava-se constituída pelo encontro de diversas ciências e, portanto, como um saber interdisciplinar. (NÓVOA, 1994, p.28,29 *apud* TOMAZETTI, 2003:33)

Então, a disciplina História da Educação, nos currículos de formação de professores, adquiriu novos contornos. Seus conteúdos programáticos foram reorientados, de modo que deu início ao seu distanciamento da Filosofia. Especialmente nos anos de 1960, a disciplina História da Educação enfrentaria problemas em relação ao seu lugar e à sua função. Segundo Warde, a disciplina enfrentava outros problemas, inclusive que não se restringiam ao âmbito nacional e, tampouco, eram problemas recentes. Para a autora, estariam mais diretamente ligados a um conjunto de fatores, mas, principalmente, ao “entendimento da função e do lugar da História e, particularmente, da História da Educação nos currículos de formação do magistério” (WARDE, 2011:244).

No Brasil, as décadas de 1960 e 1970 foram marcadas por mudanças na cultura da educação básica e superior. Movidos pelo ideal de modernização do ensino, o regime militar executava planos de desenvolvimento da ciência e da tecnologia, com o intuito de atender as necessidades da crescente economia capitalista da época. Isso significava uma reconfiguração curricular que promoveria tensões relativas às ideias de inclusão e supressão de disciplinas. O Estado criou novas disciplinas com o intuito de eliminar estrategicamente o caráter crítico e reflexivo das disciplinas ditas teóricas, tais como a História, a Filosofia e a

Sociologia. As novas disciplinas¹⁶ tinham como objetivo não apenas a formação profissional, mas, também, inculcar valores morais e cívicos na sociedade, adequados ao ideal de segurança nacional e controle social. Segundo Martins, esse movimento demonstrava o “esforço de ‘modernização’ que as elites políticas e culturais do país tentavam fazer prevalecer no período” (MARTINS, 2003:146).

Os ideais de educação do regime militar representavam uma estratégia de hegemonização e ocupação dos espaços curriculares dos cursos de formação de professores pelas disciplinas científicas, em detrimento das disciplinas teóricas. Esse fato pode ser observado pelo exame dos currículos e programas do curso de pedagogia da UFMG, correspondentes às décadas de 1960 e 1970. No currículo que vigora entre os anos de 1965 e 1968, as disciplinas obrigatórias de História da Educação e Filosofia da Educação, têm carga horária equivalente, isto é, 256 h/a durante dois anos; a Sociologia da Educação, 128 h/a e a Psicologia da Educação totaliza 320 h/a, distribuídas ao longo de três anos. De acordo com a análise do programa de Filosofia da Educação do ano de 1969, a disciplina continuava a ser ofertada em quatro semestres, a hipótese é a de que tenha permanecido com a mesma carga horária dos anos anteriores. A partir de 1970, a Filosofia da Educação teve uma redução de 42% da carga horária semestral, passando para um total de 150h/a. De acordo com Saviani, essa situação veio a se alterar:

[...] em decorrência da entrada em vigor do Parecer 252 do então Conselho Federal de Educação, aprovado em 1969. Como se sabe, esse parecer introduziu as habilitações pedagógicas (Administração, Inspeção, Orientação e Supervisão educacionais) no currículo da Pedagogia, reduzindo, em consequência, o espaço antes reservado às disciplinas ligadas ao chamado fundamentos da educação. (SAVIANI, 2005: 52)

Segundo Tomazetti, na década de 60, as quatro disciplinas ascenderam ao prestígio universitário na área de formação de professores, pelo menos nas cátedras de Ciências da Educação da Inglaterra, conforme o mercado editorial da época, que publicava obras de autores especializados em ciências da educação. Segundo a autora, os conteúdos das disciplinas de História e Psicologia da Educação apresentaram uma tênue evolução em relação aos conteúdos de Filosofia e

¹⁶ Em seu texto, Maria do Carmo Martins (2003) se refere às novas disciplinas criadas para o ensino básico: em 1962: Organização Social e Política do Brasil (OSPB), em 1966; Estudos Sociais (ES), em 1969; Educação Moral e Cívica (EMC). E, para o ensino superior, inclusive para os cursos de pós-graduação, de acordo com o Decreto nº 68.065, de 14 de janeiro de 1971, art. 6º, foi criada a disciplina de Estudos de Problemas Brasileiros (EPB), uma extensão da EMC.

Sociologia da Educação. Os conteúdos de Filosofia da Educação, que antes abordavam “o estudo acrítico das doutrinas dos grandes pensadores do passado como Platão, Rousseau, Kant e Dewey, por exemplo”, passaram a conter reflexões da filosofia analítica de autores, tais como: Russell, Wittgenstein, Moore e Quine (TOMAZETTI, 2003:36).

A autora afirma ainda que, no Brasil, a consolidação das Ciências da Educação, significou a inovação das metodologias de ensino, o que reorientou a formação do professor primário. A Psicologia possibilitou a articulação de novos e modernos métodos de ensino que tinham a finalidade de ampliar a compreensão do desenvolvimento da criança. A Sociologia assumiu um papel fundamental de reflexão e construção de um discurso científico sobre a educação. A Filosofia da Educação, embora deixando de ser identificada com a Pedagogia Teórica ou Pedagogia Filosófica, manteve sua caracterização como um saber teórico e especulativo e, portanto, subsidiário em relação ao conhecimento científico da educação (TOMAZETTI, 2003).

Nesse ponto da discussão foram introduzidos aspectos muito gerais a respeito das condições históricas, políticas e sociais sob as quais se desenvolveu o conhecimento filosófico sobre a educação. Certamente, não foram mencionados tantos outros pormenores constituintes dessa grande trajetória histórica que registra as origens das relações dialógicas entre a filosofia, a pedagogia e as ciências da educação. Todavia, dois pontos que foram mencionados nos parágrafos anteriores são proeminentes para dar impulso a essa discussão sobre a história da disciplina Filosofia da Educação. Um diz respeito à constituição histórica da filosofia como discurso fundamentador da ciência pedagógica, o outro, trata da filosofia como disciplina dos cursos de formação do magistério, ao lado das ciências da educação. A transição do primeiro percurso em direção ao segundo momento se define, aproximadamente, em meados da segunda metade do século XX, quando a pedagogia descola seu eixo epistemológico e redefine sua identidade: “da pedagogia passou-se à ciência da educação; de um saber unitário e ‘fechado’ passou-se a um saber plural e aberto; do primado da filosofia passou-se ao das ciências” (CAMBI, 1999:595).

1.2 A Filosofia da Educação nos cursos de formação de professores

Esse tópico tem como objetivo traçar um percurso no interior da trajetória histórica da disciplina Filosofia da Educação, a partir de algumas Faculdades de Filosofia, cuja função inicial consistia na formação de cientistas, pesquisadores e professores. Quando necessário, também faz referência a algumas Escolas Normais e Institutos de Educação, para visualizar o contexto geral sob a qual se origina e se desenvolve a disciplina objeto desse estudo. Não é propósito construir uma narrativa descritiva a partir de fontes documentais, propriamente ditas, mas apresentar uma trajetória de institucionalização da disciplina de acordo com o trabalho historiográfico realizado por pesquisadores que tem se aprofundado na temática da História das Disciplinas.

Os trabalhos publicados recentemente sobre o ensino e a pesquisa em História da Educação, consultados e mencionados ao longo desse texto, registram com unanimidade que nos primeiros anos do século passado duas disciplinas apareciam associadas nos currículos dos primeiros cursos de formação de magistério. Como dito anteriormente, a Filosofia da Educação e a História da Educação não chegariam a integrar os currículos de formação de professores senão a partir dos anos de 1927 e 1928 (BONTEMPI, 2007). Após as reformas empreendidas por Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo na década de 1930, as disciplinas figuravam nos currículos das Escolas Normais do Distrito Federal e São Paulo, sob a forma da disciplina: História e Filosofia da Educação. E depois de instituída a Lei Orgânica do Ensino Normal em 1946, a referida disciplina estaria regulamentada nos currículos de todas as Escolas Normais (SAVIANI, 2005).

De acordo com Saviani, os estudos sobre educação alcançavam o nível superior na década de 30. A primeira experiência nacional de formação de professor em nível universitário foi marcada “pela incorporação da Escola de Professores do Instituto de Educação ‘Caetano Campos’, de São Paulo, à USP, em 1934” (SAVIANI, 2005:50). Do mesmo modo, em 1935, a Escola de Professores do Instituto de Educação do Rio de Janeiro foi incorporada à Universidade do Distrito Federal sob o nome de Escola de Educação e, depois, em 1939, foi instituído o curso de Pedagogia da Universidade do Brasil que “pelo seu caráter de modelo padrão, passa a figurar nas instituições de ensino superior de todo o país” (*ibidem*, p.50).

O autor menciona que, quando implantada a reforma da instrução pública no Distrito Federal, em 1932, Anísio Teixeira projetou um ideário de programa que deveria ser implantado nas Escolas Normais. A razão para a implementação do programa estaria fundamentada na própria lógica de finalidade da instituição: “Se a Escola Normal for realmente uma instituição de preparo profissional do mestre, todos os seus cursos deverão possuir o caráter específico que lhes determinará a profissão do magistério” (*ibidem*, p.50). Dentro desse programa estavam os cursos de integração profissional, nos quais se incluíam:

[...] todos os cursos de técnica educativa ou de filosofia ou cultura geral educativa, que ministram os elementos científicos dos métodos, a sua prática e, ainda, a cultura geral relativa à profissão como os cursos de [...] filosofia e história da educação [...] (*ibidem*, p.51).

Saviani ainda observa que:

Nessa formulação de Anísio Teixeira, a História da Educação aparece associada a Filosofia da Educação. Assim, embora alguns analistas considerem essa vinculação com a Filosofia como indicador do caráter doutrinário e não científico atribuído ao ensino de História da Educação no curso de Pedagogia, não é no decreto de criação do curso, baixado por Capanema em 1939, que isso ocorre. Com efeito, pelo referido decreto o currículo de Pedagogia incluía História da Educação no segundo e terceiro anos e Filosofia da Educação apenas no terceiro ano sendo, pois, tratadas como duas disciplinas distintas e autônomas entre si. E essa diferenciação persistiu nas reformulações posteriores, mantendo-se até os dias atuais. Foi apenas na Lei Orgânica do Ensino Normal, instituída pelo decreto-lei, de 2 de janeiro de 1946, que apareceu, no currículo do curso Normal de 2º ciclo, a disciplina denominada “História e Filosofia da Educação”, adotada também no curso de Pedagogia da USP. (SAVIANI, 2005:51)

O Instituto de Educação “Caetano Campos”, incorporado à Universidade de São Paulo (USP), em 1934, foi extinto como unidade independente quatro anos depois, passando a ser uma seção da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP – a Seção de Educação. Posteriormente, para adequar-se ao modelo de formação docente do governo Vargas, planejado no interior da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, em 1939, a Seção de Educação passou a denominar-se Seção de Pedagogia (BARROS, 2001). Segundo Barros, os professores da Seção de Pedagogia estavam ligados à cadeira de História e Filosofia da Educação que, inicialmente, tinha sido o núcleo do atual Departamento de Filosofia da Educação e Ciências da Educação da Faculdade de Educação da USP. Pelo exame dos programas de 1964 a 1969, a autora conclui que a

preocupação central dos professores estava em oferecer aos discentes uma ampla formação que compreendesse os aspectos mais relevantes da filosofia e da história da educação ocidental sem deixar de contemplar aspectos referentes à realidade brasileira da época. A autora afirma que:

[...] embora depois se tenham distribuídos por dois domínios funcional e academicamente distintos, os estudos de História e de Filosofia da Educação – que nas origens compunham, de forma interdisciplinar, um único domínio – desempenharam e continuariam a desempenhar um papel relevante, seja no campo da docência, seja no campo da pesquisa [...]. A importância da cadeira História e Filosofia da Educação seria novamente ressaltada em 1983 [...]. (BARROS, 2001:14)

A pesquisa realizada por Rocha indica que os saberes relacionados à Filosofia da Educação seriam introduzidos pela primeira vez no currículo do curso de *Formação de Professores Primários* do Instituto de Educação do Paraná, somente com a Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946, por meio da disciplina História e Filosofia da Educação. Ou seja, não há qualquer alusão aos conteúdos filosóficos sobre a educação anterior a essa norma e, embora tenha sido oficialmente deliberada, a autora salienta que, segundo a estrutura curricular do curso, definida no ano de 1949, essa matéria até então permaneceu ausente nos planos de estudos. Já no currículo do curso de *Administração Escolar* do ano de 1947, aparecem as disciplinas de Filosofia Moderna e Contemporânea e Filosofia da Educação. Em 1958, a matéria de Filosofia da Educação, no currículo da Escola Normal Secundária, não está vinculada à disciplina de História da Educação, “tal como havia sido proposto pela nomeada Lei Orgânica” (ROCHA, 2009:38). A autora relata que em decorrência dos dispositivos da Lei estadual 4.978/64¹⁷, o Conselho Estadual de Educação estabeleceu novas bases curriculares que remanejariam os conteúdos relativos à Filosofia da Educação para a disciplina de Fundamentos da Educação e a matéria de História da Educação passaria a integrar o quadro de disciplinas optativas. De acordo com Rocha, na aprovação curricular sancionada no ano de 1966, não constam referências em relação às disciplinas de História e

¹⁷ A autora faz referências especificamente aos artigos 158-165, que regulamentaram o ensino normal no Estado do Paraná, “definindo suas finalidades, como a formação de professores, orientadores, supervisores, administradores escolares e outros especialistas para o ensino primário, pré-primário e a disseminação [...] dos conhecimentos técnicos relativos à educação da Infância” (ROCHA, 2009:39).

Filosofia da Educação entre as disciplinas dos cursos normais. Os registros fazem menção apenas à disciplina de Fundamentos da Educação (ROCHA, 2009).

Certamente, inúmeros trabalhos foram publicados no intuito de registrar ou até mesmo de aprofundar no tema relativo à trajetória histórica do curso de Pedagogia e suas reformulações. As considerações que se seguem não têm a intenção de reprisar um percurso historiográfico do referido curso, mas apresentar aspectos pontuais de sua configuração curricular que são indicativos do processo de constituição da disciplina Filosofia da Educação, na formação de professores para o ensino básico.

Como mencionado anteriormente, o curso de Pedagogia, que se consolidava como modelo padrão para a formação de professores, foi organizado pelo governo getulista no interior da Faculdade Nacional de Filosofia (FNFfi) da Universidade do Brasil, em 4 de abril de 1939. De acordo com Fávero, o então ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, encaminhara para o Presidente uma exposição de motivos¹⁸ relativos à extinção da Universidade do Distrito Federal e à transferência de seus cursos para a Universidade do Brasil. Dentre a exposição de motivos que acompanhou o projeto lei, a Universidade do Brasil é mencionada como uma instituição que deveria ser mantida e dirigida pela União, logo, com uma função de caráter nacional e, ainda, “que, em primeiro lugar, ela deve tornar-se padrão não querendo afirmar com isso ‘que todas as universidades do Brasil devam ser iguais à universidade federal’” (FÁVERO, 2006:27).

Contudo, a autora afirma que entre suas disposições gerais não havia referência ao princípio de autonomia das universidades, tanto que o reitor e diretores dos estabelecimentos de ensino, conforme o art. 27, “seriam escolhidos pelo presidente da República, dentre os respectivos catedráticos e nomeados em comissão” (*ibidem*, p. 27). Então, a criação da Faculdade Nacional de Filosofia, imposta como padrão nacional para as universidades brasileiras, deve ser compreendida dentro de um contexto de “tendência a uma centralização cada vez maior, reflexo da política autoritária adotada desde o início” pelo governo Vargas, cujo interesse centrava-se no desenvolvimento de “um ensino mais adequado à modernização do país, com ênfase na formação de elite e na capacitação para o trabalho” (FÁVERO, 2006: 23,24).

¹⁸ Decreto nº 1.063, de 20 de janeiro de 1939.

Conforme o Arquivo da Faculdade Nacional de Filosofia (FNFi)¹⁹, essa instituição tinha a finalidade de preparar:

[...] trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades culturais de ordem desinteressada ou técnica; preparar candidatos para o exercício ao magistério do ensino secundário e normal e realizar pesquisas nos vários domínios da cultura, que constituam objeto do seu ensino

Objetivo que deveria se consolidar nas demais instituições federais. Contudo, Tomazetti afirma que no âmbito das universidades públicas, as Faculdades de Filosofia não conseguiriam cumprir a duplicidade de fins para as quais foram designadas porque sua própria estrutura oscilava entre preparar especialistas e pesquisadores ou formar professores. Ademais:

Somava-se a isso o preconceito, presente em seu interior, para o curso de Pedagogia e a formação de professores, que não possuíam uma tradição em pesquisa e, também, a compreensão de que os ensinamentos pedagógicos restringiam-se a aspectos metodológicos, de forma e não de conteúdo. [...] o inconveniente estaria em manter estudos e pesquisas acadêmicas e formação pedagógica, caracterizada como práxis. (TOMAZETTI, 2000:88,89)

De acordo com o decreto-lei 1.190, de 04 de abril de 1939, a FNFi estava composta por quatro seções: Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia, havendo uma seção especial de Didática, assim também estariam estruturadas as demais Faculdades de Filosofia. Os cursos se agrupavam em “ordinários e extraordinários”, os primeiros destinados à obtenção do título de bacharel ou de licenciado, os demais caracterizados como “cursos avulsos, de aperfeiçoamento, de especialização e de doutorado”. Os cursos que conferiam o diploma de bacharel estavam dispostos no interior das quatro seções: Seção de Filosofia: Curso de Filosofia; Seção de Letras: Cursos de Letras Anglo-Germânicas, Letras Clássicas e Letras Neolatinas; Seção de Ciências: Cursos de Ciências Sociais, de Física, de História e Geografia, de História Natural, de Matemática e de Química; Seção de Pedagogia: Curso de Pedagogia.

Os cursos foram ofertados em série, com duração de três anos, mais um ano de curso de Didática, na Seção Especial de Didática, para os que pretendiam dedicar-se ao magistério secundário. Essa proposta de organização curricular prevaleceu a partir do decreto lei 3.454, de 24 de julho de 1941, e foi denominado

¹⁹ Disponível em: <http://www.fe.ufrj.br/proedes/arquivo/fnfi.htm>

como “esquema 3 + 1”. Essa estrutura foi revista em 26 de março de 1946, quando foi sancionado o decreto lei 9.092 que possibilitou “dupla orientação” para o regime didático das Faculdades de Filosofia: ou poderia continuar funcionando conforme a legislação vigente ou poderia implantar uma nova organização, onde os cursos passariam de três para quatro anos e, a partir do quarto ano de curso, aqueles que desejassem obter a formação pedagógica, conforme disposto no parágrafo 1º do art. 4º: “para obter o diploma de licenciado, os alunos do quarto ano receberão formação didática, teórica e prática, no ginásio de aplicação e serão obrigados a um curso de psicologia aplicada à educação”.

Na legislação consultada²⁰ não está descrito o quadro de disciplinas pedagógicas que deveriam ser cursadas no quarto ano pelos candidatos ao magistério secundário, mas, citando Fávero, Tomazetti reafirma que havia um quadro de disciplinas comuns a todos os cursos, exceto para o curso de Pedagogia. Esse quadro era composto pelas disciplinas de “Psicologia Educacional, Fundamentos Biológicos, Sociológicos e Filosóficos da Educação, Didática Geral e Especial e Administração Escolar” (TOMAZETTI, 2000:87).

Entretanto, de acordo com o Anuário da Faculdade de Filosofia da Universidade de Minas Gerais²¹, no qual estão registradas informações sobre os currículos dos cursos e programas das disciplinas vigentes entre os anos de 1939 a 1953, existem dois pontos divergentes em relação ao que foi mencionado no parágrafo anterior. O primeiro diz respeito à formação didática para os candidatos ao magistério secundário: a Seção de Didática, segundo consta no referido Anuário, está composta por um quadro de disciplinas comum a todos os cursos, inclusive ao curso de Pedagogia. Os candidatos desse curso que optassem pela formação em licenciatura, diferente dos alunos provenientes de outros cursos, deveriam cursar no quarto ano, apenas as disciplinas de Didática Geral e Especial, uma vez que as demais disciplinas exigidas para aquela modalidade já estavam contempladas no currículo do curso de bacharelado²². A segunda divergência é a composição do

²⁰ Decreto lei 9.092 de 26/03/46.

²¹ Atual Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (FAFICH) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

²² Conforme o Anuário da Faculdade de Filosofia da Universidade de Minas Gerais, disponível para consulta no Centro de Pesquisa, Memória e Documentação (CEDOC) da Faculdade de Educação da UFMG, entre 1939 e 1953, o currículo do curso de bacharelado em Pedagogia que era composto da seguinte forma: no 1º ano - Complementos de Matemática, História da Filosofia, Psicologia Educacional, Fundamentos Biológicos da Educação, Sociologia; no 2º ano - Estatística Educacional, História da Educação, Fundamentos Sociológicos da Educação, Psicologia Educacional,

quadro de disciplinas de formação didática comum a todos os cursos, em vez de “Psicologia Educacional, Fundamentos Biológicos, Sociológicos e Filosóficos da Educação, Didática Geral e Especial e Administração Escolar”, conforme alegado por Tomazetti, o Anuário registra, além das Didáticas, as matérias de Psicologia Educacional, Administração Escolar, Fundamentos Biológicos e Sociológicos da Educação. Nesse caso, a Filosofia da Educação ou Fundamentos Filosóficos da Educação, não figura no bloco de disciplinas pertencentes à Seção de Didática, mas aparece registrada apenas no currículo do 3º ano do curso de bacharelado em Pedagogia.

Tomazetti assegura que a Filosofia da Educação, às vezes, aparecia nos currículos dos cursos de formação de professores nomeada de “Fundamentos Filosóficos da Educação”, provavelmente, isso pode ser verdadeiro em relação aos cursos das instituições que a autora se propôs analisar, mas, de acordo com o art. 20 do decreto-lei nº 1.190 de 04/04/39²³, não procede que figurava como disciplina obrigatória no curso de Didática, nem tampouco que a estrutura apresentada pela autora “foi seguida como padrão nacional pelas demais faculdades de Filosofia das universidades brasileiras” (TOMAZETTI, 2000:91), conforme ficou demonstrado no parágrafo anterior.

Segundo Martins, desde os anos de 1950, o sistema superior de ensino brasileiro atravessava severas críticas e, com a “criação do Conselho Federal de Educação, em 1961, alterações significativas foram proposta para esse nível de ensino” (MARTINS, 2003:143). Dentre as modificações significativas que reestruturaram o sistema superior de ensino público, destaco aquela relativa à regulamentação do curso de formação de professores para o ensino normal instituída pelo parecer nº 251/62. Nesse parecer, relatado pelo conselheiro Valnir Chagas e aprovado pelo então ministro da Educação Darcy Ribeiro, foi estabelecida uma duração de quatro anos para ambas as modalidades do curso de Pedagogia e, também, foi fixado um currículo mínimo. O plano proposto estabelecia um núcleo comum para a Pedagogia, composto por áreas de estudos consideradas fundamentais para “qualquer modalidade de formação pedagógica” que constituiu,

Administração Escolar; no 3º ano – História da Educação, **Filosofia da Educação**, Educação Comparada, Psicologia Educacional, Administração Escolar.

²³ SECÇÃO XII - Do curso de didática. Art. 20: O curso de didática será de um ano e constituir-se-á das seguintes disciplinas: 1. Didática geral; 2. Didática especial; 3. Psicologia educacional; 4. Administração escolar; 5. Fundamentos biológicos da educação; 6. Fundamentos sociológicos da educação.

“além disso, objeto de habilitação específica na licenciatura” (BRASIL/CFE, 1962:62): Sociologia Geral e da Educação, Psicologia da Educação, História da Educação e “Princípios e Métodos” da Educação. Acrescentando-se a elas as matérias de Administração Escolar, Didática e outras de “caracterização para definir o tipo, ou os tipos, de profissionais a serem formados²⁴” (*ibidem*, p.62).

De acordo com o relator, o quadro de disciplinas que configurariam o ciclo básico, teve como referência a análise dos currículos que foram propostos para o Conselho por 22 Faculdades de Filosofia e pela Diretoria de Ensino Superior e, também, foram tomados para comparação os sistemas vigentes na França, Inglaterra, Estados Unidos e União Soviética. A partir disso, ficou estabelecido um currículo mínimo com características que o situavam “em posição equidistante das controvérsias suscitadas em torno do Curso de Pedagogia²⁵” (BRASIL/CFE, 1962:64).

No parecer também constam recomendações gerais acerca dos conteúdos que deveriam estar contidos nas disciplinas do núcleo básico²⁶ do curso. Em relação aos “Princípios e Métodos” da Educação, na lista disponibilizada pelo relator, essa

²⁴ Nesta última categoria, conforme descrito pelo relator, poderiam ser incluídas as demais disciplinas por ordens de estudos sugeridas ao Conselho (Estatística, Educação Comparada, Biologia, Orientação educacional, temas Brasileiros, Higiene Escolar, Pesquisa) e outras mais especializadas (Currículos e Programas, Técnicas Audiovisuais de Educação, Teoria e Prática da Escola Primária, Teoria e Prática da Escola Média) (BRASIL/CFE, 1962:63).

²⁵ Nas palavras do relator, o curso de Pedagogia era um “dos mais controversos” dentre os que se incluíam no plano das Faculdades de Filosofia: “Há os que propugnam pela sua extinção, partindo de que lhe falta conteúdo próprio, em oposição aos que lhe tomam a defesa simplesmente hipertrofiando esse conteúdo” (BRASIL/CFE, 1962:59).

²⁶ “A **Psicologia da Educação** deve abranger os capítulos de Psicologia Evolutiva (infância e adolescência), Psicologia da Aprendizagem (incluindo obviamente a motivação) e Psicologia Diferencial. A **Sociologia da Educação**, por sua vez, compreende não apenas a parte ‘educacional’ como os elementos de Sociologia Geral necessários a que o aluno tenha uma visão do campo em que se inserem os estudos pedagógicos. O ideal será que os estabelecimentos ampliem este aspecto da abordagem sociológica, na organização dos respectivos currículos, para dar-lhe o sentido de um autêntico ciclo básico de introdução às ciências sociais. A **História da Educação** deve ser entendida como uma apreciação coerente dos fundamentos históricos que explicam a educação moderna e, dentro desta orientação, conterá uma divisão especial dedicada à História da Educação Brasileira [...]. A **Administração Escolar** é o complemento natural da Sociologia. Enquanto, nesta última, se parte da sociedade para a escola, na administração, para estudar a organização escolar, focaliza-se a própria escola em suas múltiplas conexões com a sociedade, nesta unção de matéria fundamental, ao nível das quatro que vimos de mencionar, a Administração Escolar interessa a licenciados e bacharéis – como lhes interessa, ademais, do ponto de vista estritamente profissional: aos primeiros, por ser lecionada nos cursos normais; e aos últimos, por constituir a base de formação específica do chamado “técnico em educação”. A **Didática** (com Prática de Ensino) está vinculada diretamente à licenciatura, na forma do Parecer n 292/62, embora não se ponha em dúvida a utilidade de uma Metodologia do Ensino para o bacharelado. Entretanto, na perspectiva de um currículo apenas mínimo, entendemos que a sua obrigatoriedade só tem de ocorrer quando o curso leve concomitantemente aos dois diplomas ou prepare somente licenciados, como é a hipótese do art. 59, parágrafo único, da LDB. Daí por diante, cabe às escolas decidir sobre o assunto” (BRASIL/CFE, 1962:63,64).

matéria figurava nos currículos de 42 Faculdades como Princípios e/ou Métodos da Pedagogia e representava “o denominador comum de tudo o que se ensina num curso de Pedagogia”, de maneira que, seus conteúdos deveriam ser “particularizados e sistematizados na Filosofia da Educação”. Todavia, o relator aconselha que essa disciplina seja ministrada “num período mais avançado”, dada sua capacidade de síntese e, por isso, também recomenda que a instituição de ensino inclua “uma Introdução à Educação, em correspondência com o que há pouco denominamos ciclo básico, como primeira aproximação dos fins e meios de ser, mais tarde, desenvolvida e aprofundada na Filosofia” (*ibidem*, p.63).

Ora, suponho que o relator estaria se referindo muito mais a uma introdução aos conteúdos de uma Filosofia da Educação do que apenas uma “Introdução à Educação”, pois até mesmo as questões educacionais mais elementares, tais como: “O que é educação?”, “O que é o ato de educar?”, “Quais os fins da educação?”, são problemas desde sempre pertinentes ao campo da reflexão filosófica, do contrário, que área do conhecimento estaria mais apta para introduzir uma “aproximação primeira dos fins e meios de ser”?

A partir da análise da grade curricular do curso de licenciatura em Pedagogia, da Faculdade de Filosofia da Universidade de Minas Gerais, que vigorou durante as décadas de 1965 a 1968, as disciplinas propostas para o ciclo básico estão distribuídas ao longo dos três primeiros anos do curso, contudo, não há nenhuma matéria denominada “Introdução à Educação”, mas consta uma “Introdução à Psicologia da Educação”. A disciplina de Filosofia da Educação também não se encontra em período mais avançado do curso como recomendado pelo relator, mas sim no início e ao longo do segundo e do terceiro ano, ou seja, a partir do que hoje se conhece como terceiro período, se estendendo até o quinto período, totalizando uma carga horária de 256 h/a.

Essas informações podem ser confrontadas com a análise de Barros acerca dos quadros curriculares do curso de Pedagogia da Universidade de São Paulo entre os anos de 1963 a 1969. Segundo a autora, a disciplina de Filosofia da Educação era obrigatória desde os primeiros e segundos semestres do primeiro ano e, em nível mais avançado, no primeiro semestre do quarto ano. Além disso, a

Filosofia da Educação intitulava um dos conjuntos de disciplinas optativas²⁷ que poderiam ser cursadas a partir do segundo ano (BARROS, 2001). A autora não especifica a carga horária, mas a partir do destaque das posições da disciplina no currículo é possível constatar que, naquele período, a disciplina ocupava um espaço relativamente favorecido no curso de formação de professores para o ensino básico. A razão disso, segundo Tomazetti, estaria vinculada à possibilidade de conferir aos discentes, conteúdos para pensar:

As questões fundamentais da educação de forma ampla, isto é, a possibilidade de refletir sobre a educação no contexto da cultura, dos fins e dos valores do conhecimento, tomando como referenciais as teorias e as ideias de filósofos considerados importantes pelo catedrático e seus assistentes, naquele momento. Entendia-se que cabia à Filosofia da Educação a função de propiciar uma sólida formação ética e cultural do futuro professor. (TOMAZETTI, 2000: 98)

Uma sequência de medidas oficiais foi formulada em relação ao sistema educativo brasileiro ao longo da década de 1960. As reformas educacionais impostas pelo regime militar reestruturariam “simultaneamente o ensino superior e o ensino básico no que diz respeito às finalidades da educação e às características institucionais das escolas e universidades” (MARTINS, 2003:143). A emblemática Reforma Universitária, estabelecida pela Lei 5.540/68, que assumiu características de “diretrizes e bases”, reconfiguraria o cursos de formação de professores a partir de propostas que, segundo Martins, já vinham sendo “apresentadas sistematicamente ao Conselho Federal de Educação e ao Ministério da Educação” (*ibidem*).

O setor da Educação ajustava-se às premissas da Reforma quanto à natureza da formação do professor que, nas palavras do relator, não apenas admitia, mas exigia “modalidades diferentes de capacitação, a partir de uma base comum” (BRASIL, CFE, 1969: 106). Anexo às disposições da Lei 5.540/68, o CFE incorpora o parecer nº 252/69 que estabelece as matérias pedagógicas da parte comum, praticamente idêntica ao do parecer nº 251/62, propondo “como única modificação neste particular”, o acréscimo da disciplina de Didática (MEC, 1969:107).

²⁷ Conjunto **A**: Filosofia da Educação – 2º ano: História da Educação e História da Filosofia; 3º ano: História da Educação, História da Filosofia e Educação Comparada; 4º e 5º ano: História da Educação, História da Filosofia e Filosofia da Educação (BARROS, 2001:54).

As considerações suscitadas nesse tópico abrem espaço para analisar alguns aspectos que estão envolvidos no processo de inclusão de uma disciplina, de seus programas e conteúdos, e na estrutura do currículo dos cursos de formação docente.

Segundo Martins, na própria formatação curricular estão contidas diferentes concepções políticas, psicológicas, epistemológicas, filosóficas, valores sociais e modelos educativos, além das circunstâncias e dos sujeitos que propõe e gerenciam sua aplicação (MARTINS, 2003). A autora afirma que no curso histórico de sua definição, o currículo assumiu função “eficientista” e que essa tarefa foi atribuída principalmente por educadores que “viam na administração da educação a possibilidade de assegurar sequenciamento, ordenação, eficiência e racionalidade ao sistema educativo” e, concomitantemente, o desenvolvimento de técnicas de controle e vigilância sobre os conteúdos educativos que assegurariam tanto o acesso quanto à funcionalidade do sistema (*ibidem*, p.148). Outro ponto salientado pela autora diz respeito ao currículo como objeto de gestão, que pressupunha uma atuação passiva da figura do professor:

[...] destituído de suas dimensões históricas e sociais, cuja preocupação com a eficiência e racionalidade subtrai as preocupações intelectuais, não somente pressupõe um professor dependente do sistema ao qual está inserido, sem autonomia no exercício da profissão [...]. Daí também que aquele tipo de gestão da educação e aquela visão do professor tenham se tornado preponderantes nos anos da ditadura militar brasileira, anos em que a tecnocracia e o controle marcavam a administração pública e constituíam discurso e práticas políticas do Estado discricionário. (MARTINS, 2003:149)

Esse argumento possibilita pressupor que o currículo e um de seus componentes, as disciplinas, podem ser entendidos como elementos que fazem parte de um conjunto complexo de procedimentos e táticas de intervenção estatal, que tem como um de seus alvos principais o controle e o bom funcionamento do sistema educativo. Nesse sentido, as disciplinas podem ser compreendidas como dispositivos de uma ideologia de poder, cuja função consiste em dispor de um conteúdo de instrução “a serviço de uma finalidade educativa” (CHERVEL, 1990:188) em concordância com as circunstâncias em que se inscreve determinada doutrina curricular, que prescreve o que deve estar contido nos programas disciplinares e quais conteúdos a serem ensinados. Ponto discutido com maior profundidade nos capítulos que se seguem.

O tópico seguinte continuará abordando o contexto de institucionalização da disciplina Filosofia da Educação nos currículos dos cursos de formação de professores para o ensino básico, particularmente, sobre a consolidação e o funcionamento da disciplina nos cursos de *Formação de Professores Primários e Administração Escolar* (1946) do Instituto de Educação de Minas Gerais (IEMG) e do curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia da Universidade de Minas Gerais (UMG) que, posteriormente, funcionaria no âmbito da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

1.3 A Filosofia da Educação no contexto de consolidação dos cursos de formação de professores para a educação básica de Minas Gerais (UMG e IEMG)

Ao propor traçar uma trajetória histórica da educação elementar em Minas Gerais entre os anos de 1900 e 1969, Maria Inês de Matos Coelho tem como objetivo o Instituto de Educação de Minas Gerais (IEMG), espaço onde foi criada, em 1906²⁸, a Escola Normal de Belo Horizonte, “considerada como modelo na qualificação do profissional do ensino elementar” e, em 1929, a Escola de Aperfeiçoamento²⁹ que, posteriormente, no ano de 1946, seria transformada em Curso de Administração Escolar³⁰.

De acordo com sua investigação a respeito dos programas do ensino normal, a autora afirma que inúmeros decretos foram aprovados durante o ano de 1933, o mais relevante dentre eles teria sido o decreto nº 10.392 de 30 de junho de 1932, “que aprovou o programa de metodologia para as Escolas Normais de 1º e 2º graus”. A autora destaca que o novo programa de metodologia propunha

²⁸ Decreto-lei nº 439 de 28 de setembro de 1906: Reforma João Pinheiro que propõe uma nova organização para o sistema de instrução pública e cria a Escola Normal de Belo Horizonte.

²⁹ Segundo consta em documento não datado e sem autoria registrada, encontrado no acervo do Centro de Pesquisa, Memória e Documentação da Faculdade de Educação da UFMG, a Escola de Aperfeiçoamento foi criada pelo governo mineiro em 1929, “traçada nos moldes da mais segura pedagogia européia e norte-americana [...] não era uma escola de formar normalistas [...] nem uma escola de aperfeiçoar normalistas [...]; era bem mais do que isto, pois era uma escola de aperfeiçoar professoras que tivessem pelo menos dois anos de exercício magisterial, cuidadosamente selecionadas [...]. Era um curso vistamente universitário, vistamente superior, regimizado [...], curso grave e intenso de dois anos, num semi-internato que ia das 7 da manhã às 5 da tarde, cheio de trabalhos, pesquisas, estudos; aulas em português e metodologias, pedagogia, didática, **história da educação** [...]”.

³⁰ Cf.: COELHO, Maria Inês de Matos. Escola Normal - Instituto de Educação: reconstrução da história da educação elementar (Minas Gerais: 1900-1969), Vol. 1 e 2, [ano: 19 - -]. Obra sem data. Disponível no acervo da biblioteca do curso de Pedagogia da UEMG.

abordagens biopsicológicas e “na parte referente à metodologia geral, os conteúdos específicos” constituíam “fundamentos variados, alguns vinculados à psicologia educacional, outros à didática e ainda outros de natureza filosófica”³¹.

Com efeito, a partir do exame das fontes³² que fazem referência indireta sobre o currículo da Escola Normal Modelo de Belo Horizonte, constata-se o registro da disciplina de História da Educação a partir do ano de 1932, mas a Filosofia da Educação estaria ausente até pelo menos a institucionalização do Curso de Administração Escolar, em 1946. A hipótese, conforme o programa de metodologias, aprovado em 1932, é a de que os conteúdos de “natureza filosófica” sobre a educação estivessem diluídos em outras disciplinas, tais como a Pedagogia ou a própria História da Educação, conjectura que pode representar os primeiros indícios sobre a origem da disciplina no currículo do curso de formação de professores da capital mineira.

Em 1939, o curso de Pedagogia se organizava no interior da antiga FNFi, no mesmo ano, um grupo de professores do Colégio Marconi³³, em Belo Horizonte, planejava a criação da Faculdade de Filosofia³⁴ que seria fundada em 21 de abril de 1939, receberia sua autorização de funcionamento no ano de 1940³⁵ e o reconhecimento de seus cursos em 1946 e 1947³⁶ (DALBEN, 2003).

De acordo com Dalben, o curso de Pedagogia passaria a funcionar, na então Faculdade de Filosofia da Universidade de Minas Gerais (UMG), a partir do ano de

³¹ *Ibidem*, p. 202.

³² Refiro-me às fontes documentais da Escola Normal mineira, localizadas no acervo da biblioteca do IEMG (livro de registros gerais 1928 - 1932).

³³ O mesmo documento citado na nota 28 relata: “No início do ano letivo de 1939, começaram a reunir-se alguns companheiros, em uma sala do Colégio Marconi, entregues à tarefa de criar a figura desta Faculdade de Filosofia; seus nomes era Lucio José dos Santos, Braz Pellegrino, Artur Versiani Veloso, Pe. Clóvis de Sousa e Silva, J. Lourenço de Oliveira. Buscava-se o corpo docente escolhendo o que havia de melhor em humanidades, ciências sociais e naturais [...]”. Outros dois documentos, também sem data e sem autoria registrada, foram encontrados no mesmo acervo contendo informações divergentes em relação ao número de fundadores da Faculdade: um registra que assinaram os estatutos, como fundadores da Faculdade de Filosofia, 23 professores, o outro registra que a Assembleia de fundadores da Faculdade de Filosofia de Minas Gerais esteve composta por 21 membros.

³⁴ Decreto-lei nº 421 de 11 de maio de 1938: regula o funcionamento dos estabelecimentos de ensino superior.

³⁵ Decreto nº 6.486 de 05 de novembro de 1940: concede autorização à Faculdade de Filosofia de Minas Gerais, com sede em Belo Horizonte, capital do Estado de Minas Gerais, para organizar e fazer funcionar os cursos de Filosofia, de Matemática, de Geografia e História e de Ciências Sociais; de Línguas Clássicas e de Línguas Neolatinas.

³⁶ Decreto nº 20.825 de 26 de março de 1946: concede reconhecimento aos cursos de Filosofia, Matemática, Geografia e História, Ciências Sociais, Letras Clássicas e Letras Neolatinas da Faculdade de Filosofia de Minas Gerais. Decreto nº 23.841 de 14 de outubro de 1947, artigo único: concede reconhecimento aos cursos de Letras Anglo Germânicas, Pedagogia, Química, Física, História Natural e Didática, mantidos pela Faculdade de Filosofia de Minas Gerais.

1943 e o curso de Didática, em 1944. Tal qual o modelo padrão instituído pela FNFi, a Faculdade de Filosofia da UMG mantinha a mesma duplicidade de objetivos: formar professores e pesquisadores das áreas de Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia. Segundo a autora, o curso de Pedagogia “preparou técnicos em educação e professores para o Ensino Normal até 1968”³⁷.

Ao relatar o perfil institucional da Faculdade de Educação da UFMG, Dalben cita os primeiros nomes que passariam a compor o corpo docente dos cursos de Pedagogia e Didática (DALBEN, 2003). Dentre os nomes apresentados pela autora, não aparece referência quanto ao docente que ocupava a cadeira de *História e Filosofia da Educação*. Segundo o Anuário da Faculdade de Filosofia, que registra as atividades entre os anos de 1939 a 1953, a cadeira de *História e Filosofia da Educação* já fazia parte da estrutura do currículo do curso de Pedagogia, desde sua institucionalização em 1943 e sob a tutoria da docente “Maria Luísa de Almeida Cunha Ferreira – professor catedrático”. Conforme mencionado anteriormente, a documentação relacionada ao Instituto de Educação de Minas Gerais informa que a mesma professora esteve ministrando a disciplina de Psicologia Educacional na Escola Normal de Belo Horizonte, entre os anos de 1938 a 1945³⁸, e, no período de 1946 a 1961/62³⁹, a disciplina Filosofia da Educação, do *Curso de Administração Escolar*. Essas fontes corroboram a hipótese de que no período correspondente às décadas de 1940 a 1960, a professora Maria Luísa esteve ocupando, alternadamente, o cargo de professora da disciplina de Filosofia da Educação nas duas instituições de ensino⁴⁰.

Analisando a estrutura do currículo do curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia da UMG, a cadeira de *História e Filosofia da Educação*, também ofertada no currículo do curso de *Formação de Professores Primário* da Escola Normal, se configurava de maneira em que os conteúdos de História da Educação e Filosofia da

³⁷ Trecho do artigo escrito por Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben intitulado “A trajetória dos processos de reformulação curricular do curso de Pedagogia da Fae/UFMG (1943-2000)”. Sem data. O trabalho ainda não foi publicado. Foi gentilmente cedido do arquivo pessoal da docente.

³⁸ Documentação pertencente ao acervo da biblioteca do IEMG: livro de termos de posse (1938) e folha de ponto do pessoal docente (1938 – 1945).

³⁹ Documentação do arquivo do Colegiado do Curso de Pedagogia da FaE/UFMG, referente aos programas da disciplina Filosofia da Educação do Curso de Administração Escolar do IEMG (1946 – 1961/62) assinado pela professora Maria Luísa de Almeida Cunha.

⁴⁰ O documento citado da nota 28 relata que os organizadores da Faculdade de Filosofia buscaram na Escola de Aperfeiçoamento “professores de substância universitária para a secção de Pedagogia [...]. A altura e dignidade do seu diploma foi examinado nas inspeções federais de 1940 e 1945, inspeções que filtravam miudamente o currículo de cada professor, em legítima prova de títulos [...]”.

Educação funcionavam de maneira autônoma, ofertados, inclusive, em períodos diferenciados: segunda e terceira série, respectivamente, tal como na Reforma de Anísio Teixeira.

No âmbito do Instituto de Educação de Minas Gerais (IEMG), a disciplina de Filosofia da Educação do curso de Pedagogia foi um legado do antigo currículo do Curso de Administração Escolar (CAE). Segundo Edite Soares Mafra e Sonia Fiuza da Rocha Castilho, a etapa de transformação da Escola de Aperfeiçoamento em CAE e, posteriormente, em Curso de Pedagogia (CPIEMG), corresponde ao período que abrange o final da década de 1940 até a criação do CPIEMG, em 1970. Para as autoras, desde sua criação, em 1946, o CAE/IEMG ainda guardava “algumas características de Escola de Aperfeiçoamento que lhe deu origem nas inúmeras modificações que lhe são acrescentadas”, como, por exemplo, a modificação curricular⁴¹. Elaborado para ser executado em dois anos, o novo currículo continha nove matérias⁴², entre elas, a disciplina de Filosofia da Educação. As autoras afirmam que o conteúdo das disciplinas passaria a receber influência de uma nova ideologia que se instaurava no final da década de 1950:

No auge da influência dos Estados Unidos, os governos americanos e brasileiros assinam convênios cooperação desenvolvimentista. É desta época o Programa Americano-Brasileiro de Assistência ao Ensino Elementar (PABAE) [...], sua influência se fez sentir no currículo da escola primária e na produção de livros e materiais didáticos de todo o país. Na década de 60, a influência do PABAE atinge profundamente o Curso de Administração Escolar até que, em 1965, o PABAE se desvincula do Instituto de Educação que passa à administração direta do Ministério da Educação e Cultura. (MAFRA; CASTILHO, sem data).

Atendendo às exigências da Lei 5.540, o CAE/IEMG é transformado em Curso de Pedagogia⁴³ no ano de 1969 e “autorizado a funcionar pelo Decreto nº 66.855 do governo federal”, que, depois, se vincularia à Faculdade de Educação da UEMG. Segundo as autoras, mesmo atendendo a todas as exigências da Reforma, “tais como, currículo, carga horária, número de créditos, habilitações específicas, etc”, o curso de Pedagogia do IEMG manteria características fundamentais da antiga

⁴¹ Cf. MAFRA, Edite Soares; CASTILHO, Sonia Fiuza da Rocha. História do Curso de Pedagogia (1970 – 1992), [manuscrito]. Curso de Pedagogia do Instituto de Educação de Minas Gerais, [ano: 19 - -]. Trabalho sem data e sem numeração de páginas. Disponível no acervo da biblioteca do curso de Pedagogia da UEMG.

⁴² Filosofia da Educação, Organização Escolar, Estatística, Psicologia Educacional, Educação Física e Metodologias: da Língua Pátria, da Aritmética, das Ciências Naturais e da Geografia e História.

⁴³ Decreto Estadual nº 12.235 de 01 de dezembro de 1969: Cria, no Instituto de Educação de Minas Gerais, o curso de Pedagogia.

Escola de Aperfeiçoamento, “conservadas durante a vigência do Curso de Administração Escolar” (MAFRA; CASTILHO, sem data).

O currículo pleno do curso de Pedagogia do IEMG⁴⁴ envolvia cursos de curta duração, para três habilitações: Administração, Supervisão e Inspeção Escolar de 1º grau, e cursos de longa duração, para as habilitações em Ensino de Didática, **Filosofia da Educação** e Psicologia da Educação. Todas as habilitações deveriam cursar o currículo mínimo, composto por um conjunto de matérias fundamentais, dentre elas, a disciplina de Filosofia da Educação I e II com duração total de 90h/a. No currículo complementar para a formação do professor em Ensino de Didática, Filosofia da Educação e Psicologia da Educação, o discente cursaria disciplinas variadas entre Práticas, Didáticas, Ciências Naturais, Exatas e Sociais, as matérias específicas da área do Ensino de Filosofia da Educação: Filosofia da Educação III (60 h/a) e Didática da Filosofia da Educação (45 h/a).

Ao analisar a configuração da disciplina em algumas universidades do Brasil, desde seu aparecimento no currículo dos cursos de Pedagogia, das Faculdades de Filosofia, na década de 1930, Tomazetti constata que, de modo geral, a Filosofia da Educação não se constituiu como um saber próprio, mas a partir das relações entre a filosofia e a educação (TOMAZETTI, 1998). Relações estas que se caracterizariam pela busca recorrente de sustentação nos discursos de filósofos, que se dedicaram a pensar sobre os princípios e os valores da educação, de maneira que, em vez de partir diretamente sobre as questões educacionais, a Filosofia da Educação tem se preocupado em aplicar doutrinas filosóficas puras “ao campo educacional, e o trabalho do filósofo da educação tem sido tirar consequências, implicações de tais doutrinas” (TOMAZETTI, 1998:519).

Segundo a autora, a disciplina Filosofia da Educação teria alcançado sua institucionalização nos currículos dos cursos de formação de professores tardiamente, se comparada com a história de sua consolidação na Europa que, já a partir dos anos 40, com o fortalecimento das ciências da educação, disputava sua hegemonia sobre as questões educacionais (TOMAZETTI, 1998). Para a autora, no Brasil, na década de 1960, o território do ensino de Filosofia da Educação estaria bem demarcado, passando até mesmo a “haver uma superação do discurso filosófico da educação em detrimento da sociologia e da psicologia da educação”. A

⁴⁴ MINAS GERAIS, Diário do Executivo, 23 de julho de 1970.

autora acrescenta que a “grande matriz sustentadora” das Faculdades de Filosofia no Brasil entre os anos de 1939 e 1968 foi o discurso filosófico, tanto que, nesse período, os estudos de filosofia geral e da educação mantiveram-se em “situação de importância, disputando legitimidade com os demais saberes” (TOMAZETTI, 1998:520).

Em São Paulo, a criação da disciplina Filosofia e História da Educação ocorreu no interior do curso de formação de professores do Instituto de Educação “Caetano Campos”⁴⁵, como outrora mencionado. Posteriormente, no ano de 1938, a disciplina seria transferida para a Universidade de São Paulo. Em Belo Horizonte, a disciplina Filosofia da Educação não existia no curso de formação de professores da Escola Normal Modelo, instituída em 1906, nem formando um conjunto com a História, nem como disciplina autônoma. Apenas a partir do ano de 1946, quando a Escola passaria a funcionar como Instituto, a disciplina aparece vinculada com a História, no currículo do *Curso de Formação de Professores Primários*, e como disciplina autônoma, no currículo do *Curso de Administração Escolar*.

1.4 O conteúdo programático na origem da disciplina no curso de Pedagogia da UMG (1939-1953)

Desde o início dos anos 1940, tal como registrado no Anuário da Universidade de Minas Gerais (1939 – 1953), a cadeira de *História e Filosofia da Educação* compõe o programa do curso de Pedagogia, mas a disciplina Filosofia da Educação está descrita no currículo independente da História, como uma matéria autônoma, ministrada a partir da terceira série. A História da Educação também aparece no quadro do currículo desvinculada da Filosofia da Educação, ministrada a partir da segunda série do curso, se estendendo até a terceira. Mais adiante, o Anuário se refere ao programa da cadeira de *História e Filosofia da Educação*, no entanto, coloca seus conteúdos de ensino à parte: segunda série – conteúdos de

⁴⁵ Antes de se tornar Instituto foi fundado como Escola Normal pela Lei nº 34, de 16 de março de 1846. Recebeu o nome de Instituto de Educação Caetano Campos (IECC) no ano de 1894. Por não ter encontrado informações precisas, não posso afirmar que a disciplina *Filosofia e História da Educação* esteve presente no currículo de formação de professores, desde quando a Escola transformara-se em Instituto. Para maiores informações sobre a história do IECC: cf.: <<http://www.iecc.com.br>>.

Historia da Educação; terceira série – conteúdos de História da Educação; terceira série – conteúdos de Filosofia da Educação.

Então, o Anuário registra um programa relativo à cadeira *História e Filosofia da Educação*, cujos conteúdos de ensino estão organizados separadamente e, nesse sentido, os conteúdos não poderiam ter sido ministrados de maneira simultânea, nem mesmo no terceiro ano do curso, quando as disciplinas foram ofertadas no conjunto de matérias da 3ª série.

Essa tentativa de organização do programa, por área de conhecimento, parece ter tido pouca ou nenhuma coerência, uma vez que não foram definidos com clareza os limites concernentes aos assuntos específicos da história da educação e os relativos à filosofia da educação. As temáticas de história da educação aparecem fundadas na história das ideias filosóficas, priorizando as relações históricas entre a filosofia e a educação, a partir das correntes filosóficas desde a civilização antiga até o mundo contemporâneo.

Ainda não foram encontrados documentos desse período que pudessem fornecer informações precisas quanto aos planos de atividades, mas já que os programas⁴⁶ indicam que não havia delimitações entre os saberes históricos e filosóficos, apesar de o programa descrevê-los de forma apartada, então, provavelmente, os exames de “verificação de aprendizagem” abordassem as temáticas dos conteúdos de História e Filosofia da Educação indistintamente.

A disciplina Filosofia da Educação se originou, portanto, no interior do curso de Pedagogia da UMG, a partir da cadeira de *História e Filosofia da Educação*. Seus conteúdos de ensino, referente ao programa dos anos de 1939 a 1953, apresentaram-se em blocos⁴⁷.

O bloco introdutório, ministrado na segunda série do curso, ofertou temas gerais de história da filosofia e da educação da antiguidade oriental e ocidental, abrangendo as civilizações: chinesa, japonesa, hindu, persa, caldaica, hebraica e egípcia, com ênfase nas temáticas das culturas grega e romana, onde eram tratados os tópicos relacionados às origens da educação moral, artística e religiosa. Os

⁴⁶ É possível perceber que os assuntos relativos à Filosofia da Educação na Grécia antiga, por exemplo, estão assentados no conjunto de conteúdos da História da Educação, ofertados na segunda série do curso.

⁴⁷ Refiro-me a um conjunto ou a uma quantidade de assuntos organizados por unidade. Por exemplo, para a 2ª série, um bloco introdutório ou Unidade I, apesar de não estar nomeado dessa forma, para a 3ª série, Unidade II: Transcendentalismo Pedagógico, Unidade III: Naturalismo Pedagógico e Unidade IV, que também não está nomeado assim, que diz respeito aos conteúdos de Filosofia da Educação.

conteúdos de ensino do bloco II, da terceira série, tiveram como objetivo a “iniciação dogmática e a formação moral” (ANUÁRIO, 1939-53, p. 208), para tanto, foram ofertados um acúmulo de temas referentes aos tempos apostólicos cristãos: das escolas catequéticas do início da era cristã às escolas monásticas do período medieval, da história de vida dos educadores e filósofos escolásticos aos comentadores árabes da filosofia aristotélica.

Os conteúdos do bloco III abrangiam uma vasta temática a respeito do naturalismo pedagógico, ofertando quadros gerais da educação renascentista europeia, da filosofia da educação reformista e contra reformista, passando pelas correntes filosóficas da pedagogia de grandes pensadores dos séculos XVII a XX, dentre os quais, couberam nomes como Descartes, Bacon, Locke, Voltaire, Rousseau, Spencer, Kant, Pestalozzi, Herbart, Fröebel, Mirabeau, Tolstoi, Durkheim, Nietzsche, Dewey, etc. Nesse bloco também continham temas referentes à história da educação brasileira do período colonial e republicano e foram enfatizadas às reformas educacionais de Fernando de Azevedo, Francisco Campos, Lourenço Filho, Anísio Teixeira e Capanema. O programa se encerrava com propostas de reflexões sobre o papel das universidades brasileiras no desenvolvimento da cultura e, particularmente, o papel da Faculdade de Filosofia, na criação de uma “elite sequiosa da verdade suprema: Deus” (ANUÁRIO, 1939-53, p. 211).

O último bloco descreveu os conteúdos que compunham o programa de Filosofia da Educação. Os assuntos iniciais tratavam sobre a hegemonia do discurso filosófico em detrimento das ciências particulares e, “em particular, da subordinação da Pedagogia” diante da filosofia (ANUÁRIO, 1939-53, p. 214). A continuidade do conteúdo tendeu para uma abordagem de cunho fundamentalmente tomista e cristão, que se propunha ao tratamento das causas em educação: da filosofia pedagógica católica e não católica, dos fins e dos valores da vida e da educação, da causa eficiente da doutrina cristã, da ordem natural e sobrenatural da educação e da função do educador baseada na causa exemplar do Cristo. O programa salientou questões a respeito da tríade social “qualificada para educar”: a família, o Estado e a igreja, propondo trabalhar sobre métodos para a formação do homem perfeito.

A partir desses dados que caracterizam o ensino da disciplina em suas origens no currículo do curso de Pedagogia da UMG, sua análise sugere que o excesso de conteúdo proposto pelo programa, se torna um potencial para problematizar a finalidade da disciplina nesse curso de formação de professores.

Apesar de a extensão dos conteúdos de ensino estar voltada para a formação humana, a intenção parece ter sido reduzir essa formação à orientação religiosa/católica, conforme pode ser notado nas tendências doutrinárias presentes em seus conteúdos de ensino.

Se compararmos com os programas das demais disciplinas que compunham o currículo do curso de Pedagogia, constataremos que essa é uma característica do programa da cadeira de *História e Filosofia da Educação*, possivelmente decorrente da crença religiosa da professora catedrática responsável que, seguramente, detinha poder e autonomia sobre as definições do conteúdo. Pois, conforme afirma Motta, as universidades:

eram organizadas em torno dos professores catedráticos, docentes prestigiados e bem-remunerados, com total poder sobre as respectivas áreas de saber [...] tinham a prerrogativa de selecionar pessoalmente seus assistentes, professores e pesquisadores, bem como de definir os programas de ensino. (MOTTA, 2014:67)

Todo o programa da disciplina continha uma vertente explícita e predominantemente religiosa, de fundamentação cristã católica. A base de sustentação dos conteúdos de ensino, reservados para a Filosofia da Educação, era praticamente uma doutrinação cristã de viés católico, pautada na filosofia de São Tomás de Aquino, orientação que também se manifestava nos conteúdos de ensino de História da Educação, onde se principiavam os conhecimentos dogmáticos e morais.

1.5 Organização curricular: o conteúdo programático na origem da disciplina no IEMG (1946-1963)

Não tratarei do programa da disciplina de História e Filosofia da Educação proposto para o *Curso de Formação de Professores Primários*, por não ter encontrado fontes que pudessem fornecer informações sobre o mesmo. Localizei apenas os programas da disciplina de Filosofia da Educação para o *Curso de Administração Escolar*⁴⁸ que foram propostos para serem executados no período de

⁴⁸ Essa pesquisa tem como foco o curso de Pedagogia da UFMG, mas torna-se relevante mencionar o Curso de Administração Escolar do IEMG, tendo em vista que, além de ter sido ministrado pela mesma docente, os conteúdos dos programas de Filosofia da Educação apresentam similitudes aos dispostos no programa do curso de Pedagogia referente ao mesmo período.

1946 a 1963. A organização do programa leva o nome de Maria Luísa de Almeida Cunha, a mesma docente responsável pela cadeira de História e Filosofia da Educação no curso de Pedagogia na UMG⁴⁹. Em 1962/63, outro professor assumiria a disciplina do CAE, Raymundo Nonato Fernandes que, também, no início dos anos 1960, ocuparia a função de docente da mesma disciplina no curso de Pedagogia da UMG, conforme registrado no programa desse período que, inclusive, está assinado pelo docente.

O primeiro programa da disciplina⁵⁰, referente aos anos de 1946 a 1949, foi proposto para ser executado em dois anos, com três aulas semanais. Para o primeiro ano de curso foram organizadas temáticas introdutórias sobre o significado da educação e da pedagogia, como: ciência arte educativa, e suas leis fundamentais; o significado da filosofia e suas relações com as ciências particulares, a teologia e o senso comum. Os sistemas filosóficos e os primeiros princípios em filosofia foram os assuntos que precederam o tópico específico em Filosofia da Educação e sua importância na formação de professores. A partir disso, foram propostas abordagens semelhantes ao conteúdo programático da cadeira de *História e Filosofia da Educação* da UMG, como, por exemplo, a história do pensamento filosófico em civilizações antigas: semitas, persa, hindu e chinesa, com ênfase na chamada “filosofia propriamente dita” presente na história da filosofia antiga grega e romana. O estudo dessas culturas abrangia desde os pré-socráticos até a filosofia aristotélica, o nascimento do Cristianismo face ao pensamento filosófico, culminando na educação escolástica e doutrinação pedagógica cristã de Santo Agostinho e São Tomás de Aquino.

Para o segundo ano de curso, foram reservados conteúdos históricos referentes aos principais sistemas filosóficos do renascimento e humanismo, da modernidade e contemporaneidade. Os assuntos desse tópico foram dispostos moderadamente, se comparado ao programa ministrado na UMG, os autores, as escolas pedagógicas, as tendências das filosofias moderna e contemporânea, estiveram arranjados de forma comedida. Os últimos tópicos do programa, fizeram um retorno aos conteúdos filosóficos essencialmente tomistas, vinculados ao fundamentalismo cristão, para embasar as causas da educação, para tanto, sugeriu-

⁴⁹ Cf: nota 39.

⁵⁰ Para uma visualização mais clara, o *layout* dos programas foi alterado para o formato de quadro/tabela.

se o estudo da Suma Teológica, obra síntese baseada na filosofia aristotélica das causas e dirigida aos iniciantes nos estudos teosóficos.

O segundo programa da disciplina foi oferecido para os anos de 1950 a 1957, também foi organizado dentro de uma proposta de execução a cada dois anos, com três aulas semanais. Os conteúdos do primeiro ano de execução foram estruturados em três unidades, uma unidade introdutória, que começava diversa do programa ofertado na década de 1940, caracterizando o pensamento e a ação educacional a partir do conhecimento das causas e consequências das ideias filosóficas da modernidade sobre a realidade última, a validade do conhecimento, a origem da natureza e finalidade do homem. A segunda unidade propunha abordagens preliminares sobre o conceito de filosofia para a introdução ao debate sobre o pensamento metafísico ontológico de São Tomás de Aquino que se estenderia até o final da terceira unidade.

Os conteúdos preparados para o segundo ano se dispuseram em duas unidades, a primeira tratou do conceito de filosofia da educação em aspectos crítico e normativo. A segunda unidade dividiu-se em dois tópicos relativos aos problemas metafísicos da educação. O primeiro tópico, claramente influenciado pela filosofia tomista, propunha uma interpretação da obra *Ente et Essentia* voltada para a educação; o segundo tópico, inspirado na Suma Teológica, retornava aplicar a noção aristotélica tomista de causas (eficiente, exemplar e final) no contexto do processo educativo, concluindo com uma temática de orientação explicitamente doutrinária.

Nos anos de 1958 a 1962, diferente da oferta sucinta dos anos anteriores, o programa descreveu minuciosamente um conjunto amplo de conteúdos que deveria ser abordado ao longo de cada dois anos, esse fato se vincula ao aumento do número de três para quatro aulas semanais. Os conteúdos do primeiro ano foram ofertados em duas partes, a primeira parte, introduzia pormenores da história da filosofia antiga, a segunda, intitulada Filosofia da Educação, daria continuidade à linha de pensamento inspirada nos preceitos da filosofia tomista e, partindo da interpretação de causa eficiente, introduzia reflexões a respeito das funções do professor na atividade educativa; sobre conceito, classificação e critério de escolha de métodos de ensino; e sobre os fins, valores e elaboração de currículos, tendo em vista, “as necessidades da pessoa e da sociedade”. Esses pontos voltaram a ser mencionados na conclusão do segundo ano de curso que, inicialmente, apresentou

alguns pontos semelhantes aos ofertados no bloco III, da terceira série do curso de Pedagogia da UMG.

Aspectos do pragmatismo pedagógico de John Dewey foram enfatizados no programa desse período, mas grande parte dele seguiu assumindo a vertente da pedagogia filosófica de Tomás de Aquino. Em comparação com o programa ministrado até 1953 no curso de Pedagogia da UMG, o enfoque religioso católico não foi descrito de modo significativo. Mas em relação aos anos de 1946 a 1957, tal como no conteúdo do curso da UMG, é possível perceber o referencial religioso baseado na doutrinação católica, tanto que, a finalidade da educação, apresentada no programa da disciplina do CAE/IEMG, esteve ligada à formação do homem em direção à perfeição, “à Imagem e Semelhança de Deus”.

Tabela 1: Programa do período entre os anos de 1946 – 1949

1º ano		
Introdução I	1	<ul style="list-style-type: none"> ● O que é educação; ● A Pedagogia; ● Ciência e Arte; ● Lei fundamental da Pedagogia;
	2	<ul style="list-style-type: none"> ● O que é Filosofia; ● A Filosofia e as ciências particulares; ● A Filosofia e a Teologia; ● A Filosofia e o senso comum; ● Divisão da Filosofia; ● Os sistemas filosóficos;
	3	<ul style="list-style-type: none"> ● Os primeiros princípios em Filosofia;
	4	<ul style="list-style-type: none"> ● Filosofia da Educação; ● O que é de interesse e importância na formação dos educadores.
Introdução II: Noções históricas da Filosofia: analisando as repercussões na Pedagogia	5	<ul style="list-style-type: none"> ● O pensamento filosófico antes da Filosofia propriamente dita: os semitas, os persas, os indus, os chineses;
	6	<ul style="list-style-type: none"> ● A filosofia propriamente dita. Grécia: <ul style="list-style-type: none"> a) os filósofos pré-socráticos; b) a sofística e Sócrates; c) Platão e Aristóteles;
	7	<ul style="list-style-type: none"> ● O Cristianismo em face da Filosofia; ● Tempos apostólicos; ● A Patrística; ● Relações com a cultura greco-romana; ● Santo Agostinho;
	8	<ul style="list-style-type: none"> ● São Tomás de Aquino: vida, obra, características da Filosofia Tomista, principais teses, doutrina pedagógica: o <i>De Magistro</i>. Influência.
2º ano		

I. Renascimento	<ul style="list-style-type: none"> • Caráter geral; • Renascimento e Humanismo; • Filosofias anti-escolásticas; • Principais sistemas.
II. Caracteres gerais da Filosofia Moderna	<ul style="list-style-type: none"> • Descartes; • Teses cartesianas que mais influenciaram a Pedagogia; • O racionalismo; • Evolução; • Bacon; • Empirismo; • Evolução na Inglaterra e na França.
III. Jean Jacques Rousseau	<ul style="list-style-type: none"> • O Emílio; • Erros e valores; • Influência;
IV. As escolas pedagógicas do século XIX	<ul style="list-style-type: none"> • Pedagogia protestante: Pestalozzi; • Pedagogia psicológica: Herbart; • O Positivismo e o Evolucionismo: Comte, Spencer; • A escola católica: Lacordaire, Dupanloup, Dom Bosco, Otto Willmann.
V. Tendências da Filosofia Contemporânea	<ul style="list-style-type: none"> • Pragmatismo: William James • Influências
VI. O Tomismo	<ul style="list-style-type: none"> • A encíclica <i>Eterni Patris</i>; • O Tomismo e a cultura moderna.
VII. As quatro causas na Educação à luz da encíclica <i>Divini Illius Magistri</i> ⁵¹	<ul style="list-style-type: none"> • Causa Final; • Causa Eficiente; • Causa Formal e Material.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos programas originais.

Tabela 2: Programa do período entre os anos de 1950 – 1957

1º ano		
Introdução: Características do pensamento e da ação educacional nos tempos modernos: indecisão e confusão	Causas	<ul style="list-style-type: none"> • Desacordo entre os filósofos sobre: <ol style="list-style-type: none"> a) realidade última; b) validade do conhecimento; c) origem da natureza e finalidade do homem.
	Consequências	<ul style="list-style-type: none"> • Necessidade de uma Filosofia de educação verdadeira; • Lei fundamental da Pedagogia formulada por De Hovre.
I: Noções preliminares	<ul style="list-style-type: none"> • Conceito de Filosofia; • Caracteres externos de uma Filosofia autêntica; • As grandes linhas do pensamento tomista: <ol style="list-style-type: none"> a) afirmação da realidade objetiva do universo; b) confiança na inteligência para conhecê-lo. 	

⁵¹ Documento pontifício escrito pelo clero católico Papa Pio XI e publicado em 31 de dezembro 1929. A intenção da carta encíclica foi esclarecer, especificamente, pontos que se referem à educação cristã da juventude, reafirmando os princípios supremos da educação cristã. Documento disponível em: http://w2.vatican.va/content/pius-xi/pt/encyclicals/documents/hf_p-xi_enc_31121929_divini-illius-magistri.html

II: O Tomismo	1. Rápido bosquejo histórico		
	2. São Tomás: vida e obra		
	3. Atualidade de São Tomás para ratificar o pensamento moderno de atitudes que o desnorream: a) agnosticismo; b) individualismo; c) naturalismo.		
	4. Principais teses da Ontologia Tomista: a) ato e potencia; b) essência e existência; c) substância e acidente; d) causas; e) as leis do ser e os princípios primeiros do pensamento.		
	5. Deus: a) existência; b) natureza; c) atributos entitativos; d) atributos operativos.	a) Deus e o Mundo: ● Princípios da Natureza: matéria e forma; b) Deus e o homem: ● Problemas da natureza do homem; ● Respostas unilaterais, extremistas, abstratas; ● Respostas do realismo moderado.	
2º ano			
I: Preliminares	● Conceito de Filosofia da Educação: seu teor crítico e normativo		
II: Os problemas metafísicos da educação	● Estáticos (material e formal)	a) Existência e essência da educação; b) O Ser em que se radica a educação: a pessoa, as faculdades; c) A formalidade constitutiva da educação: qualidade, hábito.	
		A	a) O processo educacional
	b) Realização do processo		- a causalidade eficiente; - o exercício das faculdades do educando; - aprendizagem; - método; - caráter progressivo do processo educacional; - os agentes extrínsecos da educação: Igreja, Estado, Mestre, etc.
	● Dinâmicos (causa eficiente, causa exemplar, causal final)	B	a) Direção e regulação do

			processo educacional	- Cristo: causa exemplar por excelência.
		C	a) Fins da Educação	- noção de fim;
				- modalidades do fim;
				- valor do fim;
				- o fim do homem (absolutamente último);
			b) A educação se ordena à perfeição do homem em relação ao	- o fim da atividade educativa;
				- valores.
				- princípio corpo e alma;
				- às operações humanas;
			- ao fim ultimo natural;	
			- ao fim ultimo sobrenatural;	
			- relação entre metafísica e ética.	
Conclusão	● Nem causa material, nem causa final estão à mercê do pedagogo;			
	● Respeito à natureza do educando;			
	● Respeito à Obra de Deus;			
	● Necessidade de cooperar com a graça para realizar a beleza primitiva do homem criado à Imagem e Semelhança de Deus.			

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos programas originais.

Nos anos de 1958 a 1962, o programa da disciplina apresentou alterações na estrutura de seus conteúdos, apesar de continuar abordando o estudo da Educação, fundamentado na filosofia metafísica aristotélico-tomista, o programa ofertado para o primeiro ano introduziu temáticas relacionadas à prática docente, mas sem perder de vista as influências da filosofia escolástica. O programa do segundo ano referiu-se às questões sobre a função da Filosofia da Educação na formação de professores, abordando aspectos ainda relacionados à filosofia escolástica de São Tomás de Aquino, aplicadas à educação e ao naturalismo pedagógico da filosofia moderna, conteúdos presentes nos programas de 1946 a 1949, deixando de lado o pragmatismo pedagógico baseado nas ideias de William James para introduzir as teorias contemporâneas de John Dewey. Até o ano de 1957, pode ser notado nos programas que não houve sequer um pormenor que mencionasse sobre quaisquer questões de Psicologia vinculadas às questões sobre a Educação, mas, a partir dos programas de 1958 a 1962, especialmente a partir do que foi ofertado para o final do 2º ano, já houve uma preocupação em iniciar o futuro do professor, tanto em uma formação didático-pedagógica, quanto em uma formação mínima em psicologia voltada para a temática da infância.

Quando comparados aos tópicos contidos no programa da disciplina ministrada no curso de Pedagogia da UMG (1939-1953), é possível notar uma similaridade evidente com os conteúdos da disciplina de Filosofia da Educação ministrada no IEMG.

Tabela 3: Programa do período entre os anos de 1958 – 1962:

1º ano				
Introdução à Filosofia				
1.	<ul style="list-style-type: none"> • Origem do termo filosofia; • Caracteres gerais do saber filosófico 	<ul style="list-style-type: none"> - racional; - crítico; - reflexivo. 		
		a) a tradição primitiva	<ul style="list-style-type: none"> - conteúdo; - caráter tradicionalista; - utilidade social. 	
2.	<ul style="list-style-type: none"> • A fase anterior à filosofia propriamente dita: 	b) filosofia, religião, povos orientais	<ul style="list-style-type: none"> - visão rápida do saber filosófico entre indus, chineses, persas e judeus, ressaltando: 	a) caráter tradicionalista; b) conteúdo e métodos de conhecimento ligados à religião; c) despertar de indagações racionais, limitado pelo caráter religioso do saber.
		a) gênese	<ul style="list-style-type: none"> - condições que tornaram possível a emancipação da filosofia; - formulação de perguntas e problemas filosóficos: a evolução do pensamento grego até Aristóteles. 	
3.	<ul style="list-style-type: none"> • O despertar da filosofia propriamente dita 	b) divisão geral da história da filosofia grega	<ul style="list-style-type: none"> - período de elaboração; - período de crise; - período de maturidade; - período de decadência. 	
		a) a Escola de Mileto	<ul style="list-style-type: none"> - problema central; - causa material; - Tales, Anaxímenes, Anaximandro, Heráclito. 	
4.	<ul style="list-style-type: none"> • O período pré- socrático 	b) a Escola Itálica	<ul style="list-style-type: none"> - Pitágoras de Samos; - crítica. 	
		c) a Escola Eleática	<ul style="list-style-type: none"> - Parmênides; - crítica. 	
		a) a sofística	<ul style="list-style-type: none"> - posições características; - representantes. 	
5.	<ul style="list-style-type: none"> • Período socrático 	b) Sócrates	<ul style="list-style-type: none"> - vida; - obra; - contribuição para o 	

			progresso da filosofia.
6.	● O período de maturidade	a) Platão	- vida e obra; - apreciações.
		b) Aristóteles	- vida e obra; - problemas formulados; - conceitos centrais da ontologia aristotélica: 1. princípio da causalidade; 2. as categorias; 3. as noções de potencia e ato; 4. matéria e forma; 5. essência e existência.
7.	● Definição e divisão da filosofia	a) objeto formal da filosofia;	
		b) domínios ou áreas de estudo da filosofia, suas divisões;	
		c) a filosofia em face:	- do senso comum; - da ciência; - da teologia.
Filosofia da Educação			
1.	● A teoria das causas aplicadas à educação	a) crítica de diversas definições de educação;	
		b) elementos essenciais da definição de educação;	
		c) identificação das causas em educação.	
2.	● Estudo da educação através das causas	a) causa material: o educando	- natureza do ser humano; noção de pessoa; corpo e alma; características essenciais da pessoa humana.
			- estrutura do ser humano: as noções de matéria e forma em Aristóteles; corpo e alma, co-princípios do ser humano.
			- as necessidade fundamentais da pessoa humana, referentes: ao próprio ser; aos valores transcendentais; à vida social; - significação dessas necessidades para o educador.
			- a infância: características e necessidades peculiares: 1. quadro geral do desenvolvimento humano; 2. características dominantes da infância; 3. conceito de "tarefas evolutivas"; 4. as tarefas evolutivas da criança; 5. significação das tarefas para o educador.
b) causa formal: aperfeiçoamento da pessoa humana	- bases da educabilidade (em face das noções aristotélicas de potência, ato, substancia e acidente); - o conceito filosófico de hábito; - a formação de hábitos; - aspectos da educação integral (físico, intelectual, moral, estético, religioso, social: familiar e político); - inter-relação entre os vários aspectos; - significação pedagógica dos aspectos.		
	c) causa final:	- o princípio de finalidade na dinâmica da	

	os objetivos da educação	educação; - aspectos psicológicos da finalidade: motivação; intencionalidade; avaliação de resultados. - a determinação das finalidades: o problema dos fins supremos; fins intermediários (especialmente no tocante à educação primária).
	d) causa eficiente	- principal: o próprio aluno: papel do aluno na aprendizagem; conceito de aprendizagem segundo São Tomas de Aquino; significação pedagógica da teoria tomista da aprendizagem; - coadjuvante: o professor: papel do professor na atividade educativa; responsabilidades e deveres do professor; o professor e o método: 1. conceito e classificação dos métodos; 2. critério de escolha de métodos; 3. características do “bom método”. - o professor e o currículo: princípios para a elaboração de currículos; currículo em face das necessidades da pessoa e da sociedade; finalidades e valores do currículo.
2º ano		
1.	● A Filosofia da Educação na formação do educador	a) papel formativo; b) papel funcional; c) papel informaiivo.
2.	● Natureza do processo educativo	a) essência e existência da educação; b) a teoria das causas e sua aplicação à educação; c) problema central da educação: a natureza do homem.
3.	● Posições preliminares na pedagogia atual	a) quadro geral; b) seleção das correntes a serem estudadas.
4.	● O naturalismo pedagógico	a) origens do naturalismo; b) figuras representativas;
		c) o homem e os problemas humanos do naturalismo: - conceito de natureza humana; - o naturalismo e a moral; - o naturalismo e a vida social.
		d) naturalismo pedagógico de Spencer - exposição; - crítica.
5.	● O pragmatismo pedagógico	a) origens do pragmatismo
		b) John Dewey: representante do pragmatismo experimentalista
		c) posições características do pragmatismo experimentalista: - concepções de vida; - concepções do homem; o problema do conhecimento; o problema da moral. - concepções de vida social e da organização política ideal.
		d) o pragmatismo experimentalista em pedagogia: - conceito de educação; função da escola; - objetivos do processo educativo;

			- o educador;
			- o educando;
			- métodos e currículos.
		e) crítica	- da metáfora do pragmatismo;
			- da filosofia da educação no pragmatismo;
			- análise da contribuição do pragmatismo às práticas educativas.
6.	• Tomismo em educação	a) conceito de homem: a teoria personalista	- noções e conceitos básicos;
			- características e direitos da pessoa;
			- a pessoa como centro de responsabilidade;
			- estrutura do ser humano: natureza e significação dos atos humanos;
			- necessidades básicas da pessoa: sua significação para o educador.
		b) a criança	- grandes fases da vida humana;
			- a infância: características e necessidades peculiares;
			- as tarefas evolutivas da criança em idade escolar;
			- significação pedagógica dos aspectos estudados.
		c) os objetivos da educação: o aperfeiçoamento da pessoa humana (causa formal da educação)	- educabilidade da pessoa humana;
			- conceito filosófico de hábito: a formação de hábitos;
			- aspectos da educação integral (física, moral; intelectual; estética, religiosa, social);
- significação pedagógica dos aspectos estudados.			

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos programas originais.

Quando a disciplina foi transferida para a regência do professor Raymundo Nonato Fernandes, no período entre os anos de 1962/63, seus programas passaram a conter novos conteúdos somente a partir da segunda metade do 2º ano. Os programas elaborados para o 1º ano forneceram uma espécie de réplica dos antigos programas, os conteúdos permaneceram idênticos ao que foi programado para ser executado entre os anos de 1950 a 1957, tais como, as temáticas relativas à história da filosofia da educação antiga do oriente e do ocidente e as teses relacionadas à ontologia aristotélica tomista. Os novos conteúdos de ensino que foram propostos para a segunda parte do programa do 2º ano podem representar indícios de que se

abriu um viés de indagações filosóficas racionais em detrimento ao predomínio do caráter religioso nos programas anteriores. As abordagens que deram nova formatação à disciplina foram tópicos relacionados às orientações filosóficas da vertente idealista alemã, ao materialismo histórico e dialético da concepção filosófica de Karl Marx e às doutrinas filosóficas existencialistas. Ambos programas de 1962 e 1963 propunham como desfecho a temática concernente à “educação para a democracia”.

Então, a análise desses programas de ensino referente às origens da disciplina Filosofia da Educação, no IEMG, parece indicar que a tradição teosófica tomista, que caracteriza integralmente os programas iniciais, foi, aos poucos, sendo diluída sob a emergência da perspectiva filosófica contemporânea, ultrapassando os limites conceituais das teorias filosóficas dogmáticas e possibilitando a iniciação política e a construção de uma autonomia racional e crítica do educando.

Tabela 4: Programa do ano de 1962 e 1963

1º ano			
1.	<ul style="list-style-type: none"> • Origem do termo filosofia; • Características do saber filosófico 		
2.	<ul style="list-style-type: none"> • Pensamento filosófico antes da Filosofia 	a) indus; chineses; persas; judeus.	
		b) despertar de indagações racionais, limitado pelo caráter religioso.	
3.	<ul style="list-style-type: none"> • O despertar da filosofia propriamente dita 	a) gênese	- condições que tornaram possível a emancipação da filosofia; - formulação dos principais problemas de que se ocupou o pensamento grego até Aristóteles.
		b) divisão geral da história da filosofia grega	- período de elaboração; - período de crise; - período de maturidade; - período de decadência.
4.	<ul style="list-style-type: none"> • O período pré- socrático 	a) a Escola de Mileto	- problema central; - causa material; - Tales, Anaxímenes, Anaximandro, Heráclito.
		b) a Escola Itálica	- Pitágoras de Samos; - crítica.
5.	<ul style="list-style-type: none"> • Período socrático 	a) a sofística	- posições características; - representantes.
		b) Sócrates	- vida; - obra; - contribuição para o progresso da filosofia.
6.	<ul style="list-style-type: none"> • O período de maturidade 	a) Platão	- vida e obra;
		b) Aristóteles	- vida e obra;

				<ul style="list-style-type: none"> - problemas formulados; - conceitos centrais da ontologia aristotélica: <ol style="list-style-type: none"> 1. princípio da causalidade; 2. as categorias; 3. as noções de ato e potência; 4. matéria e forma; 5. essência e existência.
7.	● Definição e divisão da filosofia	a) objeto formal da filosofia;		
		b) domínios ou áreas de estudo da filosofia;		
		c) a filosofia em face:	<ul style="list-style-type: none"> - do senso comum; - da ciência; - da teologia. 	
8.	● Aristóteles; Santo Tomás: a filosofia racional	1. Rápido bosquejo histórico;		
		2. Santo Tomás: vida e obra;		
		3. Atualidade do pensamento tomista;		
		4. Principais teses da ontologia aristotélica-tomista: <ol style="list-style-type: none"> a) ato e potência; b) essência e existência; c) substância e acidente; d) causas; e) as leis do ser e os princípios do pensamento. 		
		5. Deus:	<ul style="list-style-type: none"> - Deus e o mundo: princípios da natureza – matéria e forma; - Deus e o homem: natureza do homem; noção de pessoa; características essenciais da pessoa. 	
2º ano (1962)				
I:	● Conceito de Filosofia da Educação: seu teor crítico e normativo			
II: Os problemas metafísicos da educação	● Estáticos (material e formal)	a) existência e essência da educação;		
		b) e “ser” em que se radica a educação: a pessoa, as faculdades;		
	c) a formalidade constitutiva da educação: qualidade e hábito.			
	● Dinâmicos (causa eficiente, causa exemplar, causal final)	A	a) O problema educacional	- supostos metafísicos;
				- contextura do homem: substância e acidente;
			- teses da bondade e da maldade radical do homem: crítica, a posição cristã, o sujeito da educação, uma natureza dotada de liberdade.	
		b) Realização do processo	- a causalidade eficiente;	
- o exercício das faculdades do educando;				
- aprendizagem;				
- método;				
- caráter progressivo do processo educacional;				

				- os agentes extrínsecos da educação.
		B	a) Divisão e regulação do processo educacional	- a causa exemplar; - tipos históricos: o grego, o judeu, o cristão.
		C	a) Fins da Educação	- noção de fim; - modalidades do fim; - valor do fim; - o fim do homem (absolutamente último) condiciona o fim da educação e este, o fim da atividade educativa. - valores.
			b) A educação se ordena à perfeição do homem em relação ao:	- princípio corpo e alma; - às operações humanas; - ao fim último natural; - ao fim último sobrenatural; - relação entre metafísica e ética.
Conclusão		• Nem causa material, nem causa final estão à mercê do pedagogo;		
III.	• Características do pensamento e da ação educacional em tempos modernos	Causa: desacordo entre os filósofos sobre: a) realidade última; b) a validade do conhecimento; c) origem, natureza e finalidade do homem.		
IV.	• Posições dominantes na pedagogia atual	a) quadro geral; b) seleção das correntes a serem estudadas.		
V.	• Naturalismo pedagógico	a) origem do naturalismo; b) figuras representativas; c) o homem e os problemas humanos no naturalismo: conceito de natureza humana; naturalismo e moral; naturalismo e vida social; d) naturalismo pedagógico de Spencer.		
VI.	• Idealismo	a) Kant; Fichte; Hegel; Benedetto Croce; Gentile; b) Pedagogia do idealismo: Maria Montessori.		
VII.	• Materialismo	a) origens; b) materialismo moderno; c) o marxismo: materialismo histórico e dialético; d) pedagogia do materialismo: Anton Makarenko.		
VIII.	• Pragmatismo	a) origens; b) John Dewey: representante do pragmatismo experimentalista; c) posições características do pragmatismo experimentalista: concepção de vida, de homem, de vida social; d) o pragmatismo experimentalista em pedagogia: conceito de educação – função da escola; objetivos de processo educativo; o educando; o educador; os métodos. e) crítica: da metafísica do pragmatismo; da filosofia da educação no pragmatismo e análise da contribuição do pragmatismo às práticas educativas.		

IX.	• Existencialismo	a) doutrinas – correntes: <i>Soren Kierkgaard, Gabriel Marcel, Jean Paul Sartre, Karl Jaspers, Martin Heidegger</i> ⁵² ; b) existencialismo e educação; c) humanismo cristão; d) educação e democracia.
2º ano (1963)		
I: Conceito de Filosofia da Educação: seu teor crítico e normativo		
II: Os problemas metafísicos da educação	• Estáticos (material e formal)	a) existência e essência da educação; b) e “ser” em que se radica a educação: a pessoa, as faculdades; c) a formalidade constitutiva da educação: qualidade e hábito.
	• Dinâmicos (causa eficiente, causa exemplar, causal final).	
III: Processo educacional	<p>A. Supostos metafísicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - contextura do homem: substância e acidente, teses da bondade e da maldade radical do homem; - crítica: a posição cristã; o sujeito da educação; uma natureza dotada de liberdade. <p>B. Realização do processo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - a causalidade eficiente; aprendizagem; método; caráter progressivo do processo educacional; os agentes extrínsecos da educação. <p>C. Axiologia:</p> <ul style="list-style-type: none"> - divisão e regulação do processo educacional; a causa exemplar; tipos históricos: o grego, o judeu, o cristão. 	
IV: Fins da Educação	<p>A. Noção de fim:</p> <ul style="list-style-type: none"> - modalidade de fim; valor de fim; o fim do homem (absolutamente último) condiciona o fim da educação e este o fim da atividade educativa; - os valores: noção de valor; hierarquia dos valores. <p>B. A educação se ordena à perfeição do homem em relação:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ao princípio: corpo e alma; 2. à operação: operações humanas e operação do homem; 3. ao fim: fim último natural e sobrenatural; 4. relação entre metafísica e ética. 	
Conclusão	• Nem causa material, nem causa final estão à mercê do pedagogo;	
V.	• Características do pensamento e da ação educacional em tempos modernos desacordo entre os filósofos sobre:	a) realidade última; b) a validade do conhecimento; c) origem, natureza e finalidade do homem.
VI.	• As grandes questões do pensamento filosófico	Posições dominantes na pedagogia atual a) principais correntes da filosofia da educação; b).quadro geral.
VII.	• Naturalismo pedagógico	Rousseau: sua obra, sua importância
VIII.	• Idealismo e materialismo em educação	Exposição e crítica
IX.	• Pragmatismo e educação	Exposição e crítica
X.	• Socialismo e educação	Exposição e crítica
XI.	• Os princípios gerais da escola ativa	

⁵² Os nomes grifados em itálico não constam nos originais, somente o sobrenome dos autores, optei por acrescentar o primeiro nome desses pensadores para facilitar a identificação.

XII.	● As bases e os sistemas	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Johann Bernard Basedow</i>; - <i>Johann Heinrich Pestalozzi</i>; - <i>Friedrich Wilhelm August Fröbel</i>; - <i>Johann Friedrich Herbart</i>; - <i>Maria Montessori</i>⁵³
XIII.	A filosofia e o currículo	
XIV.	Educação para a democracia	

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos programas originais.

No intuito de investigar as origens da Filosofia da Educação no currículo do curso de formação de professores, o Capítulo I relatou uma trajetória histórica relacionada ao funcionamento da disciplina no IEMG, tendo em vista dois aspectos: primeiro, os dois primeiros docentes responsáveis por essa disciplina foram os mesmos, tanto na UMG, quanto no IEMG e, segundo, suas propostas relativas ao programa da disciplina em ambas as Instituições, se caracterizam pela similitude de seus conteúdos.

Posteriormente, no ano de 1970, a disciplina Filosofia da Educação do CAE/IEMG continuou em vigor, mas no currículo do novo curso de Pedagogia que foi instaurado em atendimento às exigências da Lei 5.540/68. Mais tarde, com a Lei nº 11.539, de 22 de julho de 1994, o curso de Pedagogia do IEMG e todo seu aparato disciplinar foram incorporados à Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG)⁵⁴.

⁵³ Idem nota 43.

⁵⁴ A UEMG foi criada pelo art.81 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição Mineira de 1989.

CAPÍTULO 2

O FUNCIONAMENTO DA DISCIPLINA NO PERÍODO DO REGIME MILITAR

Ao iniciar seu texto sobre a reformulação curricular e a criação de novas disciplinas no contexto da ditadura militar brasileira, Martins chama atenção para uma advertência de Goodson, que avalia as mudanças curriculares na pós-modernidade como uma premissa contraditória das forças progressistas em prol da reorganização da economia mundial, tendo em vista que a necessidade de uma reforma educativa não poderia promover a “adaptação da escola a vocábulos como ‘inclusão’ e ‘direito’”, sem levar em consideração as “estruturas de oportunidade que permitem implantar ou não as modificações desejadas”. Nesse sentido, a autora compreende as imperativas propostas de mudanças para o ensino, especialmente durante a ditadura militar (1964-1985), “como um movimento que produz ação e reação, ambas igualmente impetuosas” (MARTINS, 2003:141,142).

Considero importante recorrer às análises empreendidas por Martins para a construção desse debate sobre as mudanças propostas pelos militares para a educação superior, em particular, para os cursos de formação de professores, justamente para tomar como referência o modo pelo qual a autora se propõe a examinar a criação categórica de novas disciplinas - que acarretaram o embaraço e a reconfiguração no campo das humanidades – revelando os bastidores desse plano: “os diferentes sujeitos envolvidos na tarefa disciplinadora, os jogos de interesse e as relações de poder que se estabelecem nessa configuração” (MARTINS, 2003:142).

Quer dizer, esse cenário de reformulações curriculares projetadas pelo governo autoritário, possibilita o exame da formação histórica da disciplina que se desenvolveu segundo um conjunto de interesses e influências advindos de uma camada social, em sua maioria, composta de sujeitos que ocupavam lugares de poder, cuja finalidade em comum consistiu na alta modernização do sistema educacional para o progresso da ciência e da tecnologia (MARTINS, 2003). Para viabilizar a “desejada modernização” no sistema educativo (MOTTA, 2014), uma combinação de estratégias deveria ser aplicada na estrutura do ensino: a criação, aprovação e confirmação de leis para normatizar o currículo e, agregada a estas sanções, um sistema de observância para assegurar a adequação dos conteúdos às regras. Segundo Martins:

O controle sobre os conteúdos de ensino [...] permitiria administrar o acesso ao sistema e a sua funcionalidade. Daí a importância que a burocracia atribuía-se ao propor, planejar, pensar o currículo e assegurar indicações sobre as formas de sua aplicação. Ao gestor do currículo caberia esse tipo de função, associada às tarefas mais técnicas de controle, realizadas por atentos vigilantes, membros do aparato administrativo [...]. (MARTINS, 2003:148)

É importante situar previamente esse ambiente de transformações nas políticas educacionais no período da ditadura, antes de tratar mais especificamente do histórico de desdobramento da disciplina Filosofia da Educação, no interior do currículo do curso de formação de professores do curso de Pedagogia da UFMG. Justamente porque a análise proposta por esse estudo não dissocia o processo de consolidação da disciplina - quero dizer, da tradição que se constrói a partir das interpretações sobre o ensino da disciplina - da ampla conjuntura histórica, política e social, que marca a institucionalização das Faculdades de Educação e, também, a série de tensões geradas pelas prescrições curriculares para o curso de Pedagogia que, conseqüentemente, resultou nos ajustes da disciplina.

Uma vez que a proposta é analisar uma história da disciplina, consubstanciada com a conjuntura de reformas políticas na educação no período do governo militar, e que envolvem ações de diversos sujeitos, torna-se oportuno citar a perspectiva de Bontempi, sintetizada por Celeste Filho, que pondera o histórico de transformações da disciplina inerente às relações entre a ambiência intelectual e política, uma vez que, “as disputas acadêmicas articulam-se com as disputas políticas” (CELESTE FILHO, 2004:176). Todavia, no período do regime militar, as articulações entre intelectuais acadêmicos e políticos também se caracterizariam segundo uma política de negociação/conciliação. Nas palavras de Motta:

A falta de coesão ideológica entre os apoiadores da ditadura dificultou a formulação de política cultural abrangente [...]. A própria tendência a acomodar no “barco” do poder grupos diferentes, com projetos díspares e às vezes contraditórios, é parte da tradição política do país. A conciliação/negociação como estratégia para a saída de crises políticas foi adotada diversas vezes na história do Brasil [...]. Assim, a disposição para a montagem de projetos políticos ambíguos, à base da acomodação, está inscrita na cultura do país, tornando-se opção viável por ter tido sucesso em ocasiões anteriores, de modo que é fruto de escolha racional dos atores envolvidos [...]. O que se está chamando de conciliação implica a tendência à flexibilidade, a disposição ao compromisso, à negociação, ao arranjo. [...] a cultura brasileira teria como marcas centrais a recusa de definições rígidas e a repulsa aos conflitos, que são evitados ou escamoteados, lançando-se mão de ações gradativas, moderadas, conciliadoras e integrativas. Essas são reflexões elaboradas para a cultura brasileira em geral, mas aplicáveis especificamente à cultura política e com

manifestações frequentes na história política, inclusive no período do regime militar. (MOTTA, 2014: 291, 292)

Assim, o estudo histórico das relações sociais, ligadas à política educacional, que envolvem atores sociais de diversos segmentos, pode conduzir às causas das transformações ocorridas em uma disciplina. Ademais, identificar os agentes que participaram diretamente da constituição de determinado conhecimento, possibilita encontrar respostas para algumas questões, tais como: quais eram as reais motivações que levariam esses protagonistas a acelerar as mudanças estruturais no ensino superior e, consecutivamente, a reestruturação do curso de formação de professores? E em que medida essa nova configuração afetaria o conteúdo de ensino?

Outro ponto de vista convergente com os propósitos dessa investigação histórica é o exame do objeto de pesquisa sob o ângulo construcionista social das disciplinas, adotado por Goodson. O autor sugere uma análise da evolução da disciplina por meio da abordagem histórico social, uma vez que os estudos sob essa perspectiva fornecem um olhar amplo sobre os fatores que influenciam na definição do conteúdo curricular. O que se faz nesse capítulo é um percurso histórico na tentativa de demonstrar em que medida os diferentes grupos de interesses são determinantes nas mudanças dos conteúdos curriculares.

Segundo Goodson, o período entre as décadas de 1960 e 1970 foi marcado por uma “ampla gama de movimento de reformas curriculares” (GOODSON, 1998:96), em grande parte do mundo ocidental. No Brasil, os grupos atuantes que trabalharam nas reformas educacionais estão centrados no interior do círculo de poder, prova disso é a postura assumida pelos membros do Conselho Federal de Educação (CFE), órgão integrante da estrutura do Ministério da Educação, cuja função normativa e regulatória esteve vinculada ao regime militar. Segundo Rothen, há uma série de acontecimentos marcantes para compreender esse vínculo, dentre eles, a substituição da grande maioria dos conselheiros nomeados por João Goulart, após o golpe de 64, mantendo nesse cargo apenas os que não representassem ameaças ao regime (ROTHEN, 2008)⁵⁵.

⁵⁵ Outro ponto citado por Rothen e que comprova essa centralização na elaboração e implementação de políticas públicas educacionais é o fato de que a legislação da Reforma Universitária de 1968, formulada pelo CFE, não ocorreu a partir das universidades, mas mediante legislação própria, rearranjada pelos ministros da Educação e Cultura, Planejamento, Fazenda e Justiça, visando o fortalecimento de controle do poder central (ROTHEN, 2008).

Para Goodson, a política prescritiva do currículo é um indicador dos jogos de interesses expressos na retórica legitimadora e que intervêm diretamente na estrutura do ensino (GOODSON, 1998). O autor afirma que:

El currículum como prescripción apoya importantes místicas acerca de la enseñanza estatal y la sociedad. Apoya, sobre todo, la mística de que la especialidade y el control residen en el seno de los gobiernos centrales [...]. Cuando los grupos nacionales y los gobiernos se sienten amenazados, esa mística se convierte en un baluarte importante contra una inminente sensación de desorden, confusión y declive. (GOODSON, 1998:188)

Dessa maneira, essa investigação histórica perpassa pela ideologia do currículo como prescrição, no intuito de demonstrar como o discurso oficial do regime militar se estabelece nas questões do ensino, na maioria das vezes “anulando efetivamente” a autonomia de sujeitos mais próximos da construção social cotidiana dos conteúdos de ensino: os professores (GOODSON, 1998:188). Embora seja um ponto que extrapole os limites desse objeto de pesquisa, vale mencionar que essa problemática tem como resultado a atuação desses profissionais da educação como “forças sociais”, que se articulavam dentro de movimentos sindicais no final da década de 1970 e início da década de 1980, questionando as novas propostas ditadas pelo CFE para o curso de formação docente, que ameaçavam a categoria. Esses profissionais passaram a reivindicar interesses em comum relacionados ao status da profissão, tais como plano de carreira, remuneração e condições de trabalho (SOUSA NETO, 2005).

2.1 O plano do governo militar para a formação de professores: identificando os antecedentes de institucionalização da disciplina

Conforme mencionado no capítulo anterior, os planos sobre a reforma na educação não apenas coincidem com a criação do Conselho Federal de Educação (CFE) no ano de 1961, como também seria competência desse órgão. De acordo com Celeste Filho, os principais responsáveis pelo encaminhamento das propostas sobre a Reforma Universitária foram os conselheiros Valnir Chagas, Newton Sucupira e Maurício Rocha e Silva que, entre os anos de 1963 a 1969 também atuava como presidente da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

(SBPC) - “instituição que tratou dos interesses de algumas áreas científicas durante o processo de reformulação universitária” (CELESTE FILHO, 2004:161).

No bojo dos debates sobre as políticas de reforma no setor educativo, estavam as propostas de reconfiguração das Faculdades de Filosofia, procedimento que anteciparia a ideia de criação das Faculdades de Educação. Segundo Newton Sucupira, as Faculdades de Filosofia teriam sido fundadas não apenas para a formação de professores, mas, também, para “promover a pesquisa científica básica” e exercer a função de órgão integrador das universidades (SUCUPIRA, 1963, p. 04, *apud* CELESTE FILHO, 2004). Todavia, mesmo com a nova definição de universidade proposta pela primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) aprovada em 1961, Celeste Filho assinala que a função da Faculdade de Filosofia permaneceria segundo a “tradição já bem cristalizada” do ensino, isto é, a de formar professores (CELESTE FILHO, 2004:167). O autor afirma que as discussões sobre os rumos das Faculdades de Filosofia e o debate sobre a Reforma Universitária tiveram início com a promulgação da LDB/61. E acrescenta que, desde o início da década de 1960, a SBPC “teve participação ativa no desenrolar da Reforma”:

[...] desde 1962, Maurício Rocha e Silva articulou propostas em parceria com Valnir Chagas e Newton Sucupira. A primeira, assinada pelos três, foi o parecer nº 43/62: “A investigação científica dos currículos normais dos institutos de ensino”. Neste parecer, Maurício Rocha e Silva analisa a redação do artigo 66 da LDB, onde se destaca que o ensino superior tem por objetivo a pesquisa e o desenvolvimento da ciência, entre outros. [...]. O veto à obrigatoriedade das FFCL como órgão integrador das universidades baseava-se na constatação de que elas exerciam, quase exclusivamente, a função de formadoras de professores de grau médio. Se a prioridade deveria ser a pesquisa e o desenvolvimento das ciências, onde e como isto poderia ser feito? (CELESTE FILHO, 2004:164,165)

Celeste Filho ainda comenta a respeito do Simpósio sobre a Estrutura das Faculdades de Filosofia⁵⁶, cuja pauta principal dizia respeito à sua organização e

⁵⁶ Segundo o autor, a revista Alfa n.3 de março de 1963, do Departamento de Letras da FFCL de Marília (SP), traz um texto intitulado “Simpósio sobre a Estrutura das Faculdades de Filosofia”, evento organizado pela Diretoria do Ensino Superior do Ministério da Educação e Cultura, realizado em Brasília, entre 13 e 15 de fevereiro de 1963: “O conclave, que reuniu os diretores de diversas Faculdades do Brasil, além dos convidados especiais, destinava-se a um amplo debate em torno do papel das Faculdades de Filosofia no contexto universitário brasileiro atual, daqui o haver sido adotada a seguinte seqüência nos tópicos a serem discutidos: I – Origem e evolução da faculdade de filosofia no Brasil. Sua estrutura atual. Legislação vigente. Relator: Prof. Valnir Chagas. II – A faculdade de filosofia no contexto da reforma universitária. Crítica da estrutura e dos métodos de funcionamento das faculdades de filosofia. Restabelecimento ou redefinição de seu plano original.

funcionalidade. Apesar de ter contado com a participação de “convidados especiais”, leia-se: integrantes do CFE, nada em relação ao evento encontra-se registrado na *Documenta*, revista oficial do Conselho. Para o autor, a hipótese é de que o encontro tenha rendido mais conflitos do que promovido resoluções consensuais, como na revista “geralmente não se pronunciava sobre polêmicas”, provavelmente, nesse caso, talvez tenha sido o motivo para não haver registros sobre o simpósio (CELESTE FILHO, 2004). Segundo Paulo Sawaya, membro fundador do SPBC, dentre os assuntos que teriam agravado as tensões naquele encontro, estava a opinião de alguns relacionada à substituição das Faculdades de Filosofia “pelos Institutos Centrais, outros a bipartição das Faculdades de Ciências e Faculdades de Filosofia e Letras, outros a tripartição em Faculdades de Filosofia, Faculdades de Ciências e Faculdades de Educação” (SAWAYA, 1963, p. 344 *apud* CELESTE FILHO, 2004:168).

Em seu artigo, o autor também cita o III Simpósio de assuntos universitários, que se realizou em agosto de 1968 e foi publicado na *Documenta* nº 91, de setembro de 1968. De acordo com o autor “todos os reitores das universidades brasileiras foram convidados [...], quase a totalidade deles esteve presente” (CELESTE FILHO, 2004:180). É nesse encontro onde se discutem tanto a expansão no ensino superior, quanto a implantação das Faculdades de Educação nas universidades. No que se refere às Faculdades de Educação, os quatro autores citados mais acima, teriam seus trabalhos impressos pelo órgão do Conselho: Newton Sucupira, Valnir Chagas, José Farias Góes Sobrinho e Celso Kelly (BRASIL, MEC/CFE, 1968; CELESTE FILHO, 2004).

Aproximadamente seis meses antes da realização do III Simpósio seria instituído através do decreto nº 62.937, de 02 de julho de 1968, pelo então Presidente da República, General Arthur da Costa e Silva, um Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GTRU) encarregado de “estudar a reforma da Universidade Brasileira, visando à sua eficiência, modernização, flexibilidade administrativa e formação de recursos humanos de alto nível para o desenvolvimento do País”

Relator: Prof. Valnir Chagas. III – O ensino das ciências na universidade e nas escolas superiores isoladas; grupo A (ciências matemáticas, físicas e naturais) – relator: Prof. Paulo Sawaya; grupo B (ciências humanas) – relator: Prof. Darcy Ribeiro. IV – O ensino das letras na universidade e escolas superiores isoladas. Relator: Prof. Heron de Alencar. V – Formação de professores do ensino médio e de especialistas em educação. Relator: Prof. Newton Sucupira. Aliás, sob o mesmo aspecto, coube ao Prof. Florestan Fernandes apresentar um sugestivo trabalho intitulado ‘A formação de profissionais e especialistas nas faculdades de filosofia’.” (CELESTE FILHO, 2004:165)

(RELATÓRIO GT, 1983:15). De acordo com Motta, o GTRU foi composto por “professores que se dedicavam há anos ao tema da reforma universitária”, entre os treze (13) integrantes nomeados estavam dois dos principais autores da Reforma de 68: Newton Sucupira (USP) e Valnir Chagas (UnB) do CFE, “Roque Spencer Maciel de Barros, figura de proa nas discussões sobre a reforma da USP” (*ibidem*), além de “técnicos da área econômica” e outros professores “revolucionários” que, em “perspectivas concordantes com o Estado”, se posicionaram a favor das mudanças. O autor afirma que:

De certo modo, o trabalho do grupo significou uma tentativa de síntese entre a perspectiva da liderança acadêmica, com visão mais humanista e idealista da educação – e preocupada em manter os vínculos com o Estado –, e a perspectiva dos técnicos, marcada por racionalidade orientada para a eficiência e as necessidades da economia. [...] Parte do sucesso do GRTU em estabelecer projeto de reforma politicamente viável deveu-se dessa conciliação, que atendia às prioridades dos planejadores do governo e, ao mesmo tempo, utilizava linguagem e argumentos aceitáveis nos meios universitários. [...] O fato de o governo ter dado voz ativa aos membros do CFE, figuras respeitadas nos meios universitários, fez toda a diferença e facilitou a tramitação do projeto de lei no Congresso Nacional, que o aprovou em tempo recorde. (MOTTA, 2014:105, 106)

A criação do GRTU, segundo Boschetti, teria sido motivada pela insuficiência de medidas disciplinares já adotadas desde o governo do general Castello Branco (1964-1967). De acordo com a autora, o então presidente Costa e Silva (1967-1969) ao designar pessoalmente os componentes do GT, colocava à “sua disposição todo um conjunto de ideias e pressupostos sobre a universidade, já presentes nos planos governamentais” (BOSCHETTI, 2007:223). A autora se refere ao projeto de Rudolf Atcon (1966) - cujas propostas juntamente com a de outros consultores, de acordo com Motta, “seriam analisadas e em parte aproveitadas nos anos seguintes” – e Carlos de Meira Mattos (1967), cujas “sugestões de reforma nada tinham de novo”, já que os planos de “reforma de base” foram anunciados no governo de João Goulart e adequados aos planos de reforma universitária do governo militar. Contudo, ressalta Motta, a “verdadeira matriz da lei definitiva de reforma universitária” foi o GTRU (1968), com “composições e propósitos mais amplos que a comissão dirigida por Meira Mattos” (MOTTA, 2014:69, 77, 105).

Dentre as críticas desencadeadas sobre o Relatório do GT para a Reforma Universitária, Fávero menciona a posição do sociólogo Florestan Fernandes, que observou o relatório como “longe de ser o melhor diagnóstico que o Governo já

tentou, tanto dos problemas estruturais com que se defronta o ensino superior, quanto das soluções que eles exigem”, tal antinomia, acrescenta o autor, “é parte normal de uma situação histórico-social em que a atuação conservadora se acha ameaçada e é compelida a assumir o controle político dos processos de modernização cultural e de inovação institucional” (FERNANDES, 1964, p. 04 *apud* FÁVERO, 2006:33). A circunstância descrita por Florestan Fernandes representa o predomínio de uma fusão de interesses defendidos pelos diferentes agentes, situados no círculo de poder, que sustentavam a ideologia reformista conservadora do governo militar, sobretudo, em relação ao “programa de modernização universitária” (MOTTA, 2014).

Todavia, a fixação da lei 5.540 gerou ambiguidade no meio acadêmico, afirma Motta, “pois mesmo críticos ferrenhos ao governo não conseguiram esconder sua concordância com alguns pontos, como o vestibular unificado, o tempo integral, a criação dos departamentos, o fim das cátedras”. O autor salienta que a lei 5.540 foi resultado de “ações e dos projetos de forças díspares, que se aliaram e/ou se enfrentaram ao longo dos anos 1960” e que a “decisão de reformar as universidades estava conectada ao plano de fomentar a pesquisa científica e tecnológica [...], em um quadro de retomada da perspectiva desenvolvimentista”, contudo, prossegue Motta, essa “perceptiva modernizadora” dos militares e seus aliados “tinha viés inexoravelmente autoritário e repressor, por vezes influenciados por matizes conservadores” (MOTTA, 2015: 108).

Outro ponto citado por Motta, importante para ampliar o entendimento desse clima político nos anos 60, foram as “expressões politicamente anódinas, como ‘reformar’, ‘modernizar’, ‘buscar eficiência’”, utilizadas como estratégias de controle das “mentes juvenis para facilitar a dominação imperialista” norte-americana, ou seja, o apelo por desenvolvimento e modernização era “forte e sedutor”, além de ser “pauta que tinha impacto internacional”. O autor acrescenta:

Os diplomatas americanos pressionavam seus aliados brasileiros para a adoção de políticas modernizadoras, e sua influência era marcante, sobretudo, porque vinha acompanhada dos recursos e financiamentos de que o novo governo necessitava desesperadamente. O somatório dos fatores explica a incorporação da demanda de reforma universitária por agentes do novo governo. Assim, [...] na educação superior o regime militar se apropriou de projetos em debate nos anos anteriores a 1964 e os implantou à sua maneira. (MOTTA, 2014: 65, 66)

Nessa ambiência, o caráter imperativo de expansão do ensino superior e implantação das Faculdades de Educação, indubitavelmente, deriva dessas pressões de exigência em cima de uma nação carente de desenvolvimento, forçada a acelerar os processos de mudanças econômicas, sociais, políticas e culturais para atender tanto as motivações progressistas reformistas dos “parceiros norte-americanos” quanto às demandas da “ala modernizadora do Estado militar” (MOTTA, 2014).

Diante dessa conjuntura, o discurso político pedagógico oficial de Valnir Chagas, a respeito das Faculdades de Educação, expressa entusiasmo e confiança, pois a nova unidade, como parte dos programas político “desenvolvimentistas / modernizadores”, foi criada para promover a renovação do ensino superior:

A simples justaposição de ensino superior e faculdade de educação [...] já antecipa claramente a influência renovadora que esta poderá ter sobre aquele. Tal influência, porém, torna-se mais patente quando vista de perto, isto é, quando se passa da justaposição à inserção da parte no todo. Já então se percebe que a presença da atividade pedagógica se exerce de todas as formas possíveis, assim direta como indiretamente, porque é renovação, enseja renovação e promove renovação. (BRASIL, MEC/CFE, 1968:95)

O conselheiro também atribui às Faculdades de Educação, baseado nas “brilhantes antecipações dos Estados Unidos”, a responsabilidade de promover uma reformulação no sistema de ensino e assegurar sua excelência, a partir do cumprimento de suas funções mais elementares: formação de professores para o ensino básico, oferta de “cursos pedagógicos para os professores universitários em geral” e “preparo de especialistas” (BRASIL, MEC/CFE, 1968:100). Para Celeste Filho, Valnir Chagas “pretendia que seu texto de quinze páginas fosse o suporte teórico das discussões sobre o papel da Faculdade de Educação” no plano de reformulação da universidade brasileira (CELESTE FILHO, 2004:184). Enquanto que os trabalhos dos outros dois membros do CFE, José Faria Góes Sobrinho e de Newton Sucupira, relativos à nova unidade de ensino, versariam sobre suas disposições organizacionais.

Em conformidade com a Lei 5.540, art. 11, § 3º, Newton Sucupira salienta que a Faculdade deveria estar organizada em departamentos, agrupando disciplinas afins ou correspondentes aos “campos de estudos definidos” e expõe um modelo de estrutura similar ao planejado por José Faria Góes Sobrinho para a Universidade

Federal do Rio de Janeiro. Entretanto, em vez de sete, “seria razoável a formação de quatro departamentos”: Departamento de Fundamentos Sócio Fisiológicos da Educação; Departamento de Psicologia Educacional e Orientação Educativa; Departamento de Administração Escolar e Planejamento Educacional; e Departamento de Métodos e Técnicas da Educação, sendo que outros poderiam ser acrescentados dos “já existentes”, de acordo com a “função do desenvolvimento da Faculdade e de suas áreas de estudos” (BRASIL, MEC/CFE, 1968: 85).

O conselheiro prossegue sua redação relatando sobre o conteúdo específico das matérias que deveriam compor o quadro de disciplinas da Faculdade de Educação. Segundo o autor, a redistribuição das disciplinas pelas diferentes unidades acarretava “incerteza e diversidade de critério” quanto às matérias que deveriam compor a nova unidade de ensino, incertezas que decorreriam da “própria natureza de estudo da educação”. Em seguida, enfatiza que “no rigor dos termos” não haveria uma ciência da educação, mas “ciências que se ocupam dos diversos aspectos do fator educativo” e, ainda, o que tradicionalmente se denominava de Pedagogia Geral ou Sistemática era, na realidade, “uma utilização de elementos provenientes da filosofia e das ciências humanas no estudo da educação”. Mais adiante, explica que o termo pedagogia, outrora caracterizado pelo ensino de filosofia normativa da educação, foi reservado apenas como nome dado ao curso de ensino superior, que se destinava à formação das diversas modalidades de educadores e, em seguida, o relator atribui à Filosofia da Educação “o papel de integração dos conhecimentos fornecidos pelas várias disciplinas educacionais” (BRASIL, MEC/CFE, 1968:83).

Tomando como modelo as escolas de educação das universidades norte-americanas, Newton Sucupira justifica a vinculação do arsenal de disciplinas provenientes das ciências humanas e da filosofia ao campo pedagógico, justificando sua inclusão na lista de disciplinas que deveriam compor a Faculdade de Educação (BRASIL, MEC/CFE, 1968:84).

Após a publicação dos trabalhos sobre a expansão do ensino superior e a configuração da nova unidade na Documenta nº 91 de 1968, em abril de 1969, o Conselho dispõe em revista um anteprojeto anexo ao Parecer 252/69, que trata da revisão do currículo mínimo para o curso de graduação em Pedagogia, “porquanto, os estudos pedagógicos regulares [...] experimentaram um desenvolvimento assistemático e vacilante que responde por um atraso que já não há como disfarçar”

(BRASIL, MEC/CFE, 1969:101). Uma vez que a parte que interessa aos objetivos dessa pesquisa, em relação ao currículo mínimo oficial, já foi considerada no capítulo anterior, a próxima tarefa se lança ao exame da configuração da disciplina Filosofia da Educação, no currículo do curso de Pedagogia na UFMG após a Reforma de 68.

No entanto, antes de entrar nas próximas discussões, considero importante acrescentar um adendo sobre o que foi exposto anteriormente. Não estive nos propósitos desse debate detalhar com profundidade a respeito dos atores sociais envolvidos na execução do projeto político ideológico de reforma universitária, realizado pelo regime militar. Mas sim, pontuar as deliberações que pudessem contextualizar as circunstâncias sobre as quais a disciplina Filosofia da Educação, se configurou no currículo de formação de professores do curso de Pedagogia da UFMG.

Certamente, a reforma universitária envolveu um quadro mais amplo de protagonistas, como afirma Motta. Foi resultado de um choque antagônico entre grupos heterogêneos que manifestavam opiniões divergentes: “liberais, conservadores, militares, religiosos, intelectuais (e professores universitários), a que se somaram os ‘conselhos’ de assessores e diplomatas norte-americanos, tendo como cenário a rebeldia estudantil”. O que incrementou esse caráter paradoxal do programa da reforma universitária foi a “apropriação de ideias gestadas no pré-1964, inclusive do próprio conceito de reforma universitária” (MOTTA, 2014:08).

Outro aspecto citado por Motta, importante para o desenvolvimento dos próximos tópicos, diz respeito às ideias de reforma que circulavam entre os grupos de esquerda “influenciados por argumentos liberais”, mas diferente do ponto de vista socialista e revolucionário, esse grupo tinha interesse em “mudar o ensino superior para torná-lo mais eficiente e produtivo”, dando “ênfase ao ensino técnico, em detrimento da tradição humanista, e privilegiava-se o desenvolvimento tecnológico, em prejuízo da pesquisa voltada para a ciência pura” (MOTTA, 2014:09).

Diante de tais circunstâncias, o presente estudo sugere a análise do desenvolvimento da disciplina como um produto histórico e social, caracterizado a partir das relações estabelecidas entre diferentes grupos e indivíduos e do modo como esses agentes históricos se articulam segundo suas necessidades e interesses (GOODSON, 1991). A estrutura da disciplina examinada posteriormente, sua forma e seu conteúdo, assim como os elementos que compõem a organização

institucional didática, currículos e programas, são determinados por uma conjuntura histórica e resultam de uma rede complexa de relações em que o Estado é o principal atuante em meio a um emaranhado de forças sociais (GOODSON, 1991).

Nas palavras de Coelho (sem data), “o controle sobre sistemas de ensino e, muito especialmente, sobre o processo de formação de educadores, constitui mecanismo de dominação e de legitimação do Estado na sociedade capitalista”, portanto, as reformas promovidas no sistema educacional, “a partir do próprio Estado, tem buscado ampliar sua legitimidade”. A autora afirma que na base das reformas e do controle sobre as instituições de ensino estão embutidos “diferentes interesses que se traduzem em estratégias de influências e de ação” e que, por sua vez, são influenciadas pelos interesses e tradições constituídas e fortalecidas no processo de reprodução do próprio sistema educacional”⁵⁷.

2.2 A configuração da disciplina Filosofia da Educação no curso de Pedagogia da UFMG: conteúdo programático (1965-1979)

Desde o início das atividades do CFE, em 1961, a Reforma Universitária, que possibilitou a criação das Faculdades de Educação, foi matéria de debate (MARTINS, 2003). No âmbito da UMG⁵⁸, conforme menciona Dalben, a Faculdade de Filosofia foi uma das primeiras unidades a se adaptar à Reforma de 1968, pois, mesmo antes da Reforma, a unidade se organizava em “comissões que foram substituídas por departamentos”, como, por exemplo, a Comissão de Ensino que, em 12 de julho de 1963, transformou-se no Departamento de Pedagogia e Didática. A autora afirma que em 1966, o reitor da época, professor Aloísio Pimenta, “compareceu pessoalmente ao Departamento de Pedagogia e Didática para discutir sobre a possibilidade de criação da nova unidade denominada Faculdade de Educação”. (DALBEN, 2003:06). Em 04 de janeiro de 1967, foi apresentado em reunião de professores, o plano de organização dessa Faculdade, “seus fins e objetivos básicos, sua contribuição acadêmica e didática, regimes de trabalho e articulação com cursos de formação de professores” (DALBEN, 2003:06). Em 28 de

⁵⁷ Cf. nota nº 20.

⁵⁸ A UMG permaneceu na esfera estadual até o ano de 1949, quando foi federalizada pela Lei Federal nº 971, de 16.12.1949. Somente no ano de 1965, por determinação do Governo Federal, passou a denominar-se Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

fevereiro de 1968, estava criada a Faculdade de Educação da UFMG, nove meses depois, em 28 de novembro, seria promulgada a Lei 5.540/68.

De acordo com Dalben, no início, a Faculdade abrigava quatro núcleos: cadeira de Administração Escolar e Educação Comparada, cadeira de Didática Geral e Especial, Cadeira de Estatística Educacional e **Cadeira de História e Filosofia da Educação**, composta por quatro professores: Raymundo Nonato Fernandes, Ana Maria Casassanta Peixoto, Caio Márcio Amorim Pena e Mirene Mota Santos (DALBEN, 2003:07). Todavia, conforme o Plano de Reestruturação da UFMG⁵⁹, aprovado pelo decreto nº 62.317 de 28 de fevereiro de 1968, art. 27, passam a integrar à Faculdade de Educação (FaE) cinco cátedras: “Administração Escolar e Educação Comparada; **História e Filosofia da Educação**; Estatística Educacional; Didática Geral e Especial; Psicologia Educacional da Faculdade de Filosofia” (BRASIL, ME/CFE, 1968:104).

A disciplina Filosofia da Educação, que se originou na década de 1940 no currículo do curso de Pedagogia da UMG, a partir da segunda metade da década de 1960, passou a ser ministrada por outro docente, o professor Raymundo Nonato Fernandes, o mesmo que regia a disciplina de Filosofia da Educação no curso de Pedagogia do CAE/IEMG, a partir de 1962/63. A cátedra de *História e Filosofia da Educação* deixava o âmbito da Faculdade de Filosofia depois do Plano de Reestruturação da UFMG, passando a integrar o conjunto de disciplinas da FaE, nova unidade que funcionaria, primeiramente, na Rua Carangola, nº 288, bairro Santo Agostinho, transferindo-se, em fevereiro de 1972, para o Campus Pampulha (DALBEN, 2003:07).

Após adaptar-se à Reforma, a estrutura da Faculdade de Educação se constituiria em três departamentos: Administração Escolar (DAE), Métodos e Técnicas de Ensino (DMTE) e **Ciências Aplicadas à Educação** (DECAE), departamento onde foi lotada a disciplina Filosofia da Educação.

⁵⁹ Conforme o disposto no Decreto-Lei nº 53, de 18/11/1966, que fixou princípios e normas de organização para as universidades federais, o parágrafo único do art. 6º estabeleceu o prazo de 180 dias para que as universidades federais apresentassem um plano de reestruturação ao Ministério da Educação e Cultura. Seis meses depois, em carta circular de 15 de maio de 1967, o reitor da UFMG, Gerson de Britto Mello Boson, expede o anteprojeto do plano de reestruturação da UFMG às Faculdades e demais órgãos subordinados à reitoria, concedendo o espaço de 15 dias para que dessem um retorno à Secretaria do Conselho Universitário com sugestões. No anteprojeto de 1967, Título IV e VI, a Faculdade de Educação aparece entre as unidades universitárias, assim como as cátedras descritas no texto acima, com exceção da Psicologia da Educação que aparece pertencendo ao conjunto de disciplinas que integrava o “Instituto” de Filosofia e Ciências Humanas. Cf: Carta Circular nº 32/67 e Plano de Reestruturação da UFMG (1967).

O programa do ano de 1965 é relativo à turma que ingressou no ano de 1964. A interpretação das fontes sugere que uma nova configuração curricular pode ter sido proposta, pois antes desse período, o programa da cátedra de *História e Filosofia da Educação* era ofertado no segundo e no terceiro ano, sendo os conteúdos de história no segundo ano e os de filosofia no terceiro. Nesse programa de 1965 consta nova formatação, os conteúdos de filosofia estão dispostos para o segundo e o quarto ano de curso, embora de maneira bastante concisa. De qualquer forma, o programa da cátedra de *História e Filosofia da Educação* foi organizado e definido pelas matérias de Filosofia da Educação. Inclusive, no programa de 1965, consta a denominação “programa de Filosofia da Educação”, mas desde sua origem em 1940, deu-se maior ênfase aos conhecimentos especificamente filosóficos do que aos conteúdos relativos ao campo da história da educação.

No primeiro semestre do segundo ano, os conteúdos introdutórios passaram pela dimensão da lógica especulativa: introdução histórica, divisões e relações com a psicologia, conteúdos da lógica formal aristotélica e da lógica material, entendida como metodologia científica, onde a verdade se constrói dentro de um argumento em que a conclusão se ajusta adequadamente à verdade de suas premissas. No segundo semestre introduziu-se uma síntese sobre as principais correntes da história do pensamento filosófico grego e sua pedagogia, culminando com o estudo desses pensamentos à luz da interpretação filosófica de São Tomas de Aquino e, em seguida, pela filosofia neotomista. No primeiro semestre do quarto ano foram ofertadas temáticas introdutórias relacionadas ao problema das relações entre Ciências da Educação e Filosofia da Educação e o problema da natureza do valor sob as perspectivas fenomenológica e metafísica. No segundo semestre foram pautadas as questões sobre o problema da liberdade, segundo a tradição histórica, fenomenológica e metafísica.

Em comparação com os programas do início dos anos 1960, o de 1965 não iniciou tratando das temáticas gerais de história da filosofia da educação de civilizações antigas, mas introduziu-se pela história da parte da filosofia que se refere à lógica tradicional e permaneceu apresentando essa linha de raciocínio. Nos programas anteriores ao ano do golpe militar, como observado nas considerações anteriores, abordavam-se temáticas sobre marxismo e conteúdos de dimensão ideológica democrática. Em 1965, qualquer tipo de abordagem nesse sentido foi suprimida, inclusive, conforme já mencionado, o programa se apresentou de modo

sucinto. De acordo com Motta, em 1965, mesmo antes da instalação dos órgãos de informações dentro das universidades, os militares já estavam vigilantes, exercendo o “controle da comunidade universitária [...], tanto a vida associativa e política nos campi quanto atividades de natureza universitária” e didático-científica (MOTTA, 2014:217). Para o autor, “os principais elementos deflagradores do golpe tinham natureza política: o medo, a insegurança e a reação ao processo de esquerdização ou de ‘comunização’ supostamente em curso no país”, com o aumento da vigilância policial em busca de evidências de subversão, muitos procuraram livrar-se de provas de “qualquer inclinação esquerdista”, queimando documentos e livros, “sobretudo, os de orientação marxista”. (MOTTA, 2014:23-36).

Então, esse contexto pode indicar as razões para a supressão de quaisquer conteúdos de ensino considerados de caráter “subversivo” e “moralmente desviantes”, principalmente, os que continham afinidade com ideias e conceitos socialistas e marxistas, que, além de inadequados para a juventude, eram “inconvenientes nos círculos de poder” e poderiam representar uma ameaça à “segurança nacional” (MOTTA, 2014).

Tabela 5: Programa do ano de 1965 para o 2º ano

1º semestre		
• Introdução especulativa	1. Lógica	a. Preliminares: introdução histórica; objeto e divisão; lógica e psicologia;
		b. Lógica formal; ideia e termo; juízo e proposição; raciocínio e argumento;
		c. Lógica material; verdade; método; ciência.
2º semestre		
• Introdução histórica	1. As origens da filosofia:	O pensamento pré-filosófico
	2. Formação do pensamento helênico	
	3. As grandes sínteses do pensamento grego e sua pedagogia:	O método socrático e a pedagogia
	4. O realismo aristotélico e sua pedagogia	
	5. A metafísica realista	
	6. Desenvolvimento da filosofia aristotélica	
	7. As grandes teses do pensamento aristotélico-tomista:	O <i>De Magistro</i>
	8. O neo-tomismo	

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos programas originais.

Tabela 6: Programa do ano de 1965 para o 4º ano

1º semestre		
	1. O problema das relações	a. Estrutura e objeto das Ciências da Educação

<ul style="list-style-type: none"> • Introdução: o problema dos níveis da consciência 	entre as Ciências da Educação e a Filosofia da Educação	b. Estrutura e objeto da Filosofia da Educação
	2. O problema do valor	c. Relações entre as Ciências da Educação e a Filosofia da Educação
		a. Tradução histórica da natureza do valor
		b. Fenomenologia do valor
2º semestre		
<ul style="list-style-type: none"> • O problema da liberdade 	a. Tradução histórica da natureza da liberdade	
	b. Fenomenologia da liberdade	
	c. Metafísica da liberdade	
<ul style="list-style-type: none"> • Conclusão 	O problema das relações entre liberdade e valor na realização da pessoa	

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos programas originais.

Em torno de 1967 e 1969, a Filosofia da Educação foi ofertada na primeira, na segunda e na terceira série do curso de Pedagogia e, juntamente com o então professor Raymundo Nonato, mais dois docentes foram nomeados para ocupar o cargo de professor da disciplina: Caio Márcio de Amorim Pena e Mirene Mota Santos.

Os programas de ensino dos anos de 1967 a 1969 trouxeram traços semelhantes ao programa da disciplina apresentando em 1962/63, ministrada no curso de Pedagogia do CAE/IEMG. Continha unidades introdutórias acerca do significado da filosofia, da educação e da filosofia da educação e questões que tratavam da problemática do homem, dos valores, da liberdade e da educação. Outras temáticas abrangiam o conhecimento histórico dos sistemas e doutrinas filosóficas e pedagógicas e voltariam a enfatizar as orientações filosóficas do idealismo alemão, do materialismo histórico e dialético marxista e do pragmatismo experimentalista deweyano.

Por quais razões tais professores retomavam conteúdos de ensino cujos valores eram considerados “desviantes” e “inconvenientes”? Segundo Motta, em comparação com a situação vivida em ditaduras nos países vizinhos, como Chile e Argentina, onde a “intervenção nas universidades foi mais intensa e violenta”, “mais direta e explícita, com nomeação de oficiais militares para o comando das instituições”, a interdição de cursos ou correntes de pensamento teria sido mais branda no Brasil, onde “não houve interdição oficial de disciplinas, cursos ou correntes de pensamento, embora iniciativas ‘extraoficiais’ tenham acontecido em

certos momentos e certas partes do país, e o medo tenha gerado autocensura” (MOTTA, 2014: 273).

O autor também explica que os conceitos marxistas, muitas vezes eram consumidos de maneira superficial, então, é possível que, ao trazer esses conteúdos novamente para dentro dos programas, os docentes os abordassem de forma simplificada. Ademais, “o crescimento do interesse pelas ideias de Marx nas universidades foi menos por iniciativa dos mestres e mais por influência dos alunos” (MOTTA, 2014: 274). Nas palavras do autor:

De forma paradoxal, apesar de seu compromisso anticomunista, a ditadura brasileira testemunhou o crescimento da influência dos valores marxistas nas universidades públicas [...] os dados revelam que o marxismo não apenas esteve longe de ser banido, como também ganhou mais adeptos nas universidades. É verdade que alguns agentes repressivos tentaram impedir o processo por meio da coerção, como no caso do professor da PUC-RJ, Manoel Mauricio de Albuquerque, preso pelo Exército em 1972, ‘acusado de introduzir em suas aulas noções de marxismo’ [...]. Apesar desses episódios, que provavelmente não foram os únicos, o Estado militar não deslançou campanha em regra contra o marxismo, decerto para não oferecer aos adversários a oportunidade de acusá-lo de totalitarismo e de violação da liberdade de pensamento. [...] A condenação e a criminalização recaíam sobre a propaganda de ideias revolucionárias, o proselitismo da luta de classes e a militância em organizações revolucionárias, mas sem que se proibisse a adesão ao marxismo como filosofia, em nome do respeito à liberdade de pensamento. (MOTTA, 2014:278)

O programa de Filosofia da Educação no período de 1967 e 1969 também se propunha a tratar das relações entre a educação e os sistemas filosóficos contemporâneos, inovando uma abordagem sobre as correntes filosóficas da América Latina. É possível perceber que o conteúdo referente ao problema da liberdade é enfatizado categoricamente e baseado na leitura das obras de Alexander Sutherland Neill (1883 – 1973), educador e escritor escocês, fundador do modelo de escola democrática, cujo eixo teórico ideológico fundamentava-se na pedagogia libertária⁶⁰.

Também foram propostas questões referentes às finalidades da educação, aos conteúdos programáticos da filosofia no currículo, além de uma vertente que relacionou os temas: educação, sociedade e desenvolvimento nacional. Outro diferencial inovador desse programa são os conteúdos que sugerem reflexões sobre os processos educacionais brasileiros.

⁶⁰ Cf. <http://www.summerhillschool.co.uk/>

Os objetivos da disciplina estão divididos em dois: quanto à finalidade cognitiva, a disciplina teve o intuito de abordar os conhecimentos da estrutura do processo educativo, da problemática da Filosofia da Educação dos procedimentos para o estudo da área, o conhecimento de ideias que pudessem orientar a educação da época, o conhecimento do conteúdo filosófico para a reflexão da educação, a fomentação de ideias e da capacidade do educando de refletir com “objetividade e espírito científico e filosófico os problemas pedagógicos” e sua preparação para a autonomia reflexiva sobre os problemas educacionais brasileiros. A finalidade afetiva dizia respeito tanto ao “reconhecimento da importância da reflexão filosófica pedagógica” na educação, quanto ao “reconhecimento de si e do outro” como sujeitos “participantes do diálogo que constrói o homem e o mundo”.

A respeito dos planos de atividades do programa, para cada unidade constam propostas de estudos de textos e discussões, estudos em grupos e solicitação de fichamento de textos, apresentação de seminários, trabalhos de conclusão de discussões e exames escritos.

Tabela 7: Programas do ano de 1967⁶¹

1ª e 2ª série – 2º semestre			
UNIDADES	SUB-UNIDADES	TÉCNICAS	MATERIAL
1. Racionalismo e educação	- Características gerais; - Descartes: doutrinas, influências; - Outros representantes: suas doutrinas.	Exposição Estudo dirigido Estudo de texto Seminário	Cartazes demonstrativos; Estudo dirigido; Textos.
2. Empirismo e educação	- Características gerais; - Situação da filosofia no tempo; - Francis Bacon: doutrinas; - Outros representantes: influências.	Exposição Estudo de texto Discussão em grupo <i>Feed Back</i>	Painel demonstrativo (tempo); Textos; Cartazes.
3. Naturalismo e educação	- Situação da filosofia no tempo (características); - Rousseau: doutrinas, pensamento, influências, pedagogia (Emílio); - Outros representantes: doutrinas.	Exposição Seminário Pesquisa Estudo dirigido	Cartazes; <i>Slights</i> ; Textos; Apostilas.
4. Humanismo e educação	- Situação da filosofia no tempo (características); - Representante principal: doutrina, pensamento, influências, pedagogia; - Outros representantes: doutrinas.	Exposição Estudo de texto Estudo dirigido Pesquisa Seminário	Painel demonstrativo; <i>Slights</i> ; Textos; Apostilas; Cartazes.
Verificação da aprendizagem			

⁶¹ Professor responsável pelo programa da disciplina: Raymundo Nonato.

Em cada unidade será a aprendizagem verificada através de:	- Fichas de resumo; - Estudos dirigidos; - Participação nas discussões em grupo; - Será aplicado um teste de verificação após a 2ª unidade; - Será aplicado um segundo teste após a 4ª unidade.		
3ª série – 2º semestre			
UNIDADE	DURAÇÃO	PROCEDIMENTOS	RECURSOS
O problema do homem	8 aulas	Exposição oral; Estudo dirigido; Fichamento de livro; Seminário.	Murais; Textos mimeografados; Apostilas.
O problema do valor	12 aulas	Exposição oral; Estudo dirigido; Trabalho em equipe; Painel.	Slides; Textos mimeografados.
O problema da liberdade	14 aulas	Exposição oral; Leitura e fichamento; Discussão em grupo; Monografia.	Murais; Textos.
O problema da educação	10 aulas	Exposição oral; Pesquisa; Discussão em grupo; Seminário	Mural; Slides; Filmes; Textos.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos programas originais.

Tabela 8: Programas dos anos de 1968 e 1969⁶²

1º semestre 1968/1969	
1. O significado da filosofia	- filosofia e ciência
	- filosofia e ideologia
	- filosofia e vida
2. O significado da educação	- educação e filosofia
	- educação e vida
3. O significado da filosofia da educação	- problemas centrais da filosofia da educação
	- relações entre a filosofia e a pedagogia
4. Conceito de homem e de educação	- no pensamento grego
	- no pensamento medieval
	- no pensamento moderno
2º semestre 1968/1969	
1. As correntes do pensamento pedagógico	• Naturalismo e educação
	• Idealismo e educação
	• Materialismo e educação
	• Existencialismo e educação
	• Pragmatismo e educação
	• Pensamento cristão e educação
	• Positivismo e educação
2. Levantamento e análise das ideias pedagógicas no Brasil	
3º semestre 1968 – 1º semestre 1969	
1. Ontologia da experiência pedagógica	• O homem e a educação
	• A interioridade e os níveis da consciência
	• Indivíduo e pessoa

⁶² Professor responsável pelo programa de 1968: Raymundo Nonato. Professor responsável pelo programa de 1969: Caio Márcio Pena.

2. O problema da liberdade: indução histórica	<ul style="list-style-type: none"> • Fenomenologia da liberdade • Ontologia da liberdade • Liberdade e educação
3. O problema do conhecimento	<ul style="list-style-type: none"> • O esforço histórico da gnosiologia • Relação gnosiológica: sujeito x objeto • Instrução e educação
4. Esforço histórico da epistemologia	<ul style="list-style-type: none"> • O problema da ciência • O problema do método • O problema da verdade • Classificação das ciências e currículo
5. Esforço histórico da axiologia (2º semestre 1969)	<ul style="list-style-type: none"> • O problema dos valores • O valor e as culturas • Ontologia dos valores • Fenomenologia dos valores • Realização dos valores
4º semestre 1968 – 2º semestre 1969	
1. As finalidades da educação	<ul style="list-style-type: none"> • Natureza do homem e da educação • Os fins e os meios da educação • Os objetivos e os processos
2. Os conteúdos programáticos e filosofia do currículo	<ul style="list-style-type: none"> • Peculiaridades culturais e diversificação do currículo • Objetivos sócio profissionais e a comunidade • Objetivos transcendentais da formação humana
3. Os imperativos da educação	<ul style="list-style-type: none"> • O direito à educação • O dever de educar • Em direção a um moderno humanismo pedagógico
4. Educação e realização	<ul style="list-style-type: none"> • Educação e realização da plenitude do homem • Educação e desenvolvimento nacional • Educação e entendimento entre os povos
5. Educação no Brasil	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexão crítica da ação pedagógica no Brasil • Os objetivos da escola brasileira • As necessidades da educação nacional

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos programas originais.

Tabela 9: Programa do ano de 1969⁶³

1º semestre	
1. O problema da educação e da Filosofia da Educação	
2. Correntes atuais do pensamento contemporâneo	- Idealismo e educação
	- Materialismo e educação
	- Pragmatismo e educação
	- Existencialismo e educação
	- Positivismo e educação
3. Correntes filosóficas na América Latina	- Escolas e tipos de sociedade
4. O problema da liberdade	- Educação como prática de liberdade
	- Possibilidade de liberdade na complexa sociedade de amanhã
2º semestre	
	- A pedagogia como ciência, técnica e

⁶³ Professor responsável pelo programa: Mirene Mota.

1. Epistemologia – esforço histórico – conceito	filosofia
	- Educação e progresso científico e técnico
	- Ciência e técnica: fatores de mudança
	- A técnica e a educação geral
	- A extensão da educação
2. Educação e as realidades do homem: educação e identidade	- A pedagogia e a época
	- Educação e liberdade
3. Significação comunitária da educação: educação e sociedade	- Educação e diálogo
	- Educação e mudança social
4. Axiologia da educação na sociedade brasileira	- Educação e desenvolvimento
	- A educação como problema social na perspectiva nacional
	- A sociedade brasileira em transição
	- Sociedade fechada e inexperiência democrática
	- Fundamentos democráticos da educação
	- Função da Filosofia da Educação na formação do professor latino americano: profissão pedagógica

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos programas originais.

Conforme documento do colegiado do curso de Pedagogia datado de 12 de outubro de 1969, entre os anos de 1965 e 1968 a Filosofia da Educação apresentava-se como disciplina obrigatória do currículo do curso de Pedagogia, distribuída nas segunda e terceira séries, com carga horária de 128 h/a anuais. Isso equivale a dizer que se os conteúdos da disciplina fossem desmembrados em quatro estágios, poderiam ser dispostos, para o ano de 1966, como Filosofia da Educação I (64h/a) e Filosofia da Educação II (64h/a) e, para o ano de 1967, Filosofia da Educação III (64h/a) e Filosofia da Educação IV (64h/a). Entretanto, essa organização dos conteúdos em níveis aparece a partir da década de 1970, quando a disciplina apresentou redução de carga horária, em razão do Parecer 252 do CFE, que incluiu as habilitações pedagógicas no currículo de Pedagogia, reduzindo o espaço das disciplinas ligadas aos Fundamentos da Educação (SAVIANI. 2005).

A disciplina de Filosofia da Educação passou a vigorar como Filosofia da Educação I – Introdução (45 h/a), pré-requisito para Filosofia da Educação II – Sistemas Pedagógicos (45 h/a) e para a disciplina de Tendências da Filosofia da Educação Contemporânea (60h/a) que foi nomeada, a partir de 1972, como Filosofia da Educação III. Embora nenhum documento referente à oferta da disciplina de Filosofia da Educação IV, para o início dos anos 1970, tenha sido encontrado até o momento, consta a disciplina de Filosofia da Educação V no programa do segundo semestre de 1973, regida pela professora Mirene Mota Santos Teixeira, com a seguinte justificativa:

Em virtude da necessidade de reformulação dos programas para atenderem os requisitos da Reforma 5.692/71 e para atender, mais especificamente, à organização de programas e atividades para a disciplina “Fundamentos da Educação II”, desenvolvemos, este semestre, uma programação que procurou satisfazer as exigências mencionadas. As alunas tiveram como atividade mais extensiva e específica: a elaboração de um programa, conteúdo, orientações de estudo, enfim, deveriam cuidar de todos os aspectos indispensáveis ao desenvolvimento de uma programação de Filosofia, digo, Fundamentos da Educação II, para o 2º grau.

Uma nova configuração em relação à carga horária aparece no programa de 1974, passando de 150 h/a para 180 h/a, distribuídas entre as disciplinas de Filosofia da Educação I (60h/a), II (60h/a) e III (60h/a). Esse ajuste pode ter ocorrido pelo mesmo motivo que levou a eventual criação da disciplina Filosofia da Educação V.

Os conteúdos programáticos da disciplina entre os anos de 1970 e 1973 permaneceram praticamente os mesmos, com exceção do programa de Filosofia da Educação III que apresentou uma variação em 1973 e, nesse mesmo ano, conforme mencionado no parágrafo anterior, foi ofertado um programa extra da disciplina para o curso de Pedagogia: Filosofia da Educação V, que se ocupou do aprofundamento dos conceitos de homem e de educação em seus aspectos filosóficos, históricos e sociológicos.

Quando comparados com os programas da década de 1960, os programas de ensino do início dos anos 1970 apresentaram-se bastante resumidos. Na Filosofia da Educação (I) – Introdução – foram tratados temas introdutórios pertinentes nos programas anteriores: o significado da filosofia e da educação; problemas centrais da filosofia da educação; relações entre a filosofia e a pedagogia e o conceito de homem e de educação nos pensamentos grego, medieval e da modernidade.

No programa de Filosofia da Educação (II) – Sistemas Pedagógicos – a primeira unidade abrangeu as correntes do naturalismo, idealismo, materialismo, pragmatismo, existencialismo e humanismo cristão, temáticas sempre vinculadas ao conceito de educação. A segunda unidade dizia respeito ao levantamento e análise das ideias pedagógicas no Brasil. Em Filosofia da Educação (III) – Tendências – as temáticas foram ampliadas em relação à Filosofia da Educação I e II. De 1970 a 1972, os programas da primeira unidade trataram da função da filosofia da educação do homem, em seus aspectos individual, social e político; a segunda unidade, da função da Filosofia da Educação no universo da escola, onde se trataram temas

relativos aos fundamentos da democracia na educação; a terceira unidade, sobre a educação e as realidades do homem, onde a temática da liberdade, presente nos programas dos finais dos anos 1960, tornou a ser mencionada. Na quarta unidade, os temas giraram em torno da educação e da cultura, da consciência histórica e do progresso social brasileiro. A quinta e última unidade propunha a reflexão dos conteúdos da disciplina na prática pedagógica, fundamentada nos conceitos de ética.

No planejamento do curso do ano de 1973, consta como finalidade das disciplinas Filosofia da Educação I e II uma ambiciosa lista de objetivos: “Ao fim de cada unidade o aluno deverá ser capaz de: 1. Utilizar adequadamente os termos e conceitos básicos da reflexão pedagógica; 2. Conhecer a natureza e os métodos da reflexão filosófica e sua relação com as outras formas de conhecimento; 3. Analisar e relacionar filosofia de vida e filosofia da educação; 4. Compreender o acervo de ideias utilizadas do pensamento pré-socrático; 5. Ser capaz de identificar o pensamento filosófico na estruturação das grandes sínteses da pedagogia grega; 6. Compreender a recolocação dos temas da filosofia moderna e sua importância no desenvolvimento do pensamento contemporâneo; 7. Interpretar sistemas educacionais, identificar os valores propostos e compreender o sentido do homem e da educação no contexto histórico de sua época; 8. Fundamentar o valor da pessoa humana como sujeito da educação; 9. Estabelecer as bases da validade filosófica do conhecimento humano e suas condições metodológicas; 10. Identificar o sentido dos valores e de sua hierarquia no processo educacional; 11. Ser capaz de fixar objetivos para uma educação que entenda a liberdade como fonte de responsabilidade e dignidade pessoal, coragem, moral e equilíbrio emocional, crescimento social, econômico e profissional para o exercício consciente da cidadania numa sociedade aberta e acessível.”

A Filosofia da Educação III, em 1973, inclinou-se para os ramos da Epistemologia e Filosofia da Ciência, baseada no pensamento de Jean Piaget [1896-1980], com as finalidades de: situar, de modo geral, o conhecimento filosófico segundo essa perspectiva epistemológica; identificar os limites da epistemologia para o conhecimento científico em ciências humanas; identificar e distinguir os fundamentos da “educação personalizada”, da “educação comportamentista”, do estruturalismo e das correntes cognitivas piagetianas.

Em 1974, o plano de curso para o primeiro semestre de Filosofia da Educação I foi organizado de maneira mais sistemática, apresentando inclusive os objetivos específicos de cada unidade: “noções básicas de filosofia: conteúdo, objeto e método-terminologia; estruturação lógica do raciocínio como mais próximo para formação da consciência científica do indivíduo; atividade crítica-reflexiva e científica ou de objetividade na análise de teorias e situações concretas da vida; indução histórica na estruturação científica do pensamento filosófico-pedagógico na história.” O objetivo geral do curso almejou a “formação da consciência crítica e do espírito científico pedagógico do educando.” O conteúdo de ensino permaneceu na linha introdutória para a filosofia da educação, propondo traçar um panorama com outras formas de conhecimento (sensitivo e intelectual, pré-científico, científico e revelado). Esse programa também propunha o tratamento dos sistemas pedagógicos da antiguidade grega, dos sofistas até Aristóteles. As atividades avaliativas foram planejadas de formas variadas: estudo dirigido individual e em grupo, seminários, leitura, análise e fichamento de textos e etc. No segundo semestre do ano de 1974, o conteúdo programático sofreu alteração nas unidades finais, além do sistema pedagógico grego, propôs o estudo das bases da filosofia da educação no pensamento de Santo Agostinho, São Tomás de Aquino e da tradição moderna.

A Filosofia da Educação III também foi ofertada nos dois semestres de 1974. Os programas apresentaram diferenças quanto às referências bibliográficas, que serão tratadas em um tópico à parte, um pouco mais adiante, e quanto à exposição estrutural do plano de curso: no primeiro semestre, cada unidade apareceu com seus próprios objetivos, no segundo, o plano forneceu apenas um objetivo geral. Contudo, em relação ao conteúdo de ensino, permaneceu o interesse pelo enfoque dado em 1973, cujo ponto central partiu das perspectivas da Epistemologia e da Filosofia da Ciência, mas não se restringiu às obras de Piaget.

De acordo com o que indicam as fontes, a Filosofia da Educação II provavelmente foi ofertada apenas no segundo semestre de 1974, com conteúdo programático idêntico ao do segundo semestre de 1973.

O programa do ano de 1975 não consta na listagem de documentos no arquivo do colegiado do curso de Pedagogia da UFMG. Em 1976, o plano de curso relativo à Filosofia da Educação I teve o objetivo de fornecer uma visão geral dos principais fundamentos da filosofia da educação na história e de apresentar “fatos e situações” que pudessem contribuir para que o aluno desenvolvesse uma atitude

crítica e reflexiva, e um pensamento lógico e raciocínio causal integrado ao contexto social e político da época. Segundo a docente relata no programa, o alcance do objetivo poderia ser comprovado mediante os esquemas de avaliação, na medida em que, os alunos elaborassem nas redações e exposições orais um pensamento lógico, reconhecendo a causalidade entre fatos, interpretando e identificando fatos específicos da educação contidos em textos. O conteúdo programático foi dividido em cinco unidades que consistiram na introdução dos fundamentos filosóficos da educação do pensamento grego ao mundo moderno.

O programa de Filosofia da Educação II refere-se aos primeiros e segundos semestres. Dividiu-se em três unidades que propunham a continuação da temática sobre as grandes correntes da pedagogia moderna, mas a terceira unidade continha também um item diferente, até então ainda não mencionado nos programas anteriores: uma temática referente à tecnologia. Infelizmente, não foram encontradas, pelo menos até o momento, fontes documentais que pudessem fornecer maiores detalhes sobre as referências bibliográficas utilizadas para esse conteúdo. O plano de curso para a Filosofia da Educação III permaneceu idêntico ao ofertado em 1974.

No ano de 1977, as fontes indicam dois programas de Filosofia da Educação I para o primeiro e para o segundo semestre. A primeira parte dos conteúdos de ensino, referentes ao programa do primeiro semestre, tornou a oferecer conteúdos sobre os fundamentos filosóficos do pensamento educacional dos gregos até a modernidade, a segunda parte desse programa apresentou-se com configuração distinta, pois a preocupação esteve centrada no exame dos problemas contemporâneos de uma filosofia da educação e na análise crítica e reflexiva acerca da função da prática pedagógica. Para o segundo semestre, o programa sugeriu para as três primeiras unidades, conteúdos similares aos ministrados na primeira parte do programa do semestre anterior, mas na quarta e última unidade, dedicou-se ao estudo do conceito de educação na contemporaneidade. Não foram encontrados documentos referentes aos níveis II e III da disciplina.

O programa de curso do primeiro semestre do ano de 1978 permaneceu com a mesma configuração do ano anterior, no segundo semestre, o conteúdo de ensino para a Filosofia da Educação I priorizou as temáticas relacionadas aos problemas educacionais da época. Segundo o plano de curso, a disciplina tinha a finalidade de capacitar o aluno para pensar o processo educacional como um todo, de maneira

que, ele pudesse se posicionar de forma crítica diante da experiência histórica. E a partir dessa, então, avaliar o desempenho e a coerência dos sistemas de educação do Brasil e do mundo com os pressupostos e às exigências da época.

O objetivo da disciplina Filosofia da Educação II consistiu em fornecer aos discentes uma visão geral do pensamento educacional contemporâneo, a partir de fundamentos filosóficos, e pretendeu oferecer uma compreensão da realidade educacional como processo evolutivo causal em interação com o processo social, econômico e político. A finalidade centrava-se na formação da consciência crítica do educando, formação de uma consciência capaz de compreender “a reflexão filosófica como processo dialético que parte da prática pedagógica”. Em seu programa de ensino introdutório propôs a análise de tendências sociais e políticas do mundo contemporâneo, partindo do estudo das ideologias capitalistas e socialistas. As demais unidades incidiram sobre as teorias de Skinner, Carl Rogers, Piaget e Celestin Freinet, respectivamente.

Em 1979, a Filosofia da Educação I, no programa para o primeiro semestre, apresentou configuração similar aos programas de 1973 e 1974, com temas sobre o significado e a conceituação geral da filosofia da educação e outras formas de conhecimento (sensitivo, intelectual, científico) e sobre os sistemas pedagógicos do pensamento greco-cristão. No segundo semestre, a primeira unidade do programa tratou de questões como planejamento educacional e prática pedagógica, na segunda unidade, das relações conceituais entre filosofia, vida, ciência e educação, na terceira unidade, além de propor reflexões presentes no programa do primeiro semestre acerca dos fundamentos pedagógicos do pensamento grego e medieval, também trouxe temas sobre a pedagogia brasileira, segundo Loureço Filho, Anísio Teixeira e Paulo Freire.

De modo geral, a análise a partir dos registros contidos nos programas de ensino da década de 1970, sugere entender que nesse período houve constante alternância em sua regência, quer dizer, como a disciplina estava dividida em três momentos, optou-se pelo revezamento semestral entre os professores responsáveis, apesar disso, não houve disparidades consideráveis entre as propostas elaboradas pelos docentes. Analisando os programas dos estágios I e II, onde mais houve rotatividade entre docentes, nota-se uma correspondência razoável entre as propostas programadas, pelo menos no que dizia respeito ao conteúdo de estudo referente aos fundamentos filosóficos pedagógicos na história e,

também, entre as propostas de verificação de aprendizagem por meio de exames escritos e orais, seminários individual e coletivo, leitura e fichamento de textos, etc.

Contudo, apesar da correlação moderada entre programas, houve variabilidade tanto em relação às finalidades do ensino da disciplina, quanto nas referências bibliográficas, conforme a alternância entre os docentes, que pode ser comprovada pelo registro de suas assinaturas nos planos de ensino. Outro aspecto que pode ser considerado um dissonante, foram os conteúdos de ensino que propunham o tratamento do discurso educacional segundo as questões sociais, econômicas e políticas da época, esse enfoque foi uma preocupação recorrente, principalmente, nos programas elaborados pelo professor Raymundo Nonato Fernandes.

Sem dúvidas, uma parte do desenvolvimento da disciplina pode ser examinada a partir de seus programas de ensino: na década de 1940 e 1950, predominava na Filosofia da Educação um caráter nitidamente doutrinário e enciclopédico; já na década de 1960 e 1970, aquela ideia de formação moral e religiosa, gradualmente, cede lugar para a consolidação de uma reflexão propriamente filosófica da educação, buscando na história do pensamento filosófico pedagógico noções que pudessem estruturar a formação da consciência crítica e científica do indivíduo.

Nesse período, outra característica que se destaca nos programas de ensino da disciplina é o conceito de educação vinculado às questões sobre política, cultura, ética, liberdade e democracia. Essas noções estiveram presentes nas discussões que marcaram a geração de 1968, mas, principalmente, a geração de 1970, que viveu o contexto da distensão e o início da abertura política e do lento processo de transição para a redemocratização (ARAÚJO, 2006; MOTTA, 2014, b).

Tabela 10: Programas dos anos de 1970 a 1972

Filosofia da Educação (I) – Introdução		
I	O significado da filosofia	- filosofia e ciência - filosofia e ideologia - filosofia e vida
	O significado da educação	- problemas centrais da Filosofia da Educação - relações entre a filosofia e a pedagogia
Filosofia da Educação (II) – Sistemas Pedagógicos		
II	Sistemas pedagógicos	- naturalismo e educação - idealismo e educação - materialismo e educação - pragmatismo e educação - existencialismo e educação

		- humanismo cristão e educação
	Levantamento e análise das ideias pedagógicas no Brasil	
Filosofia da Educação (III) – Tendências da Filosofia da Educação		
I	Função da Filosofia da Educação do homem total	- o homem em situação: o homem no mundo
		- personalidade, socialização, politização
		- o relacionamento do homem com o mundo
		- mundialização e pragmatização do homem
II	Função da Filosofia da Educação no universo da escola	- as filosofias e a educação
		- reflexão sobre as filosofias da educação e a natureza do homem
		- fundamentos democráticos da educação
III	A educação e as realidades do homem	- programação à luz de uma filosofia da educação
		- educação e identidade
		- educação e liberdade
IV	Significação comunitária da educação	- educação e diálogo
		- educação e cultura
		- consciência histórica e educação
		- progresso social e educação
V	Reflexão na prática pedagógica	- dados brasileiros
		- cultura de amanhã
		- valores das gerações
		- valores em transição
Conclusão	O despertar da consciência crítica: a emoção	- valores e valorização
		- valores na era tecnológica

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos programas originais.

Tabela 11: Programas dos anos de 1973 e 1974 (resumo)

Filosofia da Educação I			
Introdução	Significado da Filosofia da Educação		
	Filosofia da educação e outras formas de conhecimento		
	Filosofia da vida e filosofia da educação		
	Sistemas pedagógicos no pensamento grego		
Filosofia da Educação II			
Os fins da educação	Sistemas pedagógicos do pensamento moderno		
	Sistemas pedagógicos do pensamento contemporâneo		
	Humanismo e educação		
	Os fins da educação		
Filosofia da Educação III			
Fenomenologia da educação	- Teoria da pessoa e do indivíduo		
	- Teoria do conhecimento e educação		
	- Teoria do valor e educação		
	- Teoria da liberdade e educação		
Filosofia da Educação V – 2º semestre: 1973			
O homem	Aspectos filosóficos	- homem: ser racional	
		- plano das estruturas: natureza	
		- plano das relações:	- com o mundo: símbolo, linguagem, arte, história; - com o outro; - com o absoluto: plano do ato total do homem (ato pessoa).
	Aspectos históricos	- visão do homem:	- na antiguidade - na idade média - na idade moderna

			- na idade contemporânea
	Aspectos sociológicos	- o homem como ser social	
		- grupos sociais	
		- comunidade: interação social	
		- instituições	
A educação	Aspectos filosóficos	- natureza e estrutura da educação	
		- educação x realização sobre os diversos planos de percepção do homem:	- estrutura
			- relação
	- absoluto		
	Aspectos históricos	- visão da educação	- na antiguidade
			- na idade média
			- na idade moderna
			- na idade contemporânea
	Aspectos sociológicos	- educação como processo social	
		- grupos: primário e secundário	
- comunidade			
- instituições			

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos programas originais.

Tabela 12: Programas dos anos de 1976

Filosofia da Educação I		
I	Significado da Filosofia da Educação	
	Natureza, divisão, objeto e método	
	Visão contemporânea do papel da Filosofia da Educação	
II	Fundamentos filosóficos da educação na Grécia (séculos V – IV)	Sócrates
		Platão
		Aristóteles
III	Fundamentos filosóficos da educação na Idade Média	Patrística:
		- pré-agostiniano
		- agostiniano
		- pós-agostiniano
IV	Fundamentos filosóficos da educação na Idade Moderna	Escolástica:
		- pré-tomista
		- tomista
		- pós-tomista
IV	Fundamentos filosóficos da educação na Idade Moderna	Renascimento:
		humanismo
Filosofia da Educação II		
I	As grandes correntes da pedagogia moderna	- Empirismo – evolução
		- Racionalismo cartesiano e a evolução do pensamento pedagógico
II	O iluminismo	
	As fontes pedagógicas da Ilustração	
	O idealismo pedagógico	
	O naturalismo	
	O pragmatismo	
	O existencialismo	
III	Educação e tecnologia	
	Educação e permanente	
	Educação e evolução histórica	
	Educação e humanismo	
Filosofia da Educação III		
	Evolução histórica da Filosofia da Ciência e objeto atual	Correntes epistemológicas contemporâneas

I	Relação entre ciência e filosofia	
	Filosofia da Ciência	
	Elementos característicos do pensamento cartesiano a partir da mecânica não newtoniana	
II	Conhecimento e realidade. Tipos de conhecimento:	- espontâneo - estético - ideológico - filosófico - científico
	Evolução do conhecimento científico: suas etapas. Abordagem do conhecimento científico como fenômeno	- histórico - social - metódico
	Os obstáculos epistemológicos ao conhecimento científico	
III	Perspectivas epistemológicas em educação:	- epistemologia genética
	Filosofia personalizada:	- conhecimento - ciência da educação
IV	Possibilidade de uma pedagogia científica	
	Valores da ciência e valores humanos: coerência ou contradição?	

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos programas originais.

Tabela 13: Programas dos anos de 1977 e 1978

Filosofia da Educação I – 1º semestre 1977/1978			
I	Significado da Filosofia da Educação	Conteúdo, objeto e método da Filosofia;	
		Conteúdo, objeto e método da Filosofia da Educação.	
II	Fundamentos filosóficos do pensamento educacional	Pensadores	Visão sincrética
		Sistemas filosóficos	
		Sistemas filosóficos que se destacaram	
III	Problemas que dificultam a definição e realização de uma Filosofia da Educação na idade contemporânea	Conflitos	Caracterização e análise
		Papel dos fatores objetivos e subjetivos no desenvolvimento da civilização	
		A crescente significação do homem	
		Perspectivas da educação	Duas interpretações
IV	A prática pedagógica	Análise crítica e reflexiva	- função da prática pedagógica
			- a prática pedagógica como transmissão do saber
			- a prática pedagógica como representação social
			- objeto, meio e produto visado pela prática pedagógica
Filosofia da Educação I – 2º semestre 1977			
I	Significado da Filosofia da Educação	Filosofia: conceito, objeto, divisão	
		Educação: definição, objeto	
		Filosofia da Educação: definição, objeto	
II	Conhecimento humano	Empírico	
		Científico	
		Filosófico	
III	Fundamentos filosóficos do pensamento educacional	Na idade antiga: - momento pré-filosófico - Sócrates - Platão - Aristóteles	a. O homem b. O conhecer c. A educação d. Ciências humanas
		Na idade média: - Santo Agostinho - São Tomás	

		Na idade moderna: - Descartes - Kant	
IV	Na idade contemporânea	- problemas que dificultam a definição de uma filosofia da educação	
		- o papel dos fatores objetivos e subjetivos no desenvolvimento da civilização	
		- pedagogia da essência e da existência	
		- a crescente significação do homem	
		- duas interpretações da educação contemporânea	
Filosofia da Educação II – 1978			
Introdução	Caracterização das principais tendências econômicas sociais e políticas do mundo contemporâneo	- capitalismo	
		- socialismo	
		- principais correntes do pensamento educacional no contexto caracterizado	
I		Behaviorismo: Skinner e a teoria comportamental	
		Caracterização do pensamento	
		Análise teórica das inferências educacionais do pensamento comportamental	
		Análise da prática pedagógica comportamental	
II		Rogers e a educação personalizada	
		Caracterização do pensamento	
		Análise teórica do pensamento rogeriano	
		Análise da prática pedagógica centrada no aluno	
III		Piaget e a epistemologia genética	
		Caracterização do pensamento	
		Análise teórica das inferências educacionais do pensamento piagetiano	
		Análise da prática pedagógica sob orientação piagetiana	
IV		Freinet e a pedagogia do trabalho	
		Caracterização do pensamento	
		Análise teórica das inferências educacionais do pensamento freinetiano	
		Análise da prática pedagógica do trabalho	

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos programas originais.

Tabela 14: Programas dos anos de 1979⁶⁴

Filosofia da Educação I – 1º semestre			
I	Significado da Filosofia da Educação	Filosofia: conceito, objeto e divisão;	
		Educação: definição e objeto;	
		Filosofia da Educação: objeto e conceituação geral.	
II	Filosofia da Educação e outras formas de conhecimento	- sensitivo e intelectual	
		- método e objeto	
		- científico e filosófico	
III	Filosofia e educação	- filosofia e vida	
		- educação e filosofia de vida	
IV	A reflexão pedagógica no pensamento grego	- os temas da educação no pensamento pré-socrático	
		- a educação nas grandes sínteses do pensamento grego	
		- desenvolvimento da pedagogia grega no pensamento cristão	
Filosofia da Educação I – 2º semestre			
I		Filosofia e planejamento educacional	
		Reflexão filosófica e prática pedagógica	

⁶⁴ Professor responsável pelo programa do 1º semestre: Mirene Mota. Professor responsável pelo programa do 2º semestre: Raymundo Nonato e Caio Marcio Pena.

	Ideologia e educação	
	Educação e tempo humano	
II	Filosofia e ciência	
	Filosofia e vida	
	Filosofia e educação	
	Temas centrais da filosofia	
III	A reflexão pedagógica no pensamento grego	
	Os temas da educação no pensamento greco-cristão	
	Os grandes segmentos da pedagogia moderna	
	A reflexão pedagógica da escola brasileira	- o discurso da Escola Nova (Lourenço Filho)
		- A proposta de renovação pragmática (Anísio Teixeira)
- A reflexão crítica da educação brasileira (Paulo Freire)		
Filosofia da Educação II		
1.	Introdução às fontes da filosofia moderna: doutrinas e sistemas pedagógicos	
2.	A evolução do empirismo na pedagogia moderna	
3.	Discurso do racionalismo no pensamento educacional	
4.	A proposta naturalista	
5.	Os segmentos do idealismo histórico dialético	
6.	A evolução do pragmatismo	
7.	O momento existencialista	
8.	Os problemas da educação como prática de liberdade	
9.	O problema do conhecimento e ação dialógica	
10.	O problema dos valores e os fins da educação	

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos programas originais.

CAPÍTULO 3

A REFORMULAÇÃO DO CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA E A REDEFINIÇÃO DOS CONTEÚDOS DA DISCIPLINA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO NO INÍCIO DA DÉCADA 1980

Desde a sua criação em 1939 até o ano de 1968, o curso de Pedagogia veio formando professores para a educação básica sem que tivessem uma delimitação clara de suas atribuições. No período que compreende os anos de 1968 a 1976, o MEC/CFE lança mão de uma série de regulamentações visando sanar o controverso problema sobre a definição da identidade do curso de Pedagogia⁶⁵. Dessa maneira, evidenciava-se a necessidade de uma reformulação do currículo.

Os pareceres elaborados e aprovados pelo CFE deram novas diretrizes para os cursos de Pedagogia e para os cursos de formação de professores, mas em vez de resolver os impasses quanto às atribuições dos profissionais da educação, continuaram a provocar questionamentos, dado o teor contraditório de seus conteúdos (BISSOLLI DA SILVA, 2003).

Diante das homologações arbitrárias do CFE, muitas iniciativas se sucederam com a finalidade de resolver a problemática da identidade do curso de Pedagogia e da própria formação do professor. Segundo Brzezinski, o MEC/CFE “desconhecia as práticas, as pesquisas e os estudos desenvolvidos pelos profissionais”, para a autora, os educadores receberam as sanções como mais uma arbitrariedade do poder, fato que despertou o movimento de educadores que passaram a se organizar “contra as possíveis mudanças no curso de Pedagogia, que descaracterizavam ainda mais a profissão” (BRZEZINSKI, 2006: 81, 82).

Segundo Goodson, o mundo da “retórica prescritiva” e o mundo da “escolarização como prática” poderiam coexistir pacificamente, bastasse que a mística do controle permanecesse residindo no primeiro e que o segundo, aceitasse as normas impostas podendo até alcançar, dessa maneira, um “bom grau de autonomia”. Porém, o autor esclarece os custos que estão envolvidos nessa cumplicidade:

⁶⁵ Cf. Parecer 252/69 e Resolução 02/69 do CEF que trata da adequação do curso de Pedagogia às diretrizes da Lei 5.540 de 28/11/1968, baseando-se nas ideias lançadas pelo Parecer 283/62; e o pacote de Indicações homologadas pelo CFE: nº 22/73, nº 67/75, nº68/75, nº69/75, nº 70/76, nº 71/76 que, de modo geral, redefinem e traçam princípios e normas sobre a formação do professor de educação básica.

Naturalmente existem custos de cumplicidade ao se aceitar o mito da prescrição; custos que envolvem, principalmente e de diversas formas, a aceitação de modos estabelecidos nas relações de poder. O mais importante, talvez, é que as pessoas intimamente relacionadas, no dia-a-dia, com a construção social do currículo e escolarização – os professores – estão com isso privadas do privilégio do “discurso sobre a escolarização”. Para continuar a existir, no dia-a-dia, o poder dos mestres deve permanecer não-mencionado e não-registrado. Este é um dos preços da cumplicidade: poder e autonomia, para escolas e professores, dependem, no cotidiano, da aceitação contínua da mentira fundamental. (GOODSON, 1995: 68)

Acompanhando essas questões sobre a reformulação do currículo do curso de Pedagogia, a Faculdade de Educação da UFMG teve a iniciativa de realizar em 1973, uma Jornada Pedagógica na FaE onde foram levantadas algumas questões sobre os problemas do curso (FaE/UFMG, 1986:115). Em 1976, foram organizadas pesquisas e discussões que, posteriormente, tornariam o debate mais profundo e consistente: foram realizadas pelo menos cinco pesquisas na tentativa de diagnosticar e caracterizar os principais problemas da FaE/UFMG; em 1978, foi organizada uma Comissão com o objetivo de implementar um processo de análise crítica acerca da problemática do currículo, além de ter sido elaborado um documento que propunha a reformulação dos cursos e a redefinição da estrutura departamental da Faculdade de Educação. Em 1979, foi realizada uma assembleia que reuniu alunos e professores da FaE com a finalidade de se estruturar o debate sobre a reformulação do curso de Pedagogia frente ao pacote de Indicações impostas pelo CFE, também foram pautas pontuais desse encontro os assuntos relacionados ao perfil e à prática do profissional do magistério⁶⁶.

Contudo, essas discussões não aconteceram isoladamente, não se restringiram a ambiência da FaE/UFMG. A história do movimento dos profissionais do setor da educação - contra as reformas impostas pelo regime militar e em prol das propostas de redemocratização anunciadas - registra a manifestação de vários

⁶⁶ CALDEIRA, Anna Maria Salgueiro *et al.* **Imagem da Faculdade de Educação da UFMG**: subprojeto I do Projeto de diagnóstico da FaE. Belo Horizonte, 1976; SANTOS, Mirene Motta, RESENDE, Rosa Maria Barbosa da Silva. **Caracterização dos membros da Faculdade de Educação**: subprojeto II do Projeto de Diagnóstico da FaE. Belo Horizonte, 1976; COUTINHO, Maria Thereza da Cunha. **Descrição da estrutura burocrática institucional da Faculdade de Educação**: subprojeto III do Projeto de Diagnóstico da FaE. Belo Horizonte, 1976; RESENDE, Maria Angela de Faria. **Levantamento e análise de legislação do ensino superior relativa à Faculdade de Educação**: subprojeto IV do Projeto de Diagnóstico da FaE. Belo Horizonte, 1976; BEDRAN, Maria Ignez Saad. **Caracterização do mercado de trabalho do pedagogo na grande Belo Horizonte**: subprojeto V do Projeto de Diagnóstico da FaE. Belo Horizonte, 1976. CASTRO, Magali *et al.* **Estágios em Educação**. Belo Horizonte, FaE, 1978. GARCIA, Deisy Freire *et al.* **Proposta alternativa para o curso de Pedagogia**. Belo Horizonte, FaE, 1979. Cf. FAE/UFMG. **O Curso de Pedagogia da FAE**. Cadernos da Faculdade de Educação, n.3, set./1986 (p.14 - 21).

grupos independentes que, no final de 1978, a partir do I Seminário de Educação Brasileira, organizado pelo Centro de Estudos Educação & Sociedade (CEDES) e realizado em Campinas/SP, constataram a necessidade de ampliar o debate para o âmbito nacional, com mobilização crescente dos educadores:

[...] desejosos de participar das diretrizes futuras do curso de Pedagogia. Foram criados diversos Comitês Regionais ou Estaduais pró-defesa do curso de Pedagogia e, inclusive, uma Coordenação Nacional, que tentou de forma incipiente, coordenar as discussões nacionais. Tais discussões geraram estudos sobre o papel do especialista em educação e proposta de reformulação do curso de Pedagogia, o que, provavelmente, provocou a iniciativa do Ministério da Educação, de 1981, no sentido de propor um amplo debate, em nível nacional e regional, com professores, alunos e administradores, sobre o aperfeiçoamento das instituições de ensino superior no seu encargo de formadoras de recursos humanos. Para tanto, foram organizados sete seminários regionais no segundo semestre de 1981, na tentativa de provocar proposições autênticas, que respondessem à urgente busca do real significado do curso de Pedagogia (FAE/UFMG, 1986:13).

De acordo com Saviani, o que predominou no I Seminário de Educação Brasileira foram “a crítica e a denúncia da política educacional oficial, tanto assim que Valnir Chagas, convidado para participar do evento, quase não conseguiu falar em virtude das vaias que lhe eram dirigidas pela platéia” (SAVIANI, 2008: 405). Para Brzezinski, o Seminário de 1978 resultou mais dissenso do que consenso e gerou mais dúvidas do que soluções, nas palavras da autora, “muito mais antinomias sobre o curso de Pedagogia, tornando mais frágil ainda a sua difusa identidade” (BRZEZINSKI, 2006:100).

Este incidente exemplifica uma situação de divergência entre os assuntos internos e as relações externas, fatores problematizados por Goodson, em seu estudo sobre a construção social do currículo e das disciplinas. As “mudanças organizacionais” foram impostas, mas as “categorias institucionais” se mostraram relutantes às mudanças. Para Goodson, sem o apoio do nível institucional é muito improvável que uma mudança organizacional venha a surtir efeitos em longo prazo (GOODSON, 1997). O autor defende a importância de haver coerência entre os assuntos internos e as relações externas nos processos de mudança curricular, pois essa sintonia é o que permite uma evolução nos modelos de ação política que atuam sobre a estrutura do sistema educativo (GOODSON, 1991).

Em 1979, o CEDES, em conjunto com a Associação Nacional de Pós-Graduação (ANPEd), iniciou os preparatórios para a realização do II Seminário de

Educação Brasileira. Com vistas no arranjo mais sistemático do movimento e na realização de um “evento unificado e de maior porte”, em lugar do II Seminário, concretizou-se, no ano de 1980, na cidade de São Paulo/SP, a I Conferência Brasileira de Educação (CBE)⁶⁷ com o tema: "Política Educacional" que, segundo Saviani, diferentemente dos assuntos que circularam no Seminário de 78, abordou “propostas alternativas para encaminhar os problemas da educação em consonância com o processo de democratização, para além do regime autoritário” (SAVIANI, 2008: 405).

A história do processo de reformulação curricular do curso de Pedagogia da FaE/UFMG, no início da década de 1980, se inscreve no interior de um dilema que alcançava uma ampla proporção, uma vez que se distendia por todo o país uma articulação intensa de atividades de professores, alunos e profissionais egressos da área da educação (FAE/UFMG, 1986).

Diante da acentuação do debate em torno dos problemas da identidade do curso de Pedagogia e da função prática no processo de formação do professor, o MEC direcionou a questão por meio do *Estudo preliminar sobre reformulação dos cursos de formação de recursos humanos para a educação*, documento gerado em 1981, enviado às Instituições de Ensino Superior com o objetivo de “gerar estudos e discussões a serem realizadas nas Faculdades de Educação” que pudessem resultar em propostas de reformulação para o curso de Pedagogia. Tais sugestões deveriam ser “analisadas e debatidas em seminários regionais, planejados e coordenados pela Secretaria de Ensino Superior” (SESu), com realização prevista para aquele ano (MEC, 1982:649).

Então, o SESu/MEC organizou para o segundo semestre de 1981, sete *Seminários Regionais para a Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação*, tendo em vista:

o grande número de instituições que possuem o curso de Pedagogia, espalhadas por todo território nacional, e ao interesse de facilitar a participação de todos no debate, decidiu-se por conglomerar grupos de Instituições e torno de algumas que servissem de sede e que centralizassem os trabalhos. (MEC, 1982:07)

⁶⁷ Ao todo foram realizadas cinco Conferências Brasileiras de Educação (CBE) na década de 1980: I CBE (tema: *Políticas Educacionais*), 1980, São Paulo/SP; II CBE (tema: *Educação: perspectivas na democratização da sociedade*), 1982, Belo Horizonte/MG; III CBE (tema: *Das críticas às propostas de ação*), 1984, Niterói/RJ; IV CBE (tema: *Educação e Constituinte*), 1986, Goiânia/GO; V CBE (tema: *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: compromisso dos educadores*), 1988, Brasília/DF. Cf. Documento MEC: 1ª Conferência Nacional da Educação Básica, 2008, Brasília/DF.

As Instituições escolhidas para sediar o evento foram: UnB, UFAM, UFCE, PUC/RJ, UFMG, PUC/SP e UFRGS (MEC, 1982). A primeira etapa desse processo de discussões transcorreu diferentemente nos vários Estados, ao longo dos meses de agosto, setembro e outubro daquele ano.

Como preparação para o Seminário Regional, a UFMG desenvolveu um processo de discussões em que se envolveram a FaE e os colegiados das licenciaturas, pois estava em pauta não apenas o trabalho específico da FaE no curso de Pedagogia, mas também “estratégias de ação junto aos colegiados de licenciatura” (MEC, 1982:337).

Diante das concepções produzidas em “alguns setores da comunidade acadêmica brasileira, notadamente na área de Pedagogia” e que revelavam uma “desinformação inconcebível” quanto à formação de professores, a UFMG reiterou sua participação no Seminário em defesa de seus princípios sobre a formação de professores: primeiro porque sua omissão naquele Seminário “significaria cumplicidade com propostas que, se vitoriosas”, poderiam representar “outras tantas catástrofes e a anulação de nossos esforços e propósitos” e, segundo, “exatamente porque o processo de discussão é antigo e resultou na elaboração de diversos documentos, alguns deles amplamente divulgados” (MEC, 1982:338).

Constam no sumário de propostas da UFMG, considerações a respeito das formações do professor e do pedagogo, nas quais a Instituição se posiciona contrária à unificação destas formações em um ciclo básico, justificando que esta não seria uma “vacina” efetiva quanto ao problema relativo à categoria, pois “resultaria inevitavelmente na perda de substância de cada formação; resultaria numa perda de cientificidade que tão penosamente vem se procurando obter e ampliar” (MEC, 1982:340).

Ao todo foram elaboradas pelas IES do Estado de Minas Gerais, participantes do V Seminário Regional, realizado no período de 21 a 25 de setembro de 1981, na UFMG, dez propostas para a Reformulação dos Cursos de Formação de Recursos Humanos para a Educação.

Cada Seminário Regional gerou um documento final contendo proposições, especificamente, sobre o problema da reforma curricular e da formação do professor, e reivindicações feitas ao MEC, dentre elas a necessidade de ampliar, aprofundar e convergir essas questões em um encontro nacional, uma vez que, os

eventos regionais não envolveram a “totalidade” dos educadores interessados nas discussões.

No documento final gerado pelo V Seminário Regional, reconheceu-se a necessidade de se estabelecer um estudo sobre a reformulação, mas com o envolvimento amplo e contínuo dos profissionais da área da Educação, de modo que, pudesse tornar possível a “formulação de uma proposta mais global e adequada à realidade brasileira” (MEC, 1982:603). O documento atesta que a “simples reformulação de cursos através de mudanças administrativas, curriculares ou legais” (MEC, 1982:604), não seria suficiente para solucionar os problemas da educação, uma vez que abrangeria setores mais amplos da política nacional de desenvolvimento econômico, político e social.

Considerando a parcela de responsabilidade das IES na formação do profissional da educação, o documento relata que embora a formação do professor e do pedagogo apresentem aspectos comuns, no sentido de atuarem como educadores, cada um exerce uma função específica. Em relação à formação do professor, relatou-se a necessidade de incluir as disciplinas pertencentes aos Fundamentos da Educação, mas houve divergência quanto à forma adequada de introduzi-las nos currículos, já que uns defenderam a existência de um núcleo de disciplinas comuns tanto para o currículo de formação de professores quanto para o currículo de formação de pedagogos, enquanto outros consideraram o recurso inconveniente.

Quanto à formação do pedagogo, não houve consenso entre os grupos participantes, pois enquanto uns apoiaram a formação específica durante a graduação, outros acreditaram que a especialização deveria acontecer no decorrer da prática profissional (MEC, 1982: 603 - 607). Ou seja, segundo os relatores do documento, não havia dúvidas quanto ao campo de atuação do pedagogo, pelo menos no que tange à ambiência da FaE/UFMG, mas o dilema centrava-se na materialização desse campo em uma proposta curricular.

Em virtude das posições divergentes, o documento final do V Seminário reivindicou a continuidade do processo de discussão em escala nacional, com ampla participação dos órgãos de classe: profissionais da educação básica e representação estudantil. O conjunto de documentos relativos aos demais seminários é unânime nas reivindicações ou recomendações para a realização de novas etapas do debate sobre a reformulação dos cursos de formação de

educadores e que deveriam convergir em um encontro nacional. O registro desses documentos e discussões iniciais foi publicado em 1982, pelo SESu/MEC, e teria a função de agilizar a nova fase de consulta aos educadores:

Em outubro foi elaborada uma síntese dos documentos dessa 1ª fase e, em junho, de 1983, essa síntese foi encaminhada aos Estados com a comunicação de que a SESu/MEC promoveria, já no 2º semestre de 1983, o Encontro Nacional, devendo este ser precedido por encontros estaduais.⁶⁸

Em maio de 1983, o colegiado do curso de Pedagogia da FaE/UFMG registrou em documento, com base na síntese da história das reformas curriculares implantadas no curso, uma análise do currículo vigente daquele ano. Foram considerados como pontos essenciais: o problema da estrutura organizacional curricular que vinha sendo adotada na formação de seus educadores, com habilitações organizadas em termos de licenciatura curta e plena; a ausência de clareza que determinou a escolha de caracterização das habilitações vigentes; a fragmentação e o caráter estanque das habilitações que acarretava uma série de deficiências na formação dos alunos; a inconsistência da relação entre teoria e prática, já que o currículo não possibilitava que a experiência do estágio pudesse ser trabalhada de maneira que garantisse uma relação mais profunda entre a teoria e a prática; e, por fim, pontuou inadequações quanto à estrutura curricular da habilitação Magistério, uma vez que as disciplinas não tinham como objetivo específico à formação do professor (FAE/UFMG, 1986).

Reuniram-se naquele período, grupos de professores, alunos e ex-alunos da FaE/UFMG em seminário intitulado “Repensando o curso de Pedagogia”⁶⁹, com a finalidade de fazer o levantamento e a análise dos problemas do currículo do curso de Pedagogia, que enfatizava a formação do especialista, relegando a formação do professor (FAE/UFMG, 1986:42-45):

Semelhante aos aspectos levantados em 1979, apontaram, sobretudo, para alguns indicativos de falhas que deveriam ser corrigidas pela reestruturação do curso de Pedagogia, conforme se segue: insatisfação com o atual currículo da Faculdade de Educação; repúdio à licenciatura de curta

⁶⁸ Trecho retirado do Documento Final do **I Encontro Nacional do Projeto de Reformulação dos Cursos de Preparação para Recurso Humanos em Educação para a Educação**. FaE/UFMG. Belo Horizonte, 1983 (p.62,63). Documento cedido pelo SESu/MEC via email, coletado no site da Sociedade Brasileira de Física, em 02/07/2015.

⁶⁹ No Caderno da FaE de 1986, esse Seminário também se intitula como “Repensado o Currículo - 1983”.

duração; fragmentação e caráter estanque das habilitações oferecidas; descompromisso com a formação do professor de curso normal; descaso em relação às séries iniciais do ensino de 1º grau; ausência de vinculação entre teoria e prática; precariedade das condições de funcionamento do turno noturno. (FaE/UFMG, 1986: 116)

Nos dias 17 a 19 de outubro de 1983, antecipando-se ao Encontro Nacional, marcado para novembro desse mesmo ano, a FaE/UFMG realizou o Encontro Estadual de Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação. Dentre as propostas e recomendações, o Documento Final assinalou medidas para uma reforma curricular alinhadas às necessidades vigentes, registrou discordância e insatisfação quanto às implementações intermitentes e arbitrárias estabelecidas pelo MEC/CFE e reivindicou mudanças no sistema de governo (FAE/UFMG, 1986: 61-63).

O quadro anteriormente apresentado tece, de forma sucinta, o histórico de debates que se desdobravam na FaE/UFMG, na segunda metade dos anos 70 e início da década de 80. Os assuntos pertinentes centravam-se em torno dos aspectos lógico operacionais do currículo de Pedagogia, que suscitavam controvérsias quanto à finalidade da formação de professores. O dilema central dessas discussões esteve fundamentalmente pautado à ineficácia da estrutura curricular e acionou a participação de diversos agentes educativos, que se mobilizavam em unanimidade pela mudança curricular, cujos princípios gerais postulavam uma política educacional mais ampla e descentralizada, a fim de garantir maior autonomia das IES nos níveis participativo e decisório.

A partir da análise dos registros das atividades realizadas na FaE/UFMG, naquele período, e com base nas considerações consensuais das questões em torno do currículo de formação de professores, a Comissão de Reformulação Curricular iniciava, em 1983, a elaboração de propostas que fundamentaram a nova configuração curricular do curso de Pedagogia. O desenvolvimento da proposta se estendeu de julho de 1983 a setembro de 1985. (FaE/UFMG, 1986:116).

Resultado do consenso das discussões anteriores, um dos pontos centrais que orientava as propostas de estruturação do novo currículo padrão de Pedagogia da FaE/UFMG visava garantir uma formação de “abordagem globalizante, privilegiando a compreensão crítica da educação em suas múltiplas dimensões”, de modo que, pudesse ser estruturada uma “ação educativa, a partir de uma sólida

fundamentação teórica e da inserção da prática concreta, ambas orientadas pela problemática brasileira em geral e, em especial, mineira” (FaE/UFMG, 1986:48).

A demanda por um currículo que ofertasse uma formação globalizante, justificava-se, então, pela necessidade de se estruturar uma prática educativa rigorosamente assentada na formação crítica e analítica sobre a educação “em suas dimensões filosófica, histórica, sociológica, antropológica, psicológica, econômica e política”. Em outras palavras, reivindicavam-se pela reforma e legitimação de um currículo que proporcionasse uma formação integral de qualidade, assegurada sob os critérios de relevância e originalidade, características perenes da excelência acadêmica. Ainda de acordo com o documento que versa sobre as propostas de nova configuração curricular, a formação ofertada pelo currículo que estava em vigor, detinha um caráter negligente, tanto por omitir a dimensão epistemológica quanto por reservar “cargas horárias irrisórias para as áreas metodológicas” (FaE/UFMG, 1986:58).

A proposta de uma formação de cunho globalizante, portanto, se constituía em vistas de uma conformidade em que teoria e prática educativa deveriam articular-se e correlacionar-se continuamente com as dimensões sociais, políticas e econômicas circunstanciais. A formação de professores, como âmago dessa proposta de reforma do currículo do curso de Pedagogia da FaE/UFMG, galgava passos em direção a uma definição, a partir dos pressupostos: conhecimento da realidade do contexto, embasamento teórico como fundamento da prática e instrumentalização técnica para atuação na realidade.

Como resultado, o projeto de mudança curricular implicou na reorganização do quadro de disciplinas, não apenas quanto ao posicionamento na estrutura curricular, mas algumas foram submetidas ao processo de exclusão, outras foram criadas no intuito de atender as demandas dos objetivos que estavam sendo propostos. De acordo com a teoria de Goodson, as disciplinas “não são definidas de uma forma acadêmica desinteressada, mas sim em uma relação estreita com o poder e os interesses de grupos sociais” (GOODSON, 2007: 244). Em outro momento, o autor analisa as relações entre currículo e controle social como elementos justapostos, dada as relações intrínsecas entre conhecimento e poder: a seleção, a organização e a distribuição do conhecimento atendem aos interesses de controle social e, portanto, na manutenção ou reprodução do *status quo* (GOODSON, 1990).

Então, apesar de os registros da FaE/UFMG tecerem alguns critérios que norteariam a reorganização de determinados grupos de disciplinas do novo currículo de Pedagogia, considera-se a possibilidade de que outros elementos estivessem relacionados ao consenso da nova estrutura curricular como, por exemplo, a organização dos grupos de profissionais das áreas, uma vez que as disciplinas envolvem grupos de pessoas com interesses e intenções diferentes.

Quero dizer que, a partir do corpus documental selecionado para o desenvolvimento desse capítulo, não existe nenhuma evidencia direta de outros motivos que possam ter acarretado no consenso quanto às propostas de reformas, mas isso não impede que se façam considerações de suposições que “subjazem à seleção e à organização do conhecimento por aqueles que estão em posições de poder” (Young *apud* Goodson, 1990:231).

Em seus estudos acerca dos padrões de explicação e evolução de uma disciplina acadêmica, Goodson reporta-se às proposições sociológicas do conhecimento desenvolvidas por Young, que associa conhecimento e controle a partir das relações sociais ligadas às mudanças de estruturas curriculares, especificamente, da socialização dos professores como principal regência de controle na legitimação do currículo (GOODSON, 1990).

Segundo Goodson, Young considera conveniente “explorar a construção de programas curriculares de conhecimento por parte daqueles que estão envolvidos na prática, em termos de seus esforços para aumentar ou manter sua legitimidade acadêmica” (Young *apud* Goodson, 1990:232). No entanto, Goodson acrescenta que a teoria do conhecimento deve seguir em direção a uma investigação histórica detalhada dos motivos e das ações por detrás da manutenção e da promoção de disciplinas, já que uma das características fundamentais do sistema educacional centra-se na “estreita conexão entre o *status* acadêmico e os recursos” (GOODSON, 1990:251).

3.1 Organização curricular: o conteúdo programático da disciplina Filosofia da Educação do curso de Pedagogia da UFMG no início da década de 1980

Em relação ao conjunto de programas elaborados para os anos de 1980 e 1981, as referências indicam o pleno funcionamento dos cursos de Filosofia da Educação I e II, mas não foram encontrados documentos, programas e/ou grade

curricular, que comprovassem a continuidade de oferta para a disciplina Filosofia da Educação III, modalidade que se configurou presente nos programas dos anos de 1972 a 1976. Depois desse período, os programas de ensino de Filosofia da Educação III foram encontrados somente a partir de 1982, mas essa modalidade da disciplina consta no 6º período da grade curricular do curso de Pedagogia, obrigatória somente para a ênfase *Professor de Fundamentos da Educação*.

Analisando os programas desse período, em sua totalidade, alguns aspectos dos conteúdos de ensino relativos à Filosofia da Educação III que, até 1972, teve a denominação de *Tendências da Filosofia da Educação Contemporânea*, se configuraram, nos anos de 1980 e 1981, nos planos de curso de Filosofia da Educação II, cujos programas foram elaborados por Mirene Mota, professora responsável pela disciplina Filosofia da Educação III nos anos anteriores.

Em seus níveis de funcionamento, a disciplina figurava com carga horária de 60 h/a para as modalidades I e II, 75 h/a para a modalidade III do 1º semestre de 1982.

Relativo ao ano de 1980 foram encontrados os programas da disciplina Filosofia da Educação II, ofertada nos 1º e 2º semestres, nesse programa não consta o nome do docente responsável pela disciplina durante esse período, e Filosofia da Educação I, ofertada no 2º semestre, programa elaborado, organizado e regido pelo professor Caio Márcio A. Penna.

O programa do 1º semestre apresenta como um de seus objetivos a possibilidade de traçar um diálogo interdisciplinar, sobretudo, com as disciplinas de História da Educação e Sociologia da Educação, no intuito de oferecer ao aluno uma “visão geral do pensamento educacional contemporâneo”, para que, dessa maneira, pudesse alcançar uma compreensão da realidade educacional em sua interação com o processo social, econômico e político.

O programa da disciplina foi elaborado com o propósito de desenvolver no futuro professor uma atitude crítica em relação ao papel da educação na humanização do homem, de fazê-lo compreender a “reflexão filosófica como processo dialético, que parte da prática pedagógica” e desenvolver sua habilidade de refletir sobre o processo educacional, entendendo “cada ação como parte de um projeto que tem fundamentos e objetivos definidos”. Nesse programa de ensino aparecem, pela primeira vez, na história da disciplina, objetivos programados com vistas à prática pedagógica, ainda que não fosse uma regência auxiliar efetiva em

sala de aula, como normalmente acontece nos estágios supervisionados, foi recomendado aos discentes que procurassem fazer observações dentro das salas de aulas das escolas de 1º grau.

Quanto aos objetivos contidos nesse programa é possível perceber certa preocupação em trazer para o interior da disciplina, ainda que de modo incipiente, uma introdução para a formação teórica vinculada à prática, um dos princípios estabelecidos para a reestruturação do curso de Pedagogia da FaE durante as discussões de 1979 e que fundamentavam as propostas de mudança curricular.

Outro ponto que se destaca no interior dos objetivos traçados para o programa de ensino de 1980 e que se antecipa às discussões de 1983 é aquele em que se planeja desenvolver no aluno uma “atitude crítica”, de modo que, ele pudesse alcançar uma compreensão da “realidade educacional em sua interação com o processo social, econômico e político” das sociedades modernas e contemporâneas. Como mencionado anteriormente, um dos principais elementos que nortearam as propostas de reforma do currículo do curso de Pedagogia da FaE, em 1983, foi aquele relacionado ao projeto de formação de abordagem globalizante, em que o suporte da prática educativa seria a fundamentação teórica rigorosa, em outras palavras, uma prática educativa coerente e eficaz procederia de uma formação crítica ampla correlacionada com a realidade circunstancial, justamente o que se evidencia nos objetivos do plano de curso da disciplina de 1980.

Em relação aos conteúdos programáticos de Filosofia da Educação II do 1º semestre de 1980, foram abordados temas anteriormente reservados para um estágio mais avançado da disciplina. O programa propôs uma abordagem predominantemente histórica da formação do pensamento moderno e contemporâneo. De acordo com a bibliografia mínima proposta, o programa ofereceu tratar sobre a história da filosofia ocidental, a partir da obra de Bertrand Russel, além de propor reflexões sobre epistemologia e filosofia da ciência, partindo da obra *A Criação Científica* de Abraham Moles e temas relacionados às tendências e correntes da educação brasileira através das produções de Demerval Saviani.

O conteúdo programático da disciplina Filosofia da Educação I permaneceu estagnado no período que corresponde aos anos de 1979 a 1983. Esse programa de ensino não sofreu alterações, nenhuma ínfima mudança, mesmo estando naquele recinto de debates sobre reformulações.

O programa de curso da Filosofia da Educação II, planejado para o 2º semestre de 1980, embora também tenha proposto tratar de temáticas relacionadas ao pensamento moderno e contemporâneo, tal como no programa do 1º semestre, apresentou conteúdos mais próximos aos que foram ofertados no 2º semestre de 1979. Segundo a proposta bibliográfica sugerida, foram escolhidas obras históricas e de introdução à filosofia que viabilizassem desenvolver temas relacionados ao problema da educação, dando enfoque às principais correntes dos sistemas pedagógicos do pensamento contemporâneo.

O programa de curso relativo à Filosofia da Educação II, do 1º e do 2º semestre de 1981, elaborado pela professora Mirene Mota, esclarece em texto introdutório acerca de um projeto de curso “estruturado a partir da prática pedagógica”. A docente acrescentou algumas questões diretamente relacionadas aos debates fomentados na FaE, demonstrando sua perspectiva filosófica frente aquele contexto no qual se buscava legitimar um currículo que viesse favorecer a formação integral, isto é, a excelência acadêmica, através do desenvolvimento político, social, cultural, filosófico, profissional, entre outros, e o conhecimento científico do aluno, de maneira que houvesse interligação, e não fragmentação, entre o pensar e o fazer:

Como integrar no plano do conhecimento o que se encontra unido no plano real? A resposta a essa questão implica refletir sobre um estado atual das ciências. Verifica-se hoje uma fragmentação do saber que é produto e ao mesmo tempo produz: a separação entre o pensar e o fazer; a separação entre o ensino e a pesquisa; a falta de integração entre professores e especialistas. Essa situação, porém, reflete o que ocorre dentro do contexto mais amplo da sociedade. Vivemos, hoje, numa sociedade em que sua essência já é dividida. Os homens se dividem devido às necessidades de produção, em classes sociais específicas. Esse, de fato, condiciona toda a organização social e suas instituições, chegando às consequências mais profundas que é a divisão do próprio homem: certos homens são encarregados da produção intelectual enquanto outros devem apenas se ocupar do trabalho manual. Entendemos que o ensino também se encontra organizado dessa maneira fragmentária e consideramos necessário buscar uma formação profissional que recupere, pelo menos em parte, a dimensão integral do educando, enquanto ser humano capaz de compreender, saber, fazer. Partimos do pressuposto básico de que experiências dessa natureza podem efetivamente contribuir para um conhecimento mais profundo e radical da realidade, uma melhor formação profissional, por fim, uma intervenção mais eficaz na realidade para sua transformação. Sabemos que [...] uma mudança significativa implicaria uma reforma da estrutura do ensino e uma transformação das relações entre escola e sociedade.

O programa da disciplina introduziu a temática da educação como processo de formação de uma consciência crítica, para esse conteúdo recomendou-se uma lista de referência bibliográfica que elencou obras propriamente filosóficas sobre teorias, métodos e princípios para a formação da consciência crítica sobre o fenômeno da educação. As demais unidades do programa trouxeram conteúdos relativos à análise dos fundamentos do discurso e da prática pedagógica em diferentes períodos da história. A partir da proposta bibliográfica para as unidades finais do programa, a produção literária recomendada foi predominantemente brasileira, percebe-se que houve a nítida intenção de fazer um aprofundamento na temática relativa à história das ideias filosóficas do Brasil.

Conforme mencionado anteriormente, durante um período de quatro anos a estrutura do conteúdo programático de Filosofia da Educação I permaneceu o mesmo, sendo que na proposta do programa para o 1º semestre do ano letivo de 1982, elaborada pelo professor Raymundo Nonato, além de constar uma bibliografia introdutória sobre as ciências da educação, a prática pedagógica e os sistemas da filosofia da educação, acrescentou-se ao programa uma descrição quanto aos objetivos da disciplina:

O presente programa tem como objetivo a introdução do aluno no universo de pensamento filosófico e das ideias que sustentam as doutrinas e os sistemas pedagógicos. Propõe-se a torná-lo capaz de compreender o fenômeno educativo como processo de realização humana em meio ao contexto econômico social e político de seu quadro cultural e histórico. Exercitá-lo no conhecimento das conexões dialógicas de reflexão filosófica com as diretrizes de educação e de sua fundamentação doutrinária; oferecer-lhe o abastecimento de ideias básicas utilizáveis na visão crítica do contexto dialético do processo educativo e de sua constante renovação.

A Filosofia da Educação II foi ofertada nos dois semestres de 1982, não consta no programa o professor responsável por ministrar a disciplina, mas de acordo com a descrição dos objetivos, a elaboração e a organização do conteúdo programático ficaram a cargo do professor Raymundo Nonato, uma vez que a apresentação das finalidades corresponde aos objetivos propostos para a disciplina Filosofia da Educação I.

A bibliografia selecionada consta produções de cunho marxista, como a obra de Gramsci, *A Concepção Materialista da História*, que entende o materialismo histórico como algo que não pode ser desvinculado do projeto filosófico da práxis, e a produção de Plekhanov, *Princípios Fundamentais do Marxismo*, obra que expõe

de forma sistemática as teorias vinculadas ao materialismo dialético. Dentre as produções brasileiras estão Demerval Saviani, *Educação Brasileira: estrutura e sistema*, e as obras de Paulo Freire, cada vez mais indicadas nos programas da disciplina Filosofia da Educação da FaE/UFMG: *Educação como Prática de Liberdade*, *A Ação Cultural para a Liberdade* e *Educação e Mudança*.

Conforme dito anteriormente, até a primeira metade da década de 70, foram localizados os programas de Filosofia da Educação III, depois desse período, não foram encontrados registros no arquivo do colegiado do curso que comprovassem o funcionamento dessa disciplina, pelo menos até 1982. No programa desse curso descreveu-se a mesma nota introdutória contida no programa de Filosofia da Educação II, de 1981. Constituem objetivos do curso: proporcionar aos alunos o “conhecimento acerca da atualidade educacional do país, seus problemas atuais e seus funcionamentos estruturais”; o conhecimento dos “fundamentos necessários ao aprofundamento de suas reflexões” de modo que desenvolvessem a capacidade para “contribuir para uma prática coerente”; o conhecimento e a utilização de “instrumentos sócio-histórico-filosóficos” que garantissem uma “intervenção eficaz na realidade”; por fim, o “conhecimento das relações entre Educação e Sociedade”, de forma que pudesse viabilizar “uma reflexão de seu papel como educador”.

Para subsidiar o conteúdo de ensino desse programa e alcançar os objetivos propostos, recomendou-se uma extensa bibliografia contendo como referências produções dos campos da história, da psicologia, da pedagogia e da sociologia. Dentre as produções brasileiras, destacaram-se as obras de Miriam Warde, *Educação e Estrutura Social*, Paulo Freire, *Pedagogia do Oprimido*, *Conscientização*, *Ação Cultural para a Liberdade*, *Educação e Mudança*, *Carta à Guiné Bissau*, e Carlos Alberto Torres, *Diálogo com Paulo Freire*, *A Práxis Educativa de Paulo Freire*, *Leitura Crítica de Paulo Freire*.

Tabela 15: Programa do ano de 1980

Filosofia da Educação I – 1º semestre (1980-1982)	
I.	Filosofia e planejamento educacional
	Reflexão Filosófica
	Ideologia e educação
	Educação e tempo humano
II.	Filosofia e ciência
	Filosofia e vida
	Filosofia e educação
	Temas centrais da filosofia

III.	A reflexão pedagógica no pensamento grego		
	Os temas da educação no pensamento greco-cristão		
	Os grandes segmentos da pedagogia moderna		
	A reflexão pedagógica da Escola Brasileira		
Filosofia da Educação II – 1º semestre			
I.	O pensamento moderno e contemporâneo como reflexo das mudanças das sociedades modernas e contemporâneas	Das sociedades modernas às sociedades contemporâneas A formação do mundo ocidental contemporâneo	
II.	A evolução do pensamento educacional contemporâneo	A filosofia do homem e a educação	
III.	Tendências e correntes da educação	Reformadora: humanista tradicional	
		Anti-autoritária: humanista moderna	
		Sócio-política: concepção analítica	
		Perspectiva integradora: concepção dialética	
IV.	Tendências e correntes da educação brasileira	Humanista tradicional	
		Humanista tradicional e humanista moderna	
		Humanista moderna	
		Humanista moderna e articulação da tendência tecnicista	
Filosofia da Educação II – 2º semestre			
I.	Introdução ao pensamento moderno	Características fundamentais do pensamento moderno	
		Racionalismo e educação	- Temas pedagógicos da filosofia racionalista; - Descartes: estudo do pensamento
		Empirismo e educação	- Temas pedagógicos da filosofia empirista; - Bacon: estudo do pensamento; - Evolução do empirismo
		Naturalismo e educação	- Temas pedagógicos da filosofia naturalista; - Rousseau: estudo do pensamento; - Doutrina pedagógica de Emile
II.	Sistemas pedagógicos do pensamento contemporâneo	Características fundamentais	
		Pragmatismo e educação	- Temas pedagógicos da filosofia pragmática; - James: estudo do pensamento; - Dewey: estudo do pensamento
		Existencialismo e educação	- Temas do existencialismo; - Análise do existencialismo; - Jaspers e Gabriel Marcel

III.	Humanismo e educação	Evolução do conceito humanismo
		O humanismo e reflexão pedagógica
		Os ideais humanos da educação
IV.	Os fins da educação	Os objetivos e os processos
		Natureza do homem e da educação
		Os meios e os fins da educação

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos programas originais.

Tabela 16: Programado ano de 1981

Filosofia da Educação II – 1º e 2º semestre			
I.	O processo educacional como processo de formação de consciência crítica	Análise do processo em seus momentos evolutivos	- Do objeto - Do sujeito - Do social (dialético) Relações fundamentais do homem em cada momento: - Consigo mesmo; - Com os outros; - Com o transcendente.
		Instrumentos da análise da prática pedagógica no processo dialético: as categorias	- Contradição; - Totalidade; - Mediação; - Reprodução.
II.	Análise dos fundamentos do discurso e prática pedagógicas no período colonial		
III.	Análise dos fundamentos do discurso e prática pedagógicas no período imperial: fundamentos		
IV.	Análise dos fundamentos do discurso e prática pedagógicas no período republicano: fundamentos		

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos programas originais.

Tabela 17: Programa do ano de 1982

Filosofia da Educação II – 1º e 2º semestre		
I.	Os grandes segmentos do pensamento moderno	O discurso racionalista
		A evolução do empirismo
		O criticismo
II.	A filosofia do homem e a educação	O problema do conhecimento
		O problema da liberdade
		O problema do valor
III.	Tendências e correntes da educação	A proposta naturalista de Rousseau
		O materialismo dialético
		O pragmatismo e a fundação do movimento escolanovista
		A descrição fenomenológica do homem
Filosofia da Educação III – 1º semestre		
I.	A educação como fenômeno historicamente situado	A educação numa estrutura capitalista
		A educação numa estrutura socialista
II.	Fundamentos da estrutura socialista: o liberalismo	Liberalismo e educação na sociedade brasileira: análise crítica do papel da escola nos diversos momentos de sua evolução na sociedade brasileira

III.	Orientações da educação contemporânea e brasileira	Montessori
		Freinet
		Piaget
		Paulo Freire: fundamentação e prática
IV.	Determinação da escolarização	O acesso à escolarização
		O desempenho escolar
		A divisão interna da escola: as classes especiais
		A prática pedagógica
		Valores proclamados e valores reforçados

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos programas originais.

Na busca de uma compreender como as disciplinas se constituem historicamente, Goodson demonstra que o percurso histórico de uma disciplina pode ser analisado a partir de três hipóteses⁷⁰, dentre as quais, destaco aquela em que o autor entende a constituição histórica da disciplina “a partir de objetivos pedagógicos e utilitários ligados a aspectos práticos e emergentes da realidade” (JAEHN; FERREIRA, 2012). É com base nesse pressuposto que considero a constituição⁷¹ histórica da disciplina Filosofia da Educação do curso de Pedagogia da FaE/UFMG, na primeira metade dos anos 80.

Retrocedendo ao que fundamentava os debates nos finais dos anos 70 e início dos 80, a respeito de propor um currículo que ofertasse uma formação de cunho globalizante sob o tripé do conhecimento da realidade do contexto, da vinculação entre teoria e prática e da instrumentalização técnica para a transformação da realidade, compreendo que a demanda era justamente por um currículo composto por disciplinas constituídas segundo a hipótese goodsoniana mencionada anteriormente, que conferissem, sobretudo, uma identidade do curso de Pedagogia.

⁷⁰ “Na primeira hipótese, as disciplinas [...] são amálgamas mutáveis, ou seja, são compostas de múltiplos elementos, subgrupos e tradições que mediante controvérsia e compromisso, influenciam a direção de mudança (GOODSON, 1995), enquanto constituem uma disciplina. Podemos, portanto, entender o currículo como uma invenção de tradições e subculturas disciplinares [...]. Em sua segunda hipótese, Goodson (1995) entende que as disciplinas se constituem, inicialmente, a partir de objetivos pedagógicos e utilitários, ligados a aspectos práticos e emergentes da realidade. Com o passar do tempo, as disciplinas se tornam cada vez mais acadêmicas, em um movimento de justificação científica daquele conhecimento modo, se constituem as disciplinas científicas, que integram tanto docentes quanto discentes do meio científico/acadêmico. Por fim, em sua terceira hipótese, o autor compreende que a discussão em torno do currículo pode ser interpretada em termos de conflito em relação a status, recursos e território no âmbito de disciplinas escolares, acadêmicas ou científicas.” (JAEHN; FERREIRA, 2012:259, 258)

⁷¹ A constituição da disciplina nos aspectos de desenvolvimento, composição e estabelecimento de conteúdos e finalidades e organização programática.

Considerando a história da disciplina Filosofia da Educação, traçada nessa pesquisa, a partir de seus programas de ensino, durante as décadas de 60 e 70, percebe-se uma tentativa de estruturar a formação da consciência crítica e científica do indivíduo, através de conceitos presentes na história do pensamento filosófico, em detrimento da formação moral e religiosa. Entretanto, permanecia ausente a formação de um juízo crítico na formação do professor para a educação básica, no sentido de que a finalidade da disciplina assentava-se na mera repetição de ideias e teorias sem posicionamento crítico e analítico diante da realidade circunstancial, ou seja, teoria pela simples teoria. Não posso afirmar que esse método se configura como um problema específico da pedagogia ou como algo próprio do pensamento brasileiro da época, mas, com base nos padrões estabelecidos pelos programas da disciplina em questão, essa característica “formal” aparece presente até a segunda metade dos anos 80, ponto considerado no próximo tópico.

Conforme visto nos capítulos anteriores, o caráter doutrinário marcava a identidade da disciplina em sua origem, seus conteúdos de ensino eram rigorosamente fundamentados nas grandes teorias filosóficas da escolástica que enfatizavam, sobretudo, as questões teológicas. Posteriormente, os programas de ensino apresentaram enfoques alternativos aos conteúdos que salientavam uma formação moral e religiosa. Nota-se que gradualmente são incrementados aos conteúdos não apenas as temáticas relacionadas à história da filosofia, das teorias epistemológicas, éticas e metafísicas, produzidas pelos grandes pensadores, mas a história das teorias sobre a educação construídas pelos mesmos.

No estágio de desenvolvimento da disciplina do final dos anos 70 e início dos anos 80, percebe-se certo avanço em seus programas de ensino, quando seus conteúdos são marcados por propostas que se elevam a um nível de reflexão conceitual filosófica acerca da educação, justificando, em certa medida, o valor instrumental da disciplina.

Outro elemento que propicia nova configuração aos programas da disciplina, que pode ser observado pelas referências bibliográficas recomendadas no início dos anos 80, é a tentativa de consolidação mais categórica do diálogo interdisciplinar com as ciências da educação. Pressupõe-se que essa característica tenha se sucedido devido às influências dos crescentes debates suscitados na FaE/UFMG, naquele período, acerca da nova concepção curricular, pautada pelo

redimensionamento nas fronteiras entre os diversos campos de saber, de maneira que, garantisse uma formação de abordagem globalizante.

3.2 A disciplina Filosofia da Educação na proposta de reformulação curricular do Curso de Pedagogia da FaE/UFMG (1983 – 1985)

Conforme mencionado no primeiro tópico desse capítulo, antes da elaboração das propostas de reforma iniciadas em 1983, a estrutura do currículo que vigorava no curso de Pedagogia da FaE/UFMG apresentava uma série de lacunas, especialmente, quanto à formação do professor. Diante disso, o desenvolvimento da nova proposta curricular se fundamentou segundo duas diretrizes básicas: “formação de recursos humanos para a educação, apoiada na concepção de que o educador deve ser, em princípio, professor; vinculação entre teoria e prática” (FaE/UFMG, 1986: 66).

O novo projeto curricular organizou as disciplinas de ensino de tal forma que o magistério pudesse se tornar o núcleo central de formação, antecedendo qualquer especialização. Uma das razões que justificava a opção pela formação do professor, como o ponto de partida, foi motivada pela necessidade de formar especialistas com o pleno conhecimento da atividade docente. A ideia era de que a formação do professor passasse a vigorar como matriz do curso ou formação de base, funcionando como uma interseção para as especializações, uma vez que “o preparo do pedagogo deve abranger competências, geralmente negligenciadas, dirigidas a problemas pedagógicos concretos, como ensino”, isso asseguraria sua “atuação concreta com o professor e não sobre o professor” (FaE/UFMG, 1986: 67, 68, 88).

De acordo com a proposta que fundamentava o novo currículo padrão para a formação do professor, o currículo que estava em vigor se caracterizava pela ausência de instrumentalização necessária à formação nos campos conceituais. O vínculo entre a teoria e a prática, então, se consolidava como o segundo critério da nova configuração curricular e justificava-se pela necessidade de sanar a incongruência entre a formação em conteúdos específicos, das diversas áreas do conhecimento, e o conhecimento da prática pedagógica (FaE/UFMG, 1986: 68, 89).

A ideia de vincular teoria e prática na estrutura do novo currículo padrão, do curso de Pedagogia da FaE/UFMG, assentava-se como ponto chave da nova proposta e deveria estar articulada de tal modo que “[...] a vinculação entre teoria e

prática deverá ser trabalhada ao longo do curso, a fim de que a prática pedagógica não se reduza aos estágios supervisionados ou às práticas de ensino, como meros terminais de curso” (FaE/UFMG, 1986:66). Para tanto, estabeleceu-se a disciplina Prática Educativa a partir do segundo período do curso e, nos períodos finais, a mesma disciplina recebeu a denominação de “Prática de Ensino” ou “Estágio”, em atendimento ao currículo mínimo fixado pelo CFE. A intenção era de que o funcionamento dessa disciplina ocorresse de maneira simultânea às ofertas das disciplinas teóricas e que seus conteúdos fossem constituídos de maneira que servissem como elementos integradores, possibilitando o exercício da interdisciplinaridade. De acordo com o novo planejamento curricular, a ideia era de que o retorno das experiências educacionais nas escolas de ensino básico constituir-se-iam como “núcleo de reflexão teórica” das disciplinas conceituais, na medida em que a prática, além de fornecer o aprimoramento didático da formação do professor, asseguraria o aprofundamento das questões relacionadas aos conteúdos teóricos do curso (FaE/UFMG, 1986: 94).

Em vista das considerações feitas, esse tópico examina através dos programas da disciplina Filosofia da Educação, de 1983 a 1986, se de algum modo seus conteúdos se articulavam aos objetivos da Prática Educativa, disciplina tangente da proposta curricular, conseqüentemente, entender o lugar da disciplina na concepção do novo currículo do curso de Pedagogia, como disciplina obrigatória que compunha o núcleo de formação de base do professor.

Antes disso, vale dizer que, pela análise do currículo que estava em vigor até 1985, não havia uma prática específica para os que quisessem se especializar no ensino de Filosofia da Educação, mas o Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino (DMTE) oferecia o *Estágio Supervisionado em Fundamentos da Educação*⁷², no 7º período, para os candidatos da antiga habilitação *Professor de Filosofia da Educação, Psicologia da Educação e Sociologia da Educação* que, em 1972, foi substituída pela denominação *Magistério das Matérias Pedagógicas de 2º grau*⁷³.

Se os objetivos do *Estágio* permaneciam os mesmos, habilitar professores nas matérias pedagógicas de Filosofia, Psicologia e Sociologia da Educação, então, a partir dessa prática poderiam ser aplicadas ou uma mescla de teorias das Ciências

⁷² No currículo proposto, o *Estágio Supervisionado em Fundamentos da Educação* foi extinto, dando lugar à *Prática Educativa: Estágio Supervisionado na Escola Normal*, servindo para todas as ênfases da habilitação Magistério das Matérias Pedagógicas de 2º grau. Cf. anexos.

⁷³ Cf. Gráfico entre o currículo em vigor e o proposto: anexo.

da Educação ou a história dos grandes sistemas de teorias do conhecimento sobre a educação, contidos nos programas de Filosofia da Educação. Mas com quais embasamentos metodológicos?

Ora, se a Filosofia da Educação III, ofertada no 6º período aos que optavam pela ênfase *Professor de Fundamentos da Educação*, precedia a prática no estágio do 7º período, seu conteúdo programático deveria estar dedicado ao direcionamento de alguns aspectos relacionados aos fundamentos e metodologia do ensino de Filosofia da Educação. Mas, como pode ser observado nos quadros demonstrativos dos programas do curso, constata-se uma estranha recusa em desenvolver a disciplina nesse sentido. Até mesmo após a aprovação das propostas de reforma curricular, que tinha como base a vinculação entre teoria e prática, não há evidências mínimas de que seus programas tenham sido planejados levando em consideração o estreitamento do contato entre conteúdos conceituais e a prática específica nessa área de ensino, nem mesmo quando da criação de novas disciplinas que compuseram o quadro do novo currículo⁷⁴.

Conforme mencionado no tópico anterior, a partir da análise da estrutura dos programas, os conteúdos de Filosofia da Educação foram paulatinamente adquirindo características que conferiram certo avanço, como o aprimoramento conceitual fundamental à disciplina. Mas as noções de base da filosofia sobre a educação, ofertadas nos programas e que justificam, em certa medida, o valor instrumental da disciplina, parecem se perpetuar naquilo que o filósofo português Desidério Murcho chama de formalismo, isto é, naquilo que constitui a natureza acadêmica da atividade filosófica: uma sequência ininterrupta de leitura de textos tradicionais de história e filosofia, na qual o estudante aprende apenas a “tecer textos com expressões que mal compreende, num exercício fútil e completamente formal” (MURCHO, 2004).

Entretanto, afirmo que o valor instrumental da disciplina Filosofia da Educação vai além da restrição de meras interpretações e apreciações textuais, consiste, sobretudo, utilizando-me da expressão de Murcho, em assegurar a “preparação filosófica” do futuro professor (MURCHO, 2004), o que significa incluir em sua formação a filosofia do ensino de Filosofia da Educação, característica

⁷⁴ No quadro de disciplinas criadas, o currículo aprovado, em vigor a partir de 1986, ofertou os Fundamentos do Ensino de História e Geografia, Estudos Sociais, Matemática, Física, Biologia. Cf. anexos.

ausente nos programas de ensino da disciplina, pelo menos, até a primeira metade dos anos 80.

No currículo em vigor até 1985, as cinco disciplinas⁷⁵ que compunham a súmula de matérias obrigatórias para a ênfase *Professor de Fundamentos da Educação* passariam para o quadro de disciplinas extintas dentro da proposta de reforma curricular aprovada, inclusive a Filosofia da Educação III. De acordo com o quadro de disciplinas criadas e o quadro de equivalência entre disciplinas do currículo em vigor e o proposto, consta a optativa Filosofia da Educação Brasileira, essa disciplina passou a corresponder a antiga obrigatória de Filosofia da Educação III. A Filosofia da Educação nos níveis de ensino I e II permaneceria no quadro de disciplinas obrigatórias, do Departamento de Ciências Aplicadas à Educação (DECAE), mantidas com alteração de ementa.

Pela análise das propostas de reforma, outro elemento que mobiliza os agentes educativos em prol da nova versão curricular foi a insatisfação com um excesso de conteúdos conceituais, ausentes de instrumentalização técnica, e o tempo precário para o desenvolvimento de habilidades que permitissem aos alunos utilizar os conhecimentos em atividades práticas. Por isso, a emergência em estabelecer uma disciplina de prática que funcionasse ao longo de toda a formação do professor. O foco de interesse que sustentava a ideia de formação de recursos humanos para a educação, na FaE/UFMG, centrava-se na urgência de preparar professores com desenvoltura em práticas pedagógicas e o pleno domínio de métodos e técnicas de ensino, do contrário, não estariam reservadas cargas horárias consideráveis à disciplina de Prática Educativa e/ou Prática de Ensino/Estágio na nova estrutura curricular. Esse arranjo tornou-se possível pela supressão de algumas disciplinas teóricas obrigatórias do currículo, boa parte delas lotada no DECAE, outras passariam a ter uma equivalente no quadro de disciplinas optativas.

Assim, a Filosofia da Educação, disciplina que nos anos 60 funcionava com um total de carga horária de 256 h/a, depois da aprovação das propostas de reforma, na primeira metade dos anos 80, assumiria uma carga horária de 120h/a. O argumento em favor da formação de cunho globalizante, reivindicada nos debates

⁷⁵ Sociologia da Educação III, História da Educação III, Filosofia da Educação III, Psicologia da Educação: Especialização em Desenvolvimento (DECAE); Didática Especial de Fundamentos da Educação (DMTE). Cf. Anexo.

sobre as propostas de reforma, entretanto, apresentava-se, de certa forma, inconsistente, pois, se de um lado, garantia aquele tipo de formação pela inclusão relevante de disciplinas práticas, de outro lado, dissolvia esse projeto pela exclusão de uma grade inteira de disciplinas teóricas que, conseqüentemente, gerava a diminuição considerável das cargas horárias das ciências de reflexão.

A formação em conteúdos específicos das áreas de conhecimento humano, no campo da educação, serve, justamente, ao aprimoramento contínuo da prática pedagógica, sem mencionar os aspectos da própria formação humana. O que não esteve contemplado nos debates da FaE/UFMG sobre a ampla formação dos recursos humanos para a educação foi o fato de que as próprias disciplinas conceituais poderiam fornecer toda instrumentalização necessária, a depender das reformas nas finalidades de seus conteúdos de ensino. Nesse sentido, seria dispensável ceder ou diminuir a carga horária da Filosofia da Educação e das Ciências da Educação na formação de professores para a educação básica, tendo em vista que as finalidades substanciais dessas disciplinas se relacionam aos precípuos deveres de contribuir para a compreensão pública da sua área, para o avanço do conhecimento na sua área e, sobretudo, ensinar e contribuir para o desenvolvimento de seu ensino (MURCHO, 2004).

Tabela 18: Programa do ano de 1983

Filosofia da Educação I – 1º e 2º semestre		
I.	Filosofia e planejamento educacional	
	Reflexão Filosófica	
	Ideologia e educação	
	Educação e tempo humano	
II.	Filosofia e ciência	
	Filosofia e vida	
	Filosofia e educação	
	Temas centrais da filosofia	
III.	A reflexão pedagógica no pensamento grego	
	Os temas da educação no pensamento greco-cristão	
	Os grandes segmentos da pedagogia moderna	
	A reflexão pedagógica da Escola Brasileira	O discurso da Escola Nova: Lourenço Filho
		A proposta de renovação pragmática: Anísio Teixeira
A reflexão crítica da educação brasileira: Paulo Freire		
Filosofia da Educação II – 1º e 2º semestre		
I.	Visão fenomenológica do homem e do mundo	
	Dialética da evolução humana	
	O tema do “outro” no horizonte fenomenológico do homem	

II.	O problema do conhecimento	
	Conhecimento e tecnologia	
	Conhecimento e cultura	
III.	O tema da liberdade na educação	
	Evolução histórica da liberdade	
	Liberdade e realização humana	
IV.	O problema do valor – evolução histórica	
	Princípios de axiologia	
	Educação – humanismo – valor	
Filosofia da Educação III – 1º e 2º semestre		
I.	Função da filosofia na educação do homem total	O homem em situação
		Personalização, socialização, politização
		O relacionamento do homem com o mundo
		Mundialização e praticização do homem
II.	Função da filosofia da educação no universo da escola	As Filosofias e a Educação
		Reflexão sobre as filosofias da educação e a natureza do homem
		Fundamentos democráticos da educação
		Programação à luz de uma filosofia d educação
III.	A educação e as qualidades do homem	Educação e identidade
		Educação e Liberdade
		Educação e diálogo
IV.	Significação comunitária da educação	Educação e cultura
		Consciência histórica e educação
		Progresso social e educação
		Dados brasileiros
V.	Reflexão na prática pedagógica	Cultura amanhã
		Valores e valoração
		Valores na era tecnológica
		Conclusão: o despertar da consciência crítica: a imersão

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos programas originais.

Tabela 19: Programas dos anos 1984 – 1986

Filosofia da Educação II		
1º e 2º semestre: 1984 - 2º semestre: 1985		
I.	Introdução ao pensamento moderno	
II.	Racionalismo e Educação	a) Temas pedagógicos da Filosofia Racionalista
		b) Descartes: estudo do pensamento
III.	Empirismo e Educação	a) Temas pedagógicos da Filosofia Empirista
		b) Bacon: estudo do pensamento
		c) Evolução do Empirismo: Locke
IV.	Naturalismo e Educação	a) Temas pedagógicos da Filosofia Naturalista
		b) Rousseau: estudo do pensamento
		c) Doutrina pedagógica de Emílio
		Características fundamentais
		a) Temas pedagógicos da filosofia pragmática
		b) James: estudo do pensamento

V.	Sistemas pedagógicos do pensamento contemporâneo	Existencialismo e Educação	c) Dewey: estudo do pensamento
			a) Os temas do Existencialismo
			b) Análise do Existencialismo
		Humanismo e Educação	c) Jaspers e Gabriel Marcel
			a) Evolução e conceito do humanismo
			b) O humanismo: reflexão pedagógica
VI.	Fins da Educação	Os objetivos e os processos	
		Natureza do homem e da educação	
		Os meios e os fins da educação	
Filosofia da Educação I – 1º semestre: 1985 (1980-1982)			
I.	Filosofia e planejamento educacional		
	Reflexão Filosófica		
	Ideologia e educação		
	Educação e tempo humano		
II.	Filosofia e ciência		
	Filosofia e vida		
	Filosofia e educação		
	Temas centrais da filosofia		
III.	A reflexão pedagógica no pensamento grego		
	Os temas da educação no pensamento greco-cristão		
	Os grandes segmentos da pedagogia moderna		
	A reflexão pedagógica da Escola Brasileira:		
	- O discurso da Escola Nova: Lourenço Filho; - A proposta de renovação pragmática: Anísio Teixeira; - A reflexão crítica da educação brasileira: Paulo Freire.		
Filosofia da Educação II – 1º semestre: 1985			
I.	Os grandes segmentos do pensamento moderno	O discurso racionalista	
		A evolução do empirismo	
		O criticismo	
II.	A filosofia do homem e a educação	O problema do conhecimento	
		O problema da liberdade	
		O problema do valor	
III.	Tendências e correntes da educação	A proposta naturalista de Rousseau	
		O materialismo dialético	
		O pragmatismo e a fundação do movimento escolanovista	
		A descrição fenomenológica do homem	
Filosofia da Educação II 2º semestre: 1985 - 2º semestre: 1986			
Introdução ao pensamento moderno			
Racionalismo e Educação		c) Temas pedagógicos da Filosofia Racionalista	
		d) Descartes: estudo do pensamento	
Empirismo e Educação		d) Temas pedagógicos da Filosofia Empirista	
		e) Bacon: estudo do pensamento	
		f) Evolução do Empirismo: Locke	
Naturalismo e Educação		d) Temas pedagógicos da Filosofia Naturalista	
		e) Rousseau: estudo do pensamento	
		f) Doutrina pedagógica de Emílio	

Sistemas pedagógicos do pensamento contemporâneo	Características fundamentais	
	Pragmatismo e Educação	d) Temas pedagógicos da filosofia pragmática
		e) James: estudo do pensamento
		f) Dewey: estudo do pensamento
	Existencialismo e Educação	d) Os temas do Existencialismo
		e) Análise do Existencialismo
		f) Jaspers e Gabriel Marcel
	Humanismo e Educação	d) Evolução e conceito do humanismo
		e) O humanismo: reflexão pedagógica
f) Os ideais humanos da educação		
Fins da Educação	Os objetivos e os processos	
	Natureza do homem e da educação	
	Os meios e os fins da educação	
Filosofia da Educação III – 1º semestre: 1985		
I. O significado e papel da filosofia, sociologia e história na definição do conceito e objeto da educação	A filosofia e a educação	
	A sociologia e a educação	
	A história e a educação	
	A interdependência dos significados sócio-filosóficos e históricos da educação	
II. Indução histórica das concepções de educação na evolução da consciência sócio-histórica e filosófica da humanidade	A concepção cosmológica do mundo, do homem e da educação	
	A concepção teo-cosmológica do mundo, do homem e da educação	
	A concepção subjetivista gnosiológica do homem e da educação	
	A concepção antropológica do homem e da educação	
III. Os fundamentos ontológicos da educação	Os aspectos fundamentais da natureza humana: - o homem como ser racionalista: inteligência, conhecimento e consciência; - O homem como ser livre: vontade, valores e condicionamentos; - O homem como ser histórico social: existência e socialização; - O homem como ser de transcendência: a espiritualidade.	
	A educação como processo de interiorização e exteriorização	
IV. Os fundamentos sócio-históricos da educação	Educação, cultura e história	
	Educação, socialização e escolarização	
	Educação e sistemas políticos sociais	
V. Educação como prática da transformação	A escola	
	Alternativa para a escola: democratização do ensino	
	O papel do professor de Fundamentos da Educação no contexto sócio político e educacional da sociedade brasileira atual	
	Análise de programas de Fundamentos da Educação II (2º grau)	

Filosofia da Educação I - 1º semestre: 1986 (1968/1969)		
5. O significado da filosofia		- filosofia e ciência - filosofia e ideologia - filosofia e vida
6. O significado da educação		- educação e filosofia - educação e vida
7. O significado da filosofia da educação		- problemas centrais da filosofia da educação - relações entre a filosofia e a pedagogia
8. Conceito de homem e de educação		- no pensamento grego - no pensamento medieval - no pensamento moderno
Filosofia da Educação III: 1986		
I.	Correntes atuais do pensamento contemporâneo	Idealismo e educação Materialismo e educação Pragmatismo e educação Existencialismo e educação Marxismo e educação
II.	Ontologia e experiência pedagógica	O homem e a educação Indivíduo e pessoa
III.	O problema da liberdade	Liberdade e educação
IV.	O problema do conhecimento	Instrução e educação
V.	Esforço histórico da epistemologia	O problema da ciência O problema do método O problema da verdade Classificação das ciências e filosofia do currículo Correntes e tendências da Educação Brasileira

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos programas originais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As razões que levaram esse estudo a reportar-se, inicialmente, ao distante passado histórico, antes de incursionar-se propriamente por uma trajetória histórica da disciplina, objeto dessa pesquisa, estão fundamentadas na necessidade de lembrar, oportunamente, das relações intrínsecas estabelecidas entre a filosofia e a educação e, ao mesmo tempo, fornecer uma chave que pudesse abrir um entendimento acerca da formação de uma identidade histórica da Filosofia da Educação.

Justamente porque a partir desse recuo é possível perceber, primeiramente, que temos como legado uma história de concepções sobre as finalidades e orientações sobre a educação e, essa história, permanece expressa em nossas crenças e práticas (RORTY, 1998): as reflexões sobre o fenômeno educativo encontram-se explícitas em grande parte dos sistemas filosóficos, algumas dessas reflexões expressam-se em propostas de reformas de práticas pedagógicas, outras tiveram a intenção de reorientar uma educação moral, outras estabeleceram orientações e padrões para a educação e outras fizeram dos seus programas educativos uma “característica nuclear dos seus sistemas filosóficos” (RORTY, 1998: 1, 2).

Então, esse recuo teve a finalidade de demonstrar por meio de um parâmetro histórico, que a educação se constrói como um objeto da filosofia e a filosofia se constrói implicitamente pedagógica, grande parte de suas reflexões se desdobraram e trouxeram implicações sobre o significado educativo. Em segundo lugar, essas considerações históricas preliminares corroboram a hipótese de que é a partir das reflexões filosóficas sobre a educação, de Platão a Dewey, que se constitui propriamente um lugar, entre as várias áreas da filosofia, que ocupar-se, particularmente, em pensar os fundamentos do fenômeno educativo, suas finalidades, seus valores e processos: a Filosofia da Educação.

Após essas observações prévias, o segundo passo segue em direção à construção da trajetória histórica da Filosofia da Educação como disciplina do currículo de formação de professores para a educação básica. Para tanto, inicia-se pela busca de suas origens, de sua institucionalização desde a criação do curso de Pedagogia, em 1939. Essa parte da investigação sustenta-se nos trabalhos historiográficos realizados por pesquisadores que têm se aprofundado na temática

da História das Disciplinas e, também, em fontes documentais que atestam a consolidação e o funcionamento da disciplina Filosofia da Educação no curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia da antiga UMG (1939) e nos cursos de *Formação de Professores Primários e Administração Escolar* (1946) do IEMG. Essas considerações abriram espaço para analisar tanto os aspectos envolvidos nos processos de inclusão e configuração da disciplina na estrutura curricular desses cursos, quanto às motivações que definiram certa similaridade entre seus conteúdos de ensino, além das características que marcaram seus programas e que permaneceram incidindo nas formatações programáticas posteriores.

Em seguida, o estudo adentra especificamente em seu foco: a constituição histórica e o desenvolvimento da Filosofia da Educação como disciplina componente do currículo de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais entre os anos de 1968 a 1985. Esse período, que corresponde à ditadura militar, esteve marcado por amplas transformações nas políticas educacionais, pela criação das Faculdades de Educação e por uma série de tensões geradas pelas prescrições curriculares para o curso de Pedagogia, foi analisado a partir da exploração de fontes relativas às legislações vigentes da época e que foram articuladas com o exame de documentos institucionais e documentos relativos aos conteúdos programáticos da disciplina.

Nesse ponto, a investigação buscou situar o desenvolvimento da disciplina no interior dessa conjuntura política complexa, identificando os atores sociais envolvidos, os jogos de interesses expressos na retórica legitimadora, a criação de táticas de intervenção estatal que se aplicara na estrutura do ensino com vistas à normatização curricular, com vista em assegurar o controle e o “bom” funcionamento do sistema educativo. Toda essa gama de movimento, além de contextualizar as circunstâncias sobre as quais a Filosofia da Educação se configurou no currículo de Pedagogia da UFMG, traz evidências de que a disciplina se constrói como um produto histórico e social, caracterizado a partir das relações estabelecidas entre diferentes grupos e indivíduos, que se articulam segundo suas necessidades e interesses (GOODSON, 1991).

A análise do conjunto de documentos relativos aos diversos programas de ensino, entre as décadas de 60 e 70, demonstra que as transformações ocorridas no interior da disciplina, de modo geral, foram tênues, muito embora, na maioria das vezes, tenha persistido mais um caráter recidivo em suas finalidades e seus

conteúdos do que uma transformação efetiva. Pode ser notado que as mudanças paulatinas ocorridas em seus conteúdos de ensino, estiveram vinculadas ao contexto histórico, na medida em que foram surgindo novas propostas, novas abordagens, novas tentativas de problematizar a educação de acordo com as circunstâncias políticas e sociais da época.

Então, o que marca a trajetória histórica da disciplina Filosofia da Educação, os conteúdos e as formas que a caracterizam, no curso de Pedagogia, não se restringe apenas aos aspectos decisórios das políticas educacionais que marcaram os anos 60 e 70, mas, sobretudo, se vinculam à história da Instituição, aos acontecimentos transcorridos na FaE/UFMG, durante os finais da década de 70, à história das mudanças internas ligadas aos longos debates sobre as propostas de reformulações curriculares do curso, mais evidenciadas no início da década de 80

Nesse período, a disciplina parece ter alcançado novo estágio de desenvolvimento, pois, nas recomendações bibliográficas contidas nos planos de curso, estão presentes concepções educacionais mais recentes, de abordagens conceituais mais amplas. Os programas de ensino passam a sugerir uma lista de produções que abrange, inclusive, propostas de discussões interdisciplinares. Mas essa característica não se estabelece de maneira autônoma, pela ambição de consolidar novos rumos para a disciplina, se concretiza mais devido às influências dos crescentes debates suscitados na FaE/UFMG, decorrentes das constantes sanções aplicadas ao curso de Pedagogia. No início da década de 80, tais discussões buscavam viabilizar um currículo que contemplasse novas dimensões entre as fronteiras dos diversos campos de saber, de maneira que, pudesse favorecer uma formação mais abrangente.

Além disso, nas propostas de reformulação, elaboradas na primeira metade dos anos 80, versavam-se sobre a criação de uma disciplina prática que pudesse funcionar durante todo o curso de Pedagogia, essa estratégia tinha como objetivo garantir o aprimoramento didático da formação do professor: um lugar onde poderiam aplicar os conhecimentos obtidos nas disciplinas conceituais. Diante disso, a partir do exame dos programas de ensino da disciplina Filosofia da Educação e, portanto, uma investigação parcial, o estudo sugere entender que essa necessidade de se criar uma disciplina prática pode ter decorrido da ausência de propostas relacionadas à metodologia do ensino no interior das ofertas programáticas da disciplina, tipificada como conceitual e que se constituiu com um caráter puramente

formal, isto é, o que parece ter prevalecido em sua atividade de natureza acadêmica se reduziu a uma sequência ininterrupta de leitura de textos tradicionais de história e filosofia.

Pela análise dos documentos que registram as discussões sobre as propostas de reforma curricular daquele período, não há evidências que comprovem a existência de um debate sobre possíveis transformações nas próprias finalidades de ensino dos conteúdos específicos, de modo que, as disciplinas, caracterizadas como conceituais, pudessem, a partir de uma mudança em sua configuração programática, fornecer o aprimoramento contínuo da prática pedagógica. Dessa maneira, poderiam ser criadas e inclusas disciplinas práticas sem que isso implicasse, necessariamente, na exclusão relevante de disciplinas teóricas.

Pela trajetória histórica da disciplina Filosofia da Educação, pode-se dizer que apesar desta disciplina se desenvolver conceitualmente ao longo dos anos, não esteve presente em sua configuração programática, uma preocupação em fornecer a instrumentalização necessária para a aplicabilidade de seu ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 5ª ed. - São Paulo: Martins Fontes, 2007.

AGUIAR, Marcia Angela da S.; BRZEZINSKI, Iria; *et al.* **Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação**. Revista Educação & Sociedade, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 819-842, out. 2006.

ARAÚJO, Maria Paula. Estratégias de resistências e memória da luta contra o regime militar no Brasil (1964-1985). *In*: FILHO, João Roberto Martins (Org.). **O Golpe de 1964 e o Regime Militar: novas perspectivas**. São Carlos/SP: EdUSFCar, 2006 (p.93-104).

BARBOSA, Roldão R.; LOPES, Antônio de Pádua C. **Uma historiografia da reforma universitária de 1968**. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada9/_files/XQmLE4cC.doc>.

BARROS, Gilda N. M. de. **História e Filosofia da Educação na USP: origens**. Referências para a memória da FEUSP. Caderno de História e Filosofia da Educação, vol. IV, n.6, p. 11-36, 2001.

BISSOLI DA SILVA, Carmem Silvia. **Curso de Pedagogia no Brasil: História e Identidade**. 2ª edição revisada e atualizada. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

BONTEMPI Jr., Bruno. **A cadeira de História e Filosofia da Educação da USP entre os anos 40 e 60: um estudo das relações entre a vida acadêmica e a grande imprensa**. Tese de doutorado defendida na PUC/SP em 2001.

BONTEMPI Jr., Bruno. **O Ensino e a Pesquisa em História da Educação Brasileira na Cadeira de Filosofia e História da Educação (1933-1962)**. Revista História da Educação, ASPHE/FaE/UFPEL, Pelotas, n. 21, p. 79-105, jan/abr 2007.

BOSCHETTI, Vania Regina. **Plano Atcon e Comissão Meira Mattos: construção do ideário da Universidade do pós-64**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.27, set. 2007 (p.221 –229).

BOTTER, Bárbara. *A Pedagogia antes da Pedagogia*. *In*: OLIVEIRA, Paulo Eduardo de (Org.) **Filosofia e educação: aproximações e convergências** / Paulo Eduardo de Oliveira (org.). Curitiba: Círculo de Estudos Bandeirantes, 2012 (p.19-30).

BRASIL. MEC. Parecer n. 251/62. **Currículo mínimo e duração do curso de pedagogia**. Relator: Valnir Chagas. Documenta, nº 11, p. 59-65, 1963.

_____. Decreto nº 62.317 de 28 de fevereiro de 1968. **Plano de Reestruturação da Universidade Federal de Minas Gerais**. Relator: Favorino Bastos Mércio. Documenta, nº 82, p. 95-105, 1968.

_____. Parecer n. 252/69. **Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdo e duração para o curso de graduação em Pedagogia.** Relator: Valnir Chagas. Documenta, nº 100, p. 101-17, 1969.

_____. **Estudo preliminar sobre reformulação dos cursos de formação de recursos humanos para a educação** – (documento gerador). *In:* Seminários Regionais: reformulação dos cursos de preparação de recursos humanos para a educação – coletânea. Brasília, 1982 (p.649-654).

_____. Documento Final do **I Encontro Nacional do Projeto de Reformulação dos Cursos de Preparação para Recurso Humanos em Educação para a Educação.** FaE/UFMG. Belo Horizonte, 1983 (p.62,63). Documento cedido pelo SESu/MEC via email, em 02/07/2015.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento.** 6. ed. São Paulo: Papirus, 2006.

CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*, 1999. *In:* TOMAZETTI, Elisete M. **Filosofia da Educação: um estudo sobre a história da disciplina no Brasil.** Ijuí: Ed.: Unijuí, 2003.

CARVALHO, Marta Maria Chagas. *Por entre restos de memória: um relato sobre o ensino de História da Educação no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da USP (1971-1997).* *In:* GATTI Jr., Décio; CARVALHO, Marta Maria Chagas (Org.). **O Ensino de História da Educação.** Coleção: Horizontes da Pesquisa em História da Educação no Brasil, vol. 6. Vitória: EDUFES, 2011, (p.277-304).

CASSAB, Mariana. **A produção em história das disciplinas escolares pela escrita de pesquisadores brasileiros.** Revista Brasileira de História da Educação, n.23, p.225-251, maio-agosto, 2010.

CELESTE FILHO, Macioniro. **A Reforma Universitária e a criação das Faculdades de Educação.** Revista Brasileira de História da Educação, nº 7 jan./jun. 2004 (p. 161 – 188).

CHERVEL, André; COMPERE, Marie M. **As humanidades no ensino.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 25, n.2, p. 149-170, jul./dez., 1999.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. **Trajetória dos processos de reformulação curricular do curso de Pedagogia da Fae/UFMG (1943-2000).** Sem data. Documento cedido do arquivo pessoal da docente.

DURKHEIM, Émile. *Educação e Sociologia.* *In:* FILLOUX, Jean-Claude. **Émile Durkheim.** Trad.: Celso do Prado Ferraz de Carvalho; Miguel Henrique Russo. Recife-PE: Fundação Joaquim Nabuco. Ed.: Massangana, 2010 (p.39-86).

EITERER, Carmem Lucia; GOMES, Maria de Fátima Cardoso. **Curso de Pedagogia da FaE/UFMG: um projeto em re-construção.** Revista: Educação em Foco. Vol. 10, n. 1 e 2. mar-ago-set, 2005, fev.-2006. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2006.

FAE/UFMG. **O Curso de Pedagogia da FAE.** Cadernos da Faculdade de Educação, n.3, set./1986

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968**. Revista Educar, Curitiba, n. 28, 2006 (p. 17-36).

FERNANDES, Florestan. Os dilemas da reforma universitária consentida, 1974. In: FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968**. Revista Educar, Curitiba, n. 28, 2006 (p. 17-36).

FERNANDES, Heloísa. *Sintoma social dominante e moralização infantil*, 1994. In: TOMAZETTI, Elisete M. **Filosofia da Educação: um estudo sobre a história da disciplina no Brasil**. Ijuí: Ed.: Unijuí, 2003.

FERREIRA, Marcia Serra; JAEHN, Lisete. **Perspectivas para uma história do currículo: as contribuições de Ivor Goodson e Thomas Popkewitz**. Currículo sem Fronteiras, v. 12, n. 3, p. 256-272, Set/Dez 2012. (online) www.curriculosemfronteiras.org

FONSECA, Maria Veronica, *et al.* **Panorama da produção brasileira em historia do currículo e ds disciplinas acadêmicas e escolares (2000 – 2010): entre a História da Educação e a Sociologia do Currículo**. Revista Brasileira de História da Educação, v. 13, n. 1 (31), p. 193-225, jan./abr. 2013.

GONDRA. **Para Uma História Disciplinar: Psicologia, Criança e Pedagogia**. In: Freitas, Marcos Cezar. (Org.). *História Social da Infância no Brasil*. SÃO PAULO - SP: CORTEZ, 1997, p. 289 -309.

_____. *Questões teóricas e de método: a História da Educação nos marcos de uma História das Disciplinas*. In: SAVIANI, Demerval; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís. (Org.). **História e História da Educação: o debate teórico-metodológico atual**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 1998 (p. 88-99).

GOODSON, Ivor. **Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução**. Teoria & Educação, n.2, Porto Alegre, 1990 (p. 230-254).

_____. **La Construcción Social del Curriculum. Possibilidades y ámbitos de investigación de la historia del curriculum**. Revista de Educación, n. 295, Madrid, 1991, (p. 07-57).

_____. **Currículo: teoria e história**. 7ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

_____. **Historia del curriculum. La construcción social de las disciplinas escolares**. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, 1998.

_____. **Currículo, narrativa e o futuro social**. In: Revista Brasileira de Educação. Campinas: autores associados. Maio/Ago. 2007 v. 12 n.35.

JAEGER, Werner. **Paideia: a formação do homem grego**. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

KUHN, Thomas. S. **A estrutura das revoluções científicas**. 5ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.

LAUAND, Jean. *Tomás de Aquino: Filosofia e Pedagogia*. In: OLIVEIRA, Paulo Eduardo de (Org.) **Filosofia e educação: aproximações e convergências** / Paulo Eduardo de Oliveira (org.). Curitiba: Círculo de Estudos Bandeirantes, 2012 (p. 57-73).

LEPENIES, Wolf. *Contribution à une histoire des rapports entre la sociologie et la Philosophie*. In: **Actes de la recherche en sciences sociales**. Vol. 47-48, 1983. Education et philosophie. p. 37-44.

LUZURIAGA, Lorenzo. *La pedagogia contemporânea*, 1951. In: TOMAZETTI, Elisete M. **Filosofia da Educação: um estudo sobre a história da disciplina no Brasil**. Ijuí: Ed.: Unijuí, 2003.

MARTINS, Maria do Carmo. *As humanidades em debate*. In: OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de; RANZI, Serlei Maria Fischer. (Org.) **História das Disciplinas Escolares no Brasil: contribuições para o debate**. Bragança Paulista: EDUSF, 2003 (p. 141-170).

MOTTA, Rodrigo Patto de Sá. *A modernização autoritário-conservadora e a influencia da cultura política*. In: REIS, Daniel Aarão; RIDENTI, Marcelo; MOTTA, Rodrigo Patto de Sá. (Orgs.) **A ditadura que mudou o Brasil: 50 anos do golpe de 1964**. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2014 (b) (p. 48-65).

MOTTA, Rodrigo Patto de Sá. **As Universidades e o Regime Militar: cultura política brasileira e modernização autoritária**. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

MURCHO, Desidério. **A filosofia no ensino superior**. Ensino da Filosofia. Revista Eletrônica Crítica, julho, 2004. Disponível em: http://criticanarede.com/fil_superior.html.

NÓVOA, Antonio. **História da Educação**, 1994. In: TOMAZETTI, Elisete M. **Filosofia da Educação: um estudo sobre a história**

OLIVEIRA, Paulo Eduardo de (Org.) **Filosofia e educação: aproximações e convergências** / Paulo Eduardo de Oliveira (org.). Curitiba: Círculo de Estudos Bandeirantes, 2012.

OLIVEIRA, Sandro Nandolpho. **A disciplina de História da Educação em perspectiva histórica: da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras à Universidade Federal do Espírito Santo (1951-2000)**. Tese de doutorado defendida na UFES em 2014.

PAZZINATO, A. L.; SENISE, M. H. V. **História moderna e contemporânea**, 1992. In: SANTOS, Marcos Pereira dos. **A pedagogia filosófica do movimento iluminista no século XVIII e suas repercussões na educação escolar contemporânea: uma abordagem histórica**. Imagens da Educação, v. 3, n. 2, 2013 (p. 01-13).

POMBO, Olga. **Interdisciplinaridade**, 2004. THIESEN, Juarez da Silva. **A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem**. Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 39 set./dez. 2008 (p. 545-598).

RELATÓRIO DO GRUPO DE TRABALHO SOBRE A REFORMA UNIVERSITÁRIA (1968). 3ª edição, Rio de Janeiro: MEC/SES, março, 1983.

ROCHA, Dorothy. **A Filosofia da Educação na formação dos professores primários paranaenses**. Roteiro, Joaçaba, v. 34, n. 1, jan./jun. 2009 (p. 35-62).

RODRIGUES, José Roberto Gomes. **O ensino de História da Educação Brasileira nos cursos de Pedagogia de Belo Horizonte: tendências e perspectivas**. Dissertação de mestrado defendida na FaE/UFMG em 2002.

RORTY, Amélie Oksenberg. *The Ruling History of Education*, In: **Philosophers on Education: New Historical Perspectives**, Org. RORTY, A. O., Londres, Routledge, 1998.

ROTHEN, José Carlos. **Os bastidores da reforma universitária de 1968**. Revista Educação e Sociedade, agosto: 2008, vol.29, n.103, (p.453-475).

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. 4 ed. Rio de Janeiro: Graal, 2003.

SANTOS, Marcos Pereira dos. **A pedagogia filosófica do movimento iluminista no século XVIII e suas repercussões na educação escolar contemporânea: uma abordagem histórica**. Imagens da Educação, v. 3, n. 2, 2013 (p. 01-13).

SAVIANI, Dermeval. *Ensino, Pesquisa e Organização na formação do campo da História da Educação Brasileira*. In: MONARCHA, Carlos. (Org.). **História da Educação Brasileira: formação do campo**. 2ª ed., Ijuí-RS: Ed. Unijuí, 2005 (p.47-114).

_____. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 2ª ed. Campinas: São Paulo, 2008.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. **A formação humana na perspectiva histórico-ontológica**. Revista Brasileira de Educação, v.15, n.45, set.- dez., 2010 (p.422-590).

SAWAYA, Paulo. **As Faculdades de Filosofia em face às Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 1963. In: CELESTE FILHO, Macioniro. **A Reforma Universitária e a criação das Faculdades de Educação**. Revista Brasileira de História da Educação, nº 7 jan./jun. 2004 (p. 161 – 188).

SCHNEEBERGER, C. A. Mini manual compacto de história geral: teoria e prática, 2009. In: SANTOS, Marcos Pereira dos. **A pedagogia filosófica do movimento iluminista no século XVIII e suas repercussões na educação escolar contemporânea: uma abordagem histórica**. Imagens da Educação, v. 3, n. 2, 2013 (p. 01-13).

SCHRIEWER, Jürgen. **La construcción de la pedagogia científica**, 1991. *In*: TOMAZETTI, Elisete M. **Filosofia da Educação: um estudo sobre a história da disciplina no Brasil**. Ijuí: Ed.: Unijuí, 2003.

SEVERINO, Antonio J., **A contribuição da filosofia para a educação**. Revista Em Aberto, INEP. Brasília, ano 9, n.45, jan./mar.,1990. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/issue/view/53>

SILVA, Marcelo Soares Pereira da. **Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: debates e embates na formação do pedagogo**. Revista: Educação em Foco. Vol. 10, n. 1 e 2. mar-ago-set, 2005, fev.-2006. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2006.

SOUSA NETO, Alípio Rodrigues de. **Em busca de uma identidade: o curso de pedagogia da Universidade Federal de Goiás**. Revista Eletrônica de Educação do Curso de Pedagogia do Campus Avançado de Jataí da Universidade Federal de Goiás. vol I - n.1, jan/jul, 2005.

SUCUPIRA, Newton. **Conteúdo da Faculdade de Educação e Organização Departamental**. Revista Documenta, Brasília, MEC/CFE, n. 91, 1969 (p.83-86).

_____. **Conteúdo Específico da Faculdade de Educação**. Parecer n. 632. Revista Documenta, Brasília, MEC/CFE, n.105, 1969 (p.149).

_____. **Institutos universitários e a pesquisa científica**, 1963. *In*: CELESTE FILHO, Macioniro. **A Reforma Universitária e a criação das Faculdades de Educação**. Revista Brasileira de História da Educação, n° 7 jan./jun. 2004 (p. 161 – 188).

TEIXEIRA, Anísio. **Filosofia e educação**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v.32, n.75, jul./set. 1959 (p.14-27).

THIESEN, Juarez da Silva. **A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem**. Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 39 set./dez. 2008 (p. 545-598).

TOMAZETTI, Elisete M. **Filosofia da Educação: um estudo sobre a história da disciplina no Brasil**. Ijuí: Ed.: Unijuí, 2003.

TOMAZETTI, Elisete M. **Filosofia da Educação: uma contribuição à compreensão de seu percurso no campo educacional**. Tese de doutorado defendida na FEUSP, 2000.

TOMAZETTI, Elizete M. **A disciplina Filosofia da Educação entre os anos 40 e 70 em algumas universidades brasileiras**. I Conferência Internacional de Filosofia da Educação, Diversidade e Identidade. Porto: Universidade do Porto, 1998, v. 1 (p. 519 – 528). Disponível em: <<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/6239.pdf>>.

TRIGUEIRO, Michelangelo Giotto Santoro. **Reforma Universitária e Mudanças no Ensino Superior no Brasil**. Data da publicação: nov., 2003. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001399/139968por.pdf>> Acesso em: maio/2015.

VIEIRA, Carlos Eduardo. **Erasmus Pilotto: identidade, engajamento político e crenças dos intelectuais vinculados ao campo educacional no Brasil.** In: LEITE, Juçara Luzia; ALVES, Claudia. (Org.). **Intelectuais e História da Educação no Brasil: poder, cultura e políticas.** Vitória/ES: Coleção Horizontes da Pesquisa em História da Educação no Brasil, v.10, 2011 (p.25-54).

WARDE, M. **Sobre a História das Disciplinas Acadêmicas.** In: **Centro de Estudos e Pesquisa em História da Educação:** GEPHE CONVIDA, Faculdade de Educação (FaE/UFMG), em 22 de abril, 2015.

WARDE, Miriam. **Pesquisa e ensino de História da Educação: algumas críticas.** In: GONDRA, José; SILVA, José Cláudio S. (Org.). **História da Educação na América Latina: ensinar e escrever.** Rio de Janeiro: Eduerj, 2011. (p. 243-259).

WILLIAMS, Raymond. **La Larga Revolución.** Buenos Aires: Nueva Vision, 2003.

OUTRAS FONTES:

• ACERVO DA BIBLIOTECA DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS – FONTES DA ESCOLA NORMAL DA CAPITAL

- » Livro de termos de posse, 1938;
- » Livros de registros gerais, 1928 – 1932;
- » Folha de ponto do pessoal docente, 1938 – 1945.

• ARQUIVO DA SECRETARIA DO CURSO DE PEDAGOGIA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UEMG

- » Currículos do curso de Pedagogia: 1970 – 1984;
- » Programas da disciplina Filosofia da Educação: 1970 – 1984.

• ACERVO DA BIBLIOTECA DA UEMG

» COELHO, Maria Inês de Matos. **Escola Normal - Instituto de Educação: reconstrução da história da educação elementar (Minas Gerais: 1900-1969)**, Vol. 1 e 2, [ano: 19 - -].

» MAFRA, Edite Soares; CASTILHO, Sonia Fiuza da Rocha. **História do Curso de Pedagogia (1970 – 1992)**, [manuscrito]. Curso de Pedagogia do Instituto de Educação de Minas Gerais, [ano: 19 - -].

• ARQUIVO DO COLEGIADO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFMG

- » Programas da disciplina Filosofia da Educação do IEMG: 1946 – 1963;
- » Programas da disciplina Filosofia da Educação: 1965, 1967 – 1984;
- » Currículo do curso de Pedagogia: 1965 – 1968.

• DEPARTAMENTO DE PESSOAL DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFMG E ARQUIVO GERAL DA UFMG

- » Currículo do prof. Raymundo Nonato Fernandes
- » Currículo do prof. Caio Marcio de Amorim Pena
- » Currículo da profa. Mirene Mota Santos Teixeira

• ACERVO DO CENTRO DE PESQUISA, MEMÓRIA E DOCUMENTAÇÃO DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFMG

ANUÁRIO DA FACULDADE DE FILOSOFIA DA UMG (1939 – 1953):

- » Programa da cadeira de História e Filosofia da Educação da 2ª e 3ª séries do curso de Pedagogia, ministrado pela professora catedrática M^a Luísa de Almeida Cunha: conteúdos de História da Educação (p. 203 – 211);
- » Programa da cadeira de História e Filosofia da Educação da 3ª série do curso de Pedagogia, ministrado pela professora catedrática M^a Luísa de Almeida Cunha: conteúdos de Filosofia da Educação (p. 214 – 215);
- » Currículo profissional da professora catedrática M^a Luísa de Almeida Cunha;

INVENTÁRIO ALAÍDE LISBOA (CEPDOC – FaE/UFMG):

- » AG 510: Relação de referências bibliográficas das disciplinas de História da Educação e Filosofia da Educação, s/d;
- » AG 594: Relação de membros fundadores da Faculdade de Filosofia da UMG; Documento referente à fundação da Faculdade de Filosofia da UMG; Relação de professores da Faculdade de Filosofia da UMG, 1953.
- » AG 598: Programa da disciplina Filosofia da Educação, s/d.

----X---

- » DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. Perfil Institucional: FaE - UFMG. Belo Horizonte: UFMG/FaE, 2003.

• ARQUIVO DA FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS DA UFMG

- » Catálogo de graduação, 1976;
- » Currículo do curso de Pedagogia, 1957 – 1964.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Ementas da Filosofia da Educação na Proposta Curricular (1983 – 1985)

VERSÃO I

Filosofia da Educação I – OB: 60h/a

Introdução ao universo do pensamento filosófico e das ideias que sustentavam as doutrinas e os sistemas pedagógicos. Análise crítica reflexiva do sentido do fenômeno educativo como processo de realização humana em meio ao contexto econômico, social e político. Compreensão da Filosofia da Educação como reflexão sobre a prática pedagógica e seu papel na formação do educador.

Filosofia da Educação II – OB: 60 h/a

Compreensão dos fundamentos filosóficos subjacentes aos determinantes extra e intra escolares da educação brasileira, através da análise das relações entre a educação e a sociedade e da prática pedagógica, enfatizando suas tendências e as bases epistemológicas do ensinar e aprender e suas relações com a aquisição inicial do conhecimento sistemático.

VERSÃO II

Filosofia da Educação I – OB: 60 h/a

Introdução ao pensamento filosófico. O pensamento e a realidade: Ideologia – visão de mundo. Idealista – Materialista – Metafísica – Dialética. Formas de interpretar e organizar o conhecimento: Lógica Formal e Dialética. Análise crítica dos pressupostos filosóficos do fenômeno educativo como processo humano, econômico, social e político, na História Antiga, Medieval e Moderna.

Filosofia da Educação II – OB: 60 h/a (pré-requisito: Filosofia da Educação I)

Compreensão dos fundamentos filosóficos e ideológicos subjacentes aos determinantes extra e intra-escolares da educação contemporânea. Análise das principais tendências e conceitos. Análise da prática pedagógica e pressupostos filosóficos da educação brasileira em sua evolução histórica até 1930.

APÊNDICE B

Ementas na proposta de currículo aprovada pela Coordenação de Ensino e Pesquisa da UFMG (1986)

Filosofia da Educação I – OB: 60 h/a

As diferentes formas de apreensão e explicação da realidade educativa: senso comum, ciência, filosofia, ideologia. As duas grandes visões de mundo, homem e educação: idealista x materialista; metafísica x dialética; o conflito essência x existência na história. Formas de interpretar e organizar o conhecimento: lógica formal e lógica dialética. As categorias da dialética (totalidade, contradição, hegemonia, mediação e reprodução) aplicadas à educação.

Filosofia da Educação II – OB: 60 h/a

O problema do conhecimento e suas bases epistemológicas; liberdade e valor nos grandes sistemas de pensamento: idealismo, racionalismo, empirismo, positivismo, fenomenologia, estruturalismo, marxismo: materialismo histórico e materialismo dialético. Duas grandes visões contemporâneas de mundo, homem e educação: liberalismo x socialismo (utópico-científico). Tendências e correntes da educação brasileira.

Filosofia da Educação Brasileira – OP: 60h/a (pré-requisito: Filosofia da Educação II e História da Educação II)

Tendências e correntes da educação brasileira na história. Fundamentos filosóficos das propostas alternativas da educação brasileira contemporânea.

ANEXO B

127

3.2.1.2 - GRADE CURRICULAR DO CURSO NOTURNO

Período	D I S C I P L I N A S								Carga Horária Semestral	Total de Créditos	Carga Horária Semestral
	Economia A-I	Sociologia da Educação I	Sociologia da Educação II	Sociologia da Educação I	Política I	Lógica do Pensamento Científico	Estrutura e Funcionamento do Ensino				
1º										20	20
2º	Psicologia da Educação I	Sociologia da Educação I	Sociologia da Educação II	Organização da Educação	Métodos e Técnicas de Pesquisa em Educação I	Prática Educativa I-A				17	18
3º	Psicologia da Educação II	Sociologia da Educação II	História da Educação I	História da Educação I	Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau	Prática Educativa I-B				17	18
4º	Didática-Pedagogia	Filosofia da Educação I	História da Educação II	História da Educação II	Fundamentos do Ensino de História e Geografia	Prática Educativa II-A				17	18
5º	Currículos e Programas I	Filosofia da Educação II	Estatística Aplicada à Educação	Estatística Aplicada à Educação	Metodologia do Ensino de 1º Grau: Estudos Sociais	Prática Educativa II-B				17	18
6º	Psicologia da Educação III	Fundamentos do Ensino de Ciências Físicas e Biológicas	Fundamentos do Ensino de Língua Materna	Fundamentos do Ensino de Língua Materna	Biologia Educacional	Prática Educativa III				18	20
7º	Educação Física A	Metodologia do Ensino de 1º Grau: Cienc. Físicas e Biológicas	Alfabetização: Processos e Métodos	Alfabetização: Processos e Métodos	Disciplinas específicas das habilitações 3, 4, 5, 6 e 7	Estudo de Problemas Brasileiros A				17	20
8º	Educação Física B	Fundamentos do Ensino de Matemática	Metodologia do Ensino de 1º Grau: Comunicação e Expressão	Metodologia do Ensino de 1º Grau: Comunicação e Expressão	Disciplinas específicas das habilitações 3, 4, 5, 6 e 7	Estudo de Problemas Brasileiros B				17	20
9º	Optativa	Metodologia do Ensino de 1º Grau: Matemática	Psicologia da Educação IV	Psicologia da Educação IV	Disciplinas específicas das habilitações 3, 4, 5, 6 e 7					18	20
10º	Optativa	Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau			Disciplinas específicas das habilitações 3, 4, 5, 6 e 7					14	16
									TOTAL	2.790	168

ANEXO C

CONFRONTO GRÁFICO ENTRE O CURRÍCULO EM VIGOR E O PROPOSTO

131

Este confronto foi feito apenas em relação às habilitações comuns aos dois currículos: Magistério das Matérias Pedagógicas do 19º Grau; Administração Escolar de 19 e 29 Graus; Orientação Educacional e Supervisão Escolar de 19 e 29 Graus.

Do currículo em vigor, deixaram de constar as habilitações em Administração Escolar de 19º Grau; Inspeção Escolar de 19º Grau; Supervisão Escolar de 19º Grau e Inspeção Escolar de 19 e 29 Graus, que foram eliminadas no novo currículo.

Do currículo proposto, não foram colocadas as habilitações em Magistério para o 19º Grau, Educação de Adultos e Educação Pré-Escolar, por não estarem incluídas no currículo em vigor.

O confronto foi feito com base na grade do curso diurno.

1 - Habilitação: Magistério das Matérias Pedagógicas do 19º Grau

PERÍODO	DISCIPLINAS	
	Curriculo em vigor	Curriculo proposto
19	<ul style="list-style-type: none"> - Economia A-I - Sociologia I - Lógica do Pensamento Científico - Política I - Estrutura e Funcionamento do Sistema de Ensino 	<ul style="list-style-type: none"> - Economia A-I - Sociologia I - Lógica do Pensamento Científico - Política I - Estrutura e Funcionamento do Ensino
29	<ul style="list-style-type: none"> - Sociologia da Educação I - Filosofia da Educação I - Biologia Educacional I - Estatística Aplicada à Educação I - Psicologia da Educação: Desenvolvimento da Criança e do Adolescente - Educação Física A 	<ul style="list-style-type: none"> - Sociologia da Educação I - Organização da Educação - Mét. e Téc. de Pesquisa em Educação - Estatística Aplicada à Educação - Psicologia da Educação I - Prática Educativa I

ANEXO D

39	<ul style="list-style-type: none"> - História da Educação I. - Sociologia da Educação II - Filosofia da Educação II - Psicologia da Educação: Aprendizagem - Estatística Aplicada à Educação II - Educação Física B 	<ul style="list-style-type: none"> - História da Educação I - Sociologia da Educação II - Filosofia da Educação I - Psicologia da Educação II - Estrut. e Func. do Ensino de 19 Grau - Prática Educativa II
49	<ul style="list-style-type: none"> - História da Educação II - Métodos e Técnicas de Pesq. Pedagógica I - Didática-Pedagogia 	<ul style="list-style-type: none"> - História da Educação II - Filosofia da Educação II - Exercícios e Programas I - Didática-Pedagogia - Fundamentos do Ensino de História e Geografia - Prática Educativa III
59	<p>Ênfase: Professor de Didática</p> <ul style="list-style-type: none"> - Prática de Ensino na Escola de 19 Grau - Did. Especial para Maternal e Jardim de Infância - Metodologia do Ensino de 19 Grau - Did. Especial para 1ª e 2ª séries do Ensino de 19 Grau <p>Ênfase: Professor de Fundamentos da Educação</p> <ul style="list-style-type: none"> - Prática de Ensino na Escola de 19 Grau - Metodologia do Ensino de 19 Grau - Estrut. e Func. do Ensino de 19 Grau I - Estrut. e Func. do Ensino de 29 Grau - Currículos e Programas I - Biologia Experimental II <p>Ênfase: Professor de Estrutura e Funcionamento do Ensino</p> <ul style="list-style-type: none"> - Prática de Ensino na Escola de 19 Grau - Metodologia do Ensino de 19 Grau - Estrut. e Func. do Ensino de 19 Grau I - Estrut. e Func. do Ensino de 29 Grau I - Currículos e Programas I - Estatística Aplicada à Educação III 	<ul style="list-style-type: none"> - Psicologia da Educação III - Metodol. do Ensino de 19 Grau: Estudos Sociais - Fund. do Ensino de Ciências físicas e Biológicas - Fundamentos do Ensino de Língua Materna - Estudo de Problemas Brasileiros A - Prática Educativa: Prática de Ensino na Escola de 19 Grau

ANEXO E

133

<p><u>Ensino: Professor de Didática</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Didática Especial para 3ª e 4ª séries do Ensino de 1º Grau - Didática Especial para 5ª e 6ª séries: Comunicação e Expressão - Didática Especial para 5ª e 6ª séries: Estudos Sociais - Didática Especial para 5ª e 6ª séries: Ciências <p><u>Ensino: Professor de Fundamentos de Educação</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Sociologia da Educação III - História da Educação III - Filosofia da Educação III - Psico. da Educação: Especialização em Desenvolvimento - Did. Especial de Fundamentos da Educação <p><u>Ensino: Professor de Estrutura e Funcionamento do Ensino</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Princ. e Mét. de Administração Escolar I - Legislação do Ensino I - Estrut. e Func. do Ensino de 1º Grau II - Planejamento Educacional I - Didática Especial de Estrutura e Funcionamento do Ensino 	<ul style="list-style-type: none"> - Biologia Educacional - Metodol. do Ens. 1º Grau: Ciências e Biológicas - Alfabetização: Processos e Métodos - Fundamentos do Ensino de Matemática - Estudo de Problemas Brasileiros B
--	---

ANEXO F

134

<p>79</p> <p>Ênfases Professor da Didática</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estrut. e Funcionamento do Ens. 19 Grau I - Estrut. e Func. do Ensino de 29 Grau - Currículos e Programas I - Estudo de Problemas Brasileiros A - Estágio Supervisionado em Didática Ênfases Professor de Fundamentos da Educação - Sociologia da Educação IV - Psic. da Educaç.: Especializ. em Aprendizagem - Estudo de Problemas Brasileiros A - Estágio Supervisionado em Fundamentos da Educação 	<ul style="list-style-type: none"> - Psicologia da Educação IV - Metodologia do Ensino de 19 Grau: Matemática - Metodologia do Ensino de 19 Grau: Comunicação e Expressão - Educação Física A - Prática Educativa: Estágio Supervisionado na Escola Normal - Optativa
<p>80</p> <p>Ênfases Professor de Estrutura e Funcionamento do Ensino</p> <ul style="list-style-type: none"> - Economia da Educação: Elementos - Medidas Estatísticas em Educação - Estudo de Problemas Brasileiros A - Est. Super. em Est. e Func. do Ensino <p>Ênfases Professor de Didática de Fund. da Educação e de Est. e Func. do Ensino</p> <ul style="list-style-type: none"> - Optativa - Optativa - Eletiva - Eletiva - Estudo de Problemas Brasileiros B 	<ul style="list-style-type: none"> - Estrutura e Funcionamento do Ensino de 29 Grau - Metodologia do Ensino de 29 Grau - Prática Educativa: Estágio Supervisionado na Escola Normal - Optativa

ANEXO G

146

QUADRO DE DISCIPLINAS EXISTENTES

CODIGO	DISCIPLINA	PERÍODO	TIPUS	CARGA HORARIA	CREDITOS	DEPARTAMENTO
CAB 106	Sociologia da Educação III	6º	OB	60	4	CIENCIAS APLICADAS A EDUCACAO
CAB 107	Sociologia da Educação IV	7º	OB	60	4	
CAB 110	História da Educação III	6º	OB	75	5	
CAB 112	Filosofia da Educação III	6º	OB	75	5	
CAB 114	Psicologia da Educação: Aprendizagem	3º	CM	75	5	
CAB 115	Psicologia da Educação: Especialização na Aprendizagem	7º	OB	90	6	
CAB 116	Psicologia da Educação: Desenvolvimento da Criança e do Adolescente	2º	CM	105	7	
CAB 117	Psicologia da Educação: Especialização em Desenvolvimento	6º	OB	105	7	
CAB 118	Psicologia da Educação: Diferencial	6º	OB	75	5	
CAB 121	Biologia Educacional II	5º	OB	75	5	
CAB 123	Psicologia da Educação: História Psicanalítica	5º	OB	75	5	
CAB 124	Psicologia da Educação: Ajustamento	7º	OB	120	8	
CAB 127	Métodos e Técnicas de Pesquisa Pedagógica I	4º	OB	90	6	
CAB 128	Métodos e Técnicas de Pesquisa Pedagógica II	8º	OB	90	6	

ANEXO H

148

QUADRO DE DISCIPLINAS EXTINTAS

CODIGO	DISCIPLINA	PERÍODO	TIPO	CARGA HORÁRIA	CRÉDITOS	DEPARTAMENTO
	continuação					
MTB 158	Estágio Supervisionado em Didática	7º	CM	90	3	MÉTODOS E TÉCNICAS DE ENSINO
MTB 159	Estágio Supervisionado em Fundamentos da Educação	7º	CM	90	3	
MTB 160	Estágio Supervisionado em Estrutura e Funcionamento do Ensino	7º	CM	90	3	

ANEXO I

151

I - QUADRO DE DISCIPLINAS RESUMIDAS

CODIGO	DISCIPLINA	TIPO	CARGA HORARIA	CRÉDITO	DEPARTAMENTO
ADM 100	Metodologia e Funcionamento do Ensino de 1ª. Grau I.	CM	45	03	ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR
ADM 104	Metodologia e Funcionamento do Ensino de 2ª. Grau	CM	45	03	
ADM 106	Curriculos e Programas I	CM	45	03	
ADM 107	Curriculos e Programas II	CM	45	03	
ADM 110	Princípios e Métodos de Administração Escolar I	CM	90	06	
ADM 120	Princípios e Métodos de Supervisão Escolar	CM	60	04	
ADM 116	Planejamento Educacional I	OB/OP	60	04	
ADM 105	Metodologia Educacional I	OB	60	04	
ADM 108	Metodologia da Educação I	CM	60	04	CIÊNCIAS APLICADAS À EDUCAÇÃO
ADM 109	Metodologia da Educação II	CM	60	04	
ADM 118	Metodologia da Educação I	CM	60	04	
ADM 109	Metodologia da Educação II	CM	60	04	
ADM 111	Metodologia da Educação I	CM	60	04	
ADM 112	Metodologia da Educação II	CM	60	04	
ADM 110	Metodologia-Pedagogia	CM	120	08	
ADM 111	Princípios e Métodos de Orientação Educacional	CM	90	06	
ADM 112	Orientação Vocacional	CM	90	06	MÉTODOS E TÉCNICAS DE ENSINO
ADM 107	Metodologia Educacionalis	CM	60	04	
EDP 102	Política I	OB	60	04	
EDP 101	Política A-1	OB	60	04	
FIL 104	Lógica do Pensamento Científico	OB	60	04	FILOSOFIA
SOA 101	Geografia I	CM	60	04	SOCIOLOGIA E ANTHROPOLOGIA

ANEXO J

153

3 - DISCIPLINAS MANTIDAS COM ALTERAÇÃO DE CARGA HORÁRIA E DE JORNADA

CÓDIGO	DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA	
		EM VIGOR	PROPOSTA
ADB 103	Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau	45	60
ADB 104	Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau	45	60
ADB 106	Curricúlos e Programas I	45	60
ADB 107	Curricúlos e Programas II	45	60
ADB 110	Princípios e Métodos de Administração Escolar	90	60
ADB 110	Didática-Pedagógica	120	60
ADB 111	Princípios e Métodos de Orientação Educacional	90	60
ADB 112	Orientação Vocacional	90	60

4 - DISCIPLINAS MANTIDAS COM ALTERAÇÃO DE JORNADA

CÓDIGO	DISCIPLINA
CAE 103	Biologia Educacional
CAE 104	Sociologia da Educação I
CAE 105	Sociologia da Educação II
CAE 108	História da Educação I
CAE 109	História da Educação II
CAE 111	Filosofia da Educação I
CAE 112	Filosofia da Educação II

ANEXO K

156

QUADRO DE DISCIPLINAS CRIADAS

DISCIPLINA	TIPO	SEMESTRE INICIAL	CODIGO	DEPARTAMENTO	
Administração Escolar	OR	01	04	ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR	
Administração e Legislação Escolar	OR	02	04		
Contratos e Progn. para Educação de Adultos	OR	03	04		
Educação e Trabalho	OF	03	04		
Educação Rural	OF	04	04		
Estrutura e Funcionamento do Ensino	OR	04	04		
Organização da Educação	OR	04	04		
Organização da Educação de Adultos	OR	04	04		
Organização da Educação Pré-Escolar	OR	04	04		
Supervisão Escolar	OR	04	04		
Temas Especiais em Administração da Educação	OR	04	04		
Prática Educativa: Estágio Superior, Administração Escolar I	CM	04	04		
Prática Educativa: Estágio Superior, Administração Escolar II	CM	04	04		
Prática Educativa: Estágio Superior, em Educação de Adultos I	CM	04	04		
Prática Educativa: Estágio Superior, em Educação de Adultos II	CM	04	04		
Prática Educativa: Estágio Superior, em Supervisão Escolar I	CM	04	04		
Prática Educativa: Estágio Superior, em Supervisão Escolar II	CM	04	04		
Educação Especial	OF	04	04		Especialidades Aplicadas à Educação
Filosofia da Educação Brasileira	OF	04	04		
Fundamentos da Educação de Adultos	OF	04	04		
Fundamentos Psicológicos da Educação Pré-Escolar	OF	04	04		
Métodos e Técnicas de Pesquisa em Educação I	OF	04	04		
Métodos e Técnicas de Pesquisa em Educação II	OF	04	04		
Psicologia da Educação I	OF	04	04		
Psicologia da Educação II	OF	04	04		
Psicologia da Educação III	OF	04	04		
Psicologia da Educação IV	OF	04	04		
Temas Especiais de Ciências Aplicadas à Educação	OF	04	04		
Prática Educativa II (A e B)	OF	04	04		
Prática Educativa III	OF	04	04		

ANEXO L

157

DISCIPLINA	TIPO	CARGA HORÁRIA	CURRÍCULO	DEPARTAMENTO
Alfabetização, Processos e Métodos	OB	60	04	MÉTODOS E TÉCNICAS DE ENSINO
Bidisciplinas Alternativas em Educação de Adultos	OB	60	04	
Comunicação e Expressão: Arte e Movimento na Pré-Escola	OB	60	04	
Didática: Alternativas na Pré-Escola	OB	60	04	
Didática: Propostas Metodológicas	OB	60	04	
Educação e Informática	OB	60	04	
Fundamentos do Ensino de Ciências Físicas e Biológicas	OB	60	04	
Fundamentos do Ensino de História e Geografia	OB	60	04	
Fundamentos do Ensino de Língua Materna	OB	60	04	
Fundamentos do Ensino de Matemática	OB	60	04	
Metodologia do Ensino 1º Grau: Ciências, Física e Biológicas	OB	60	04	
Metodologia do Ensino 1º Grau: Comunicação e Expressão	OB	60	04	
Metodologia do Ensino 1º Grau: Estudos Sociais	OB	60	04	
Metodologia do Ensino 1º Grau: Matemática	OB	60	04	
Oficina de Arte-Educação	OB	60	04	
Oficina de Recursos Didáticos	OB	60	04	
Recuperação Pedagógica	OB	60	04	
Tópicos Especiais em Métodos e Técnicas de Ensino	OB	60	04	
Prática Educacional: Prática Ensino em Níveis 1º Grau	OB	60	04	
Prática Educacional: Estágio Supervisionado Educ. Pré-Escolar I	OB	60	04	
Prática Educacional: Estágio Supervisionado Educ. Pré-Escolar II	OB	60	04	
Prática Educacional: Estágio Supervisionado na Escola 1º Grau	OB	60	04	
Prática Educacional: Estágio Supervisionado na Escola Normal	OB	60	04	
Prática Educacional: Estágio Superv. em Organização Educacional I	OB	60	04	
Prática Educacional: Estágio Superv. em Organização Educacional II	OB	60	04	
Estadística Aplicada à Educação	OB	60	04	ESTADÍSTICA

ANEXO M

QUADRO DE EQUIVALENCIA ENTRE DISCIPLINAS DO CONCURSO EM NÍVEL II E EQUIPOSTA

CURSOS EM NÍVEL II		CURSOS EM NÍVEL III		CURSOS EM NÍVEL IV		CURSOS EM NÍVEL V	
CODIGO	CURSO EM NÍVEL II	CODIGO	CURSO EM NÍVEL III	CODIGO	CURSO EM NÍVEL IV	CODIGO	CURSO EM NÍVEL V
ARE 102	43	ARE 105	68	ARE 108	83	ARE 111	98
ARE 103	46	ARE 106	71	ARE 109	86	ARE 112	101
ARE 104	49	ARE 107	74	ARE 110	89	ARE 113	104
ARE 105	52	ARE 108	77	ARE 111	92	ARE 114	107
ARE 106	55	ARE 109	80	ARE 112	95	ARE 115	110
ARE 107	58	ARE 110	83	ARE 113	98	ARE 116	113
ARE 108	61	ARE 111	86	ARE 114	101	ARE 117	116
ARE 109	64	ARE 112	89	ARE 115	104	ARE 118	119
ARE 110	67	ARE 113	92	ARE 116	107	ARE 119	122
ARE 111	70	ARE 114	95	ARE 117	110	ARE 120	125
ARE 112	73	ARE 115	98	ARE 118	113	ARE 121	128
ARE 113	76	ARE 116	101	ARE 119	116	ARE 122	131
ARE 114	79	ARE 117	104	ARE 120	119	ARE 123	134
ARE 115	82	ARE 118	107	ARE 121	122	ARE 124	137
ARE 116	85	ARE 119	110	ARE 122	125	ARE 125	140
ARE 117	88	ARE 120	113	ARE 123	128	ARE 126	143
ARE 118	91	ARE 121	116	ARE 124	131	ARE 127	146
ARE 119	94	ARE 122	119	ARE 125	134	ARE 128	149
ARE 120	97	ARE 123	122	ARE 126	137	ARE 129	152
ARE 121	100	ARE 124	125	ARE 127	140	ARE 130	155
ARE 122	103	ARE 125	128	ARE 128	143	ARE 131	158
ARE 123	106	ARE 126	131	ARE 129	146	ARE 132	161
ARE 124	109	ARE 127	134	ARE 130	149	ARE 133	164
ARE 125	112	ARE 128	137	ARE 131	152	ARE 134	167
ARE 126	115	ARE 129	140	ARE 132	155	ARE 135	170
ARE 127	118	ARE 130	143	ARE 133	158	ARE 136	173
ARE 128	121	ARE 131	146	ARE 134	161	ARE 137	176
ARE 129	124	ARE 132	149	ARE 135	164	ARE 138	179
ARE 130	127	ARE 133	152	ARE 136	167	ARE 139	182
ARE 131	130	ARE 134	155	ARE 137	170	ARE 140	185
ARE 132	133	ARE 135	158	ARE 138	173	ARE 141	188
ARE 133	136	ARE 136	161	ARE 139	176	ARE 142	191
ARE 134	139	ARE 137	164	ARE 140	179	ARE 143	194
ARE 135	142	ARE 138	167	ARE 141	182	ARE 144	197
ARE 136	145	ARE 139	170	ARE 142	185	ARE 145	200
ARE 137	148	ARE 140	173	ARE 143	188	ARE 146	203
ARE 138	151	ARE 141	176	ARE 144	191	ARE 147	206
ARE 139	154	ARE 142	179	ARE 145	194	ARE 148	209
ARE 140	157	ARE 143	182	ARE 146	197	ARE 149	212
ARE 141	160	ARE 144	185	ARE 147	200	ARE 150	215
ARE 142	163	ARE 145	188	ARE 148	203	ARE 151	218
ARE 143	166	ARE 146	191	ARE 149	206	ARE 152	221
ARE 144	169	ARE 147	194	ARE 150	209	ARE 153	224
ARE 145	172	ARE 148	197	ARE 151	212	ARE 154	227
ARE 146	175	ARE 149	200	ARE 152	215	ARE 155	230
ARE 147	178	ARE 150	203	ARE 153	218	ARE 156	233
ARE 148	181	ARE 151	206	ARE 154	221	ARE 157	236
ARE 149	184	ARE 152	209	ARE 155	224	ARE 158	239
ARE 150	187	ARE 153	212	ARE 156	227	ARE 159	242
ARE 151	190	ARE 154	215	ARE 157	230	ARE 160	245
ARE 152	193	ARE 155	218	ARE 158	233	ARE 161	248
ARE 153	196	ARE 156	221	ARE 159	236	ARE 162	251
ARE 154	199	ARE 157	224	ARE 160	239	ARE 163	254
ARE 155	202	ARE 158	227	ARE 161	242	ARE 164	257
ARE 156	205	ARE 159	230	ARE 162	245	ARE 165	260
ARE 157	208	ARE 160	233	ARE 163	248	ARE 166	263
ARE 158	211	ARE 161	236	ARE 164	251	ARE 167	266
ARE 159	214	ARE 162	239	ARE 165	254	ARE 168	269
ARE 160	217	ARE 163	242	ARE 166	257	ARE 169	272
ARE 161	220	ARE 164	245	ARE 167	260	ARE 170	275
ARE 162	223	ARE 165	248	ARE 168	263	ARE 171	278
ARE 163	226	ARE 166	251	ARE 169	266	ARE 172	281
ARE 164	229	ARE 167	254	ARE 170	269	ARE 173	284
ARE 165	232	ARE 168	257	ARE 171	272	ARE 174	287
ARE 166	235	ARE 169	260	ARE 172	275	ARE 175	290
ARE 167	238	ARE 170	263	ARE 173	278	ARE 176	293
ARE 168	241	ARE 171	266	ARE 174	281	ARE 177	296
ARE 169	244	ARE 172	269	ARE 175	284	ARE 178	299
ARE 170	247	ARE 173	272	ARE 176	287	ARE 179	302
ARE 171	250	ARE 174	275	ARE 177	290	ARE 180	305
ARE 172	253	ARE 175	278	ARE 178	293	ARE 181	308
ARE 173	256	ARE 176	281	ARE 179	296	ARE 182	311
ARE 174	259	ARE 177	284	ARE 180	299	ARE 183	314
ARE 175	262	ARE 178	287	ARE 181	302	ARE 184	317
ARE 176	265	ARE 179	290	ARE 182	305	ARE 185	320
ARE 177	268	ARE 180	293	ARE 183	308	ARE 186	323
ARE 178	271	ARE 181	296	ARE 184	311	ARE 187	326
ARE 179	274	ARE 182	299	ARE 185	314	ARE 188	329
ARE 180	277	ARE 183	302	ARE 186	317	ARE 189	332
ARE 181	280	ARE 184	305	ARE 187	320	ARE 190	335
ARE 182	283	ARE 185	308	ARE 188	323	ARE 191	338
ARE 183	286	ARE 186	311	ARE 189	326	ARE 192	341
ARE 184	289	ARE 187	314	ARE 190	329	ARE 193	344
ARE 185	292	ARE 188	317	ARE 191	332	ARE 194	347
ARE 186	295	ARE 189	320	ARE 192	335	ARE 195	350
ARE 187	298	ARE 190	323	ARE 193	338	ARE 196	353
ARE 188	301	ARE 191	326	ARE 194	341	ARE 197	356
ARE 189	304	ARE 192	329	ARE 195	344	ARE 198	359
ARE 190	307	ARE 193	332	ARE 196	347	ARE 199	362
ARE 191	310	ARE 194	335	ARE 197	350	ARE 200	365
ARE 192	313	ARE 195	338	ARE 198	353	ARE 201	368
ARE 193	316	ARE 196	341	ARE 199	356	ARE 202	371
ARE 194	319	ARE 197	344	ARE 200	359	ARE 203	374
ARE 195	322	ARE 198	347	ARE 201	362	ARE 204	377
ARE 196	325	ARE 199	350	ARE 202	365	ARE 205	380
ARE 197	328	ARE 200	353	ARE 203	368	ARE 206	383
ARE 198	331	ARE 201	356	ARE 204	371	ARE 207	386
ARE 199	334	ARE 202	359	ARE 205	374	ARE 208	389
ARE 200	337	ARE 203	362	ARE 206	377	ARE 209	392
ARE 201	340	ARE 204	365	ARE 207	380	ARE 210	395
ARE 202	343	ARE 205	368	ARE 208	383	ARE 211	398
ARE 203	346	ARE 206	371	ARE 209	386	ARE 212	401
ARE 204	349	ARE 207	374	ARE 210	389	ARE 213	404
ARE 205	352	ARE 208	377	ARE 211	392	ARE 214	407
ARE 206	355	ARE 209	380	ARE 212	395	ARE 215	410
ARE 207	358	ARE 210	383	ARE 213	398	ARE 216	413
ARE 208	361	ARE 211	386	ARE 214	401	ARE 217	416
ARE 209	364	ARE 212	389	ARE 215	404	ARE 218	419
ARE 210	367	ARE 213	392	ARE 216	407	ARE 219	422
ARE 211	370	ARE 214	395	ARE 217	410	ARE 220	425
ARE 212	373	ARE 215	398	ARE 218	413	ARE 221	428
ARE 213	376	ARE 216	401	ARE 219	416	ARE 222	431
ARE 214	379	ARE 217	404	ARE 220	419	ARE 223	434
ARE 215	382	ARE 218	407	ARE 221	422	ARE 224	437
ARE 216	385	ARE 219	410	ARE 222	425	ARE 225	440
ARE 217	388	ARE 220	413	ARE 223	428	ARE 226	443
ARE 218	391	ARE 221	416	ARE 224	431	ARE 227	446
ARE 219	394	ARE 222	419	ARE 225	434	ARE 228	449
ARE 220	397	ARE 223	422	ARE 226	437	ARE 229	452
ARE 221	400	ARE 224	425	ARE 227	440	ARE 230	455
ARE 222	403	ARE 225	428	ARE 228	443	ARE 231	458
ARE 223	406	ARE 226	431	ARE 229	446	ARE 232	461
ARE 224	409	ARE 227	434	ARE 230	449	ARE 233	464
ARE 225	412	ARE 228	437	ARE 231	452	ARE 234	467
ARE 226	415	ARE 229	440	ARE 232	455	ARE 235	470
ARE 227	418	ARE 230	443	ARE 233	458	ARE 236	473
ARE 228	421	ARE 231	446	ARE 234	461	ARE 237	476
ARE 229	424	ARE 232	449	ARE 235	464	ARE 238	479
ARE 230	427	ARE 233	452	ARE 236	467	ARE 239	482
ARE 231	430	ARE 234	455	ARE 237	470	ARE 240	485
ARE 232	433	ARE 235	458	ARE 238	473	ARE 241	488
ARE 233	436	ARE 236	461	ARE 239	476	ARE 242	491
ARE 234	439	ARE 237	464	ARE 240	479	ARE 243	494
ARE 235	442	ARE 238	467	ARE 241	482	ARE 244	497
ARE 236	445	ARE 239	470	ARE 242	485	ARE 245	500
ARE 237	448	ARE 240	473	ARE 243	488	ARE 246	503
ARE 238	451	ARE 241	476	ARE 244	491	ARE 247	506
ARE 239	454	ARE 242	479	ARE 245	494	ARE 248	509
ARE 240	457	ARE 243	482	ARE 246	4		

ANEXO O

166

MATERIA	DISCIPLINA	TIPO	CARGA HORÁRIA	CRÉDITO	HABILITAÇÃO A QUE PERTENCE
Metodologia do Ensino de 1º Grau	Metod. Ens. 1º Grau: Ciênc. Fís. e Biológicas	CM/OB	60	4	2(CM): 1, 3, 4, 5, 6 e 7 (OB)
	Metodologia Ensino 1º Grau: Comunicação e Expressão	CM/OB	60	4	2(CM): 1, 3, 4, 5, 6 e 7 (OB)
	Metodologia Ensino 1º Grau: Estudos Sociais	CM/OB	60	4	2(CM): 1, 3, 4, 5, 6 e 7 (OB)
	Metodologia Ensino 1º Grau: Matemática	CM/OB	60	4	2(CM): 1, 3, 4, 5, 6 e 7 (OB)
Prática Ens. na Escola 1º Grau (Estágio)	Prática Educativa: Prática Ensino na Escola de 1º Grau (Estágio)	CM/OB	60	2	2(CM): 1, 3, 4, 5, 6 e 7 (OB)
Organização da Educação	Organização da Educação	OB	60	4	1 a 7
	Organização da Educação de Adultos	OB	60	4	3
	Organização da Educação Pré-Escolar	OB	60	4	4
Administração Escolar	Administração Escolar	OB	60	4	5
	Administração e Legislação Escolar	OB	60	4	5
Supervisão Escolar	Supervisão Escolar	OB	60	4	6
Tópicos Especiais	Tópicos Especiais em Administração da Educação	OP	60	4	1 a 7
	Tópicos Especiais em Ciências Aplicadas à Educação	OP	60	4	1 a 7
	Tópicos Especiais em Métodos e Técnicas de Ensino	OP	60	4	1 a 7
Educação e Trabalho	Educação e Trabalho	OP	60	4	1 a 7
Educação Rural	Educação Rural	OP	60	4	1 a 7
Educação Especial	Educação Especial	OP	60	4	1 a 7
Fundamentos da Educação de Adultos	Fundamentos da Educação de Adultos	OB	60	4	3
Fund. Psicológicos da Educação Pré-Escolar	Fundamentos Psicológicos da Educação Pré-Escolar	OB	60	4	4
Métodos e Técnicas e Pesquisa em Educação	Métodos e Técnicas de Pesquisa em Educação I Métodos e Técnicas de Pesquisa em Educação II	OB	60	4	1 a 7
Alfabetização	Alfabetização, Processos e Métodos	OB	60	4	1 a 7

ANEXO Q

168

MATÉRIA	DISCIPLINA	TIPO	CARGA HORÁRIA	CREDI-TO	HABILITAÇÃO A QUE PERTENCE
Estudo de Problemas Brasileiros	Estudo de Problemas Brasileiros "A"	IB	15	1	1 a 7
	Estudo de Problemas Brasileiros "B"	IB	15	1	1 a 7
Educação Física	Educação Física A	IB	30		1 a 7
	Educação Física B	IB	30		1 a 7
Economia	Economia A-I	OB	60	4	1 a 7
	Política I	OB	60	4	1 a 7
Lógica	Lógica do Pensamento Científico	OB	60	4	1 a 7
	Prática Educativa I (A e B)*	OB	90(30-30)	2 (1-1)	1 a 7
Prática Educativa	Prática Educativa II (A e B)*	OB	90(30-30)	2 (1-1)	1 a 7
	Prática Educativa III	OB	60	2	1 a 7

*As Práticas Educativas I e II, no curso noturno, serão distribuídas em A e B, cada uma por 30 horas, para garantir a mesma carga horária total e o mesmo número de créditos nos cursos diurno e noturno.

ANEXO R

170

1 - LISTAGEM DAS DISCIPLINAS DO CURRÍCULO PROPOSTO - CURSO DIURNO

CODIGO	PERÍODO	DISCIPLINA	TIPO	CARGA HORÁRIA		CRÉDITO	PRÉ-REQUISITO	HABILITAÇÃO EM QUE APARECE
				TEÓRICA	PRÁTICA			
ECN 101	1º	Economia A-I	OB	60	--	4		
SOA 101		Sociologia I	OM	60	--	4		1 a 7
FIL 156		Lógica do Pensamento Científico	OB	60	--	4		
CIP 102		Política I	OB	60	--	4		
AIE 130		Estrutura e Func. do Ensino	OB	60	--	4		
CAE 129	2º	Psicologia da Educação I	OM	60	--	4		1 a 7
CAE 104		Sociologia da Educação I	OM	60	--	4	SOA 101; CIP 102	1 a 7
CAE 135		Mét. Técn. Pesqu. em Educação I	OB	60	--	4	FIL 156	1 a 7
EST 769		Estatística Aplic. à Educação	OM/OB	60	--	4	--	5(OB):1,2,3,4,6,7 (OB)
AIE 131		Organização da Educação	OB	60	--	4	ECN 101; CIP 102; Estr. Func. Ens.	1 a 7
AIE 132	Prática Educativa I	OB	--	60	2	--	1 a 7	
CAE 130	3º	Psicologia da Educação II	OM	60	--	4		
CAE 105		Sociologia da Educação II	OM	60	--	4	Psicologia da Educação I	
CAE 111		Filosofia da Educação I	OM	60	--	4	CAE 104	1 a 7
CAE 108		História da Educação I	OM	60	--	4	FIL 156	
AIE 135		Estr. Func. Ensino de 1º Grau	OM	60	--	4	CIP 102 e ECN 101	
CAE 134	Prática Educativa II	OB	--	60	2	Organização da Educação Prática Educativa I		
MTE 163	4º	Didática-Pedagogia	OM	60	--	4		1 a 7
MTE 162		Fund. Ensino Hist. e Geografia	OB	60	--	4	CAE 108; Psic. da Educação II	1 a 7
CAE 112		Filosofia da Educação II	OM	60	--	4	CAE 108; CAE 105	1 a 7
CAE 109		História da Educação II	OM	60	--	4	CAE 111	1 a 7
AIE 136		Currículos e Programas I	OM/OB	60	--	4	CAE 108	1 a 7
CAE 137	Prática Educativa III	OB	--	60	2	-- Prática Educativa II	6(OB):1,2,3,4,5,7 (OB) 1 a 7	
CAE 131	5º	Psicologia da Educação III	OM	60	--	4		1 a 7
595 301		Estudo de Prob. Brasileiros A	LE	15	--	1		1 a 7
MTE 164		Métod. Ens. 1º Grau: Est. Sociais	OM/OB	60	--	4		2(OB):1,3,4,5,6,7 (OB)
MTE 165		Fund. Ens. Ciênc. Fís. e Biológicas	OB	60	--	4	MTE 163; Fund. Ens. Hist. e Geog.	1 a 7
MTE 166		Fund. Ens. Língua Materna	OB	60	--	4	CAE 105	1 a 7
CAE 138	Fund. da Educ. de Adultos	OB	60	--	4		3	
CAE 139	Fund. Psicológicos Ed. Pré-Escolar	OB	60	--	4		4	
AIE 137	Princ. Mét. Adm. Escolar	OM	60	--	4		5	
AIE 120	Princ. Mét. Superv. Escolar	OM	60	--	4		6	
MTE 167	Princ. Mét. Orient. Educacional	OM	60	--	4		7	
MTE 168	Prát. Educativa: Prát. Ensino na Escola de 1º Grau (Estágio)	OM/OB	--	60	2	Prática Educativa III	2(OB):1,3,4,5,6,7 (OB)	

ANEXO S

173

II - LISTAGEM DAS DISCIPLINAS DO CURRÍCULO PROPOSTO - CURSO LICENCIATURA

Código	Período	Disciplinas	Tipo	CARGA HORÁRIA			Cred. ECTS	Pré-requisitos	Módulos em seus respectivos
				Teóricas	Práticas	Total			
SCF-101	1º	Matemática I-I	CB	60	-	60	4		
SCM-101		Psicologia I	CM	60	-	60	4		
FIL-156		Lógica do Pensamento Clássico	CB	60	-	60	4		
CTP-102		Políticas I	CB	60	-	60	4		
MEB-130		Estrutura e Funcionamento do Ensino	CB	60	-	60	4		
CMF-129	2º	Psicologia da Educação I	CM	60	-	60	4		
CMF-104		Psicologia da Educação II	CM	60	-	60	4		SCF-101; CTP-102
CMF-133		Métodos e Teorias de Invest. na Educação I	CB	60	-	60	4		FIL-156
MEB-131		Organização da Educação	CB	60	-	60	4		SCF-101; CTP-102; Exp. Pracs. de Ensino
MEB-132		Práticas Educativas I-a	CB	-	30	30	1		
CMF-130	3º	Psicologia da Educação III	CM	60	-	60	4		Psicologia da Educação I
CMF-105		Psicologia da Educação III	CM	60	-	60	4		CMF-104
CMF-106		Metodologia da Educação I	CM	60	-	60	4		SCF-101; CTP-102
MEB-136		Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau	CB	60	-	60	4		Organização da Educação
MEB-134		Práticas Educativas I-b	CB	-	30	30	1		Práticas Educativas I-a
CMF-111	4º	Filosofia da Educação I	CM	60	-	60	4		
CMF-109		Metodologia da Educação II	CM	60	-	60	4		CMF-106
MEB-163		Metodologia Pedagógica	CM	60	-	60	4		CMF-106; Psicologia da Educação III
MEB-162		Fund. do Ensino da Metodologia e Organização	CB	60	-	60	4		CMF-105; CMF-106
CMF-135		Práticas Educativas II-a	CB	-	30	30	1		Práticas Educativas I-b
CMF-112	5º	Filosofia da Educação II	CM	60	-	60	4		CMF-111
MEB-169		Metodologia Aplicada à Educação	CM/CM	60	-	60	4		
MEB-164		Curriculares e Programas I	CM/CM	60	-	60	4		
MEB-164		Metodologia do Ensino de 1º Grau Estudos Sociais	CM/CM	60	-	60	4		MEB-163; Fund. de Ensino de Ensino de Ensino
CMF-136		Práticas Educativas II-b	CB	-	30	30	1		Práticas Educativas II-a
CMF-140	6º	Metodologia Educativa III	CM	60	-	60	4		
CMF-131		Psicologia da Educação III	CM	60	-	60	4		Psicologia da Educação II
MEB-165		Fund. do Ens. de Ciências Sociais e Políticas	CB	60	-	60	4		
MEB-166		Fundamentos do Ensino de História Moderna	CB	60	-	60	4		
CMF-137		Práticas Educativas III	CB	-	30	30	1		Práticas Educativas II-b

ANEXO T

181

LISTAGEM DAS DISCIPLINAS OPTATIVAS

CÓDIGO	DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA			CREDI-TO	PRÉ-REQUISITO
		TEÓRICA	PRÁTICA	TOTAL		
MTE 185	Diagnósticos Metodológicos	60	---	60	4	MTE 163
MTE 186	Educação e Informática	60	---	60	4	---
MTE 187	Oficina de Arte-Educação	60	---	60	4	MTE 163
MTE 188	Oficina de Recursos Didáticos	60	---	60	4	MTE 163
MTE 189	Tópicos Especiais em Métodos e Técnicas de Ensino	60	---	60	4	---
CAE 141	Educação Especial	60	---	60	4	CAE 131
CAE 142	Filosofia de Educação Brasileira	60	---	60	4	CAE 112; CAE 109
CAE 143	Métodos e Técnicas de Pesquisa em Educação II	60	---	60	4	Mét. Téc. Pesq. Educação I CAE 133
CAE 144	Tópicos Especiais em Ciências Aplic. à Educação	60	---	60	4	---
AUE 152	Educação e Trabalho	60	---	60	4	Organização da Educação AUE 131
AUE 153	Educação Rural	66	---	60	4	AUE 135; AUE 136
AUE 154	Planejamento Educacional	60	---	60	4	AUE 131; AUE 135
AUE 155	Tópicos Especiais em Administração da Educação	60	---	60	4	---

ANEXO U

191

FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO I

Código: CAE 111

Horas: 60

Créditos: 04

Classificação: CM

Pré-Requisito: FIL 156

Departamento: CIÊNCIAS APLICADAS À EDUCAÇÃO

As diferentes formas de apreensão e explicação da realidade educativa: senso comum, ciência, filosofia, ideologia. As duas grandes visões de mundo, o homem e educação: idealista x materialista; metafísica x dialética; o conflito essência x existência na história. Formas de interpretar e organizar o conhecimento: lógica formal e lógica dialética. As categorias da dialética (totalidade, contradição, hegemonia, mediação e reprodução) aplicadas à educação.

FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO II

Código: CAE 112

Horas: 60

Créditos: 04

Classificação: CM

Pré-Requisito: CAE 111

Departamento: CIÊNCIAS APLICADAS À EDUCAÇÃO

O problema do conhecimento e suas bases epistemológicas; liberdade e valor nos grandes sistemas de pensamento: Idealismo, racionalismo, empirismo, positivismo, fenomenologia, estruturalismo, marxismo: materialismo histórico e materialismo dialético. Duas grandes visões contemporâneas de mundo, homem e educação: liberalismo x socialismo (utópico-científico). Tendências e correntes da educação brasileira.

PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO I

Código: CAE 129

Horas: 60

Créditos: 04

Classificação: CM

Pré-Requisito: -

Departamento: CIÊNCIAS APLICADAS À EDUCAÇÃO

Estudo da dinâmica psico-social da educação: análise das relações entre o sistema e a prática educativa e sua configuração na dinâmica grupo-classe. Abordagem teórico-instrumental dos fenômenos psico-sociais tendo em vista sua gênese e desenvolvimento. Aplicações à prática pedagógica.

ANEXO V

195

FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Código: CAE 142 Horas: 60 Créditos: 04
 Classificação: OP Pré-Requisito: CAE 109 e CAE 112
 Departamento: CIÊNCIAS APLICADAS À EDUCAÇÃO

Tendências e correntes da educação brasileira na história. Fundamentos filosóficos das propostas alternativas da educação brasileira contemporânea.

MÉTODOS E TÉCNICAS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO II

Código: CAE 143 Horas: 60 Créditos: 04
 Classificação: OP Pré-Requisito: CAE 142
 Departamento: CIÊNCIAS APLICADAS À EDUCAÇÃO

Planejamento e execução de projeto de pesquisa educacional vivenciando a formulação e reformulação de cada uma de suas etapas.

TÓPICOS ESPECIAIS EM CIÊNCIAS APLICADAS À EDUCAÇÃO

Código: CAE 144 Horas: 60 Créditos: 04
 Classificação: OP Pré-Requisito: -
 Departamento: CIÊNCIAS APLICADAS À EDUCAÇÃO

Programa a ser definido semestralmente pelo Departamento, sobre temas contemporâneos em Ciências Aplicadas à Educação.

ECONOMIA A-I

Código: ECN 101 Horas: 60 Créditos: 04
 Classificação: OB Pré-Requisito: -
 Departamento: ECONOMIA

Introdução aos conceitos básicos. Caracterização do problema econômico e situação das ciências econômicas em relação às demais ciências sociais. Linhas gerais de formação da economia capitalista. Noções de contabilidade nacional e balanço de pagamentos. Visão da teoria Keynesiana. Noções sobre a economia brasileira.

ANEXO X

196

ESTATÍSTICA APLICADA À EDUCAÇÃO

Código: EST 769 Horas: 60 Créditos: 04

Classificação: CM Pré-Requisito: -

Departamento: Estatística

Amostragem. Representação tabular e gráfica. Índices educacionais. Medidas de posição. Medidas de tendência central. Medidas de variabilidade. Curva normal, assimetria e curtose. Noções de correlação.

LÓGICA DO PENSAMENTO CIENTÍFICO

Código: FIL 156 Horas: 60 Créditos: 04

Classificação: OB Pré-Requisito: -

Departamento: FILOSOFIA

Conhecimento e sociedade: a vinculação social das ideias. A especificidade das ciências sociais. Ciência e sociedade.

MEDIDAS EDUCACIONAIS

Código: MTE 137 Horas: 60 Créditos: 04

Classificação: CM Pré-Requisito: MTE 182

Departamento: MÉTODOS E TÉCNICAS DE ENSINO

Processo de avaliação na escola de 1º e 2º graus: teoria e prática. Avaliação e mecanismos intra-escolares: recuperação, reprovação, retenção e evasão. Análise de instrumentos de medida e avaliação usados na escola de 1º e 2º graus.

FUNDAMENTOS DO ENSINO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA

Código: MTE 162 Horas: 60 Créditos: 04

Classificação: OB Pré-Requisito: CAB 105 e CAB 108

Departamento: MÉTODOS E TÉCNICAS DE ENSINO

A produção histórica e geográfica e suas conseqüências para o ensino de 1º grau. Categorias de análise: construção e apropriação do espaço mediada pelo trabalho social do homem; o homem sujeito da história: relação homem/circunstâncias históricas; relação histórica, ideologia e classes sociais.