



UNIVERSIDADE
DO BRASIL
UFRJ

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

A DISCIPLINA ACADÊMICA DIDÁTICA GERAL NA FACULDADE
NACIONAL DE FILOSOFIA (FNFI) (1939-1968): ARQUEOLOGIA DE
UM DISCURSO

MARIA VERÔNICA RODRIGUES DA FONSECA

Tese de Doutorado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade Federal do
Rio de Janeiro, como requisito parcial à
obtenção do título de Doutor em
Educação.

ORIENTADORA: PROF^a DR^a MARCIA SERRA FERREIRA

Rio de Janeiro
2014



Universidade Federal do Rio de Janeiro

Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Tese "A disciplina acadêmica Didática Geral na Faculdade Nacional de Filosofia (1939-1968): arqueologia de um discurso"

Doutorando(a): Maria Verônica Rodrigues da Fonseca

Orientado(a) pelo(a): Prof. Dr.ª. Marcia Serra Ferreira

E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de

DOUTOR EM EDUCAÇÃO

Rio de Janeiro, 04 de abril de 2014.

Banca Examinadora:

Presidente:


Prof. Dr.ª. Marcia Serra Ferreira


Prof. Dr. Antonio Flavio Barbosa Moreira


Prof. Dr.ª. Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro


Prof. Dr. Erenildo João Carlos


Prof. Dr.ª. Vera Maria Ferrão Candau

Dedico este trabalho aos meus queridos pais, Mozart e Jaci, que sempre me incentivaram e não mediram esforços para que eu pudesse estudar.

À minha amada filha Nathália, com a certeza de que eu me diverti muito lendo cada texto para produzir esta tese.

Agradeço...

A Deus, porque tudo posso naquele que me conforta.

Ao meu marido Gervásio e minha filha Nathália que sempre compreenderam a prioridade que estabeleci para o curso de doutorado e facilitaram sua realização com suas constantes demonstrações de afeto que me fizeram acreditar que eu não estava deixando de ser mulher e mãe.

À minha querida orientadora professora Marcia Serra Ferreira por confiar nas minhas habilidades de pesquisadora e apoiar minhas escolhas, ao longo do processo de construção deste estudo.

Aos colegas do Grupo de Estudo em História do Currículo, as leituras e discussões realizadas nas reuniões foram primordiais para a construção do caminho que escolhi percorrer para elaborar a Tese.

Às queridíssimas Marcele Xavier e Carolina Vilela, estivemos juntas desde o processo de seleção para o doutorado, sem competições, construímos uma parceria que me faz fortalecer a crença na força do trabalho coletivo. Como aprendi com vocês!

Às também muito queridas Lisete Jaehn e Silvia Sobreira: Lisete minha “explicadora” preferida, como me lembrei de suas intervenções, nas reuniões do Grupo, quanto às possibilidades da perspectiva discursiva para a História do Currículo; Silvia, conviver com sua perspicácia e objetividade foi inspirador. Agradeço, especialmente, sua disponibilidade em ler este trabalho, fazendo indicações preciosas para a o seu aprimoramento e conclusão.

Aos professores do PPGE/UFRJ cujas aulas me permitiram o acesso a diferentes textos/discursos acerca do pensamento educacional brasileiro.

À querida Solange, secretária do PPGE, que com sua competência e disponibilidade facilita a vidas dos mestrandos e doutorandos, desde a matrícula até a defesa.

Às professoras Ana Maria Monteiro e Sonia Lopes e ao professor Antônio Flávio que nas fases de Exame de Projeto e Qualificação contribuíram com suas observações, questionamentos e sugestões para o direcionamento desta pesquisa.

À Escola Naval e à Escola Superior de Guerra, nas figuras de meus chefes diretos, CF (RM1) Adocílio Candido Tenório e Gen Bda. José Luiz Menin que, no período de 2010 a 2014, me autorizaram e concederam as dispensas necessárias de serviço e expedientes para que eu frequentasse as aulas e participasse das demais atividades acadêmicas e de pesquisa necessárias à produção desta tese.

À Coordenação do PPGE/UFRJ pela concessão da Bolsa DS CAPES que financiou esta pesquisa.

Por fim, agradeço a todos queridos e queridas que nesta caminhada de quatro anos passaram por minha vida acadêmica e profissional e que, em alguma medida, me incentivaram e me deram alguma ajuda, fosse com um simples ouvir sobre minhas divagações sobre a Didática Geral e Foucault, fosse me emprestando um livro, me ajudando com tabelas, ou, simplesmente me fazendo rir nos momentos de maior angústia.

“Existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou refletir”.

Michel Foucault

F676

Fonseca, Maria Verônica Rodrigues da.

A disciplina acadêmica didática geral na Faculdade Nacional de Filosofia (FNFfi) (1939-1968): arqueologia de um discurso / Maria Verônica Rodrigues da Fonseca. Rio de Janeiro, 2014. 205f.

Orientadora: Marcia Serra Ferreira.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, 2014.

1. Currículos. 2. Didática – Estudo e ensino. 3. Universidade do Brasil. Faculdade Nacional de Filosofia. 4. Professores – Formação. I. Ferreira, Marcia Serra. II. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação.

CDD: 375

A DISCIPLINA ACADÊMICA DIDÁTICA GERAL NA FACULDADE NACIONAL DE FILOSOFIA (1939-1968): ARQUEOLOGIA DE UM DISCURSO

RESUMO

O estudo focaliza a história da disciplina acadêmica Didática Geral na Faculdade Nacional de Filosofia (FNFi) da Universidade do Brasil, no período compreendido desde 1939 – ano da criação da “seção especial de didática” como responsável pela preparação de professores para o ensino secundário e normal – até o ano de 1968. Tem por objetivo compreender a prática discursiva tecida e que tem objetivado a referida disciplina como central na formação inicial de professores, em nível superior, no Brasil, produzindo uma tradição da mesma como o espaço integrador dos estudos pedagógicos. Afinal, desde a criação em 1939 da “seção especial de didática” na referida instituição, como responsável pela preparação de professores para o ensino secundário e normal, o domínio do conhecimento da Didática tem sido historicamente entendido como *nuclear, imperativo* para a formação de professores. A pesquisa se apropria das contribuições teóricas do campo do Currículo e, mais especificamente, dos estudos em História do Currículo e História das Disciplinas formulados por autores estrangeiros – especialmente Ivor Goodson, Thomas Popkewitz, e André Chervel, e brasileiros, tais como Antonio Flavio Moreira, Alice Casimiro Lopes e Marcia Serra Ferreira. Alia-se a estes referenciais, os estudos de Michel Foucault acerca do conceito de discurso e de suas possibilidades de emergência e produção. Dialoga, por fim, com os estudos formulados por pesquisadores do campo da Didática, dentre os quais, ressalto a produção de Vera Maria Candau e de José Carlos Libâneo. A análise aponta que três enunciados vão possibilitar a emergência de uma construção discursiva acerca da disciplina Didática como saber necessário ao professor – a centralidade da aprendizagem, a cientificidade da educação e a formação docente em nível universitário – todos presentes no discurso pedagógico dos anos de 1920/30. Argumenta-se, fundamentada na análise do discurso, que se trata de uma construção disciplinar específica, que busca responder às urgências postas pelo novo modelo de escolarização, em face da nova organização política e econômica brasileira dos anos de 1930 a 1950. Ela é mais “que uma didática de base psicológica” (CANDAU, 1987). Trata-se de uma formação discursiva que se constitui na relação com o discurso psicológico da educação – que centrava na aprendizagem – e, nessa interdiscursividade, objetivou o ensinar como constituindo um par com a ação de aprender.

Palavras-chave: Currículo – História das Disciplinas – Didática Geral – Formação de Professores – Teoria do Discurso

THE ACADEMIC DISCIPLINE GENERAL DIDACTIC IN THE NATIONAL FACULTY OF PHILOSOPHY (1939-1968): A DISCOURSE ARCHAEOLOGY

ABSTRACT

The study focuses on the history of the academic discipline General Didactic in the National Faculty of Philosophy at the University of Brazil, in the period between 1939 - the year of the creation of the "special section of didactic" as responsible for the preparation of teachers for secondary and elementary education - and the year 1968. It aims to understand the discursive practice which was woven and let the referred discipline emerged and tuned into the core of teachers initial preparation, in Brazilian higher education, producing its own tradition as an integrated space of pedagogical studies. Actually, since the creation in 1939 of the "special section of didactic" in the referred institution as responsible for preparing teachers for secondary and elementary education, the domain of the knowledge of Didactic has historically been understood *as nuclear, imperative* for teacher preparation. The research delves into the theoretical contributions of the field of Curriculum and more specifically, the studies in the Curriculum of History and History of Disciplines formulated by foreign authors - mainly Ivor Goodson, Thomas Popkewitz, and Andrew Chervel, and Brazilians, such as Antonio Flavio Moreira, Alice Casimiro Lopes and Sierra Marcia Ferreira. To these references are added studies by Michel Foucault about the discursive concept and their emerging possibilities and production. The research dialogues, eventually, along with the produced studies of researchers in the field of Didactic, among which I emphasize the production of Vera Maria Candau and José Carlos Libâneo. The analysis points out that three statements will enable the emergence of a discursive construction of the discipline Didactic as a need knowledge for the teacher - the centrality of learning, science of education and teacher preparation at university level - all present in pedagogical discourse in 1920/ 30 . It is argued, based on the analysis of discourse, that it is a specific discipline building which seeks to answer to the emergency posed by the new model of schooling in the face of Brazil's new political and economic organization in 1930 and 1950. It is more than "a psychological basis didactic" (CANDAU , 1987). This is a discursive formation that is constituted in relation to the psychological discourse of education - which focused on learning - and in this inter discursive process , it aimed teaching as forming a pair with the action of learning .

Keywords: Curriculum - History of the Disciplines - General Didactic - Teacher Preparation - Discursive Theory.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
I - TRAÇANDO UM PANORAMA SOBRE A PRODUÇÃO ACADÊMICA EM DIDÁTICA GERAL, HISTÓRIA DA DIDÁTICA GERAL, HISTÓRIA DO CURRÍCULO, HISTÓRIA DAS DISCIPLINAS E ESTUDOS FOUCAULTIANOS	30
I.1. SOBRE O PAPEL DAS REVISÕES DE BIBLIOGRAFIAS NAS PESQUISAS ACADÊMICAS	30
I.2 INVESTIGANDO A PRODUÇÃO ACADÊMICA A PARTIR DO BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES	32
I.3 OUTROS ESTUDOS SOBRE A DISCIPLINA DIDÁTICA GERAL	43
I.3.1 “A DIDÁTICA NO ENSINO SUPERIOR” – ANALISANDO UMA PESQUISA	43
I.3.2 A PRODUÇÃO DE TRABALHOS HISTÓRICOS ACERCA DA DIDÁTICA GERAL, NO GT- 4 DA ANPED	45
I.4 - DISCURSOS SOBRE A DIDÁTICA GERAL NA RECENTE PRODUÇÃO ACADÊMICA BRASILEIRA (2008/2012)	48
II - CONSTRUINDO UM CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO PARA O ESTUDO DA HISTÓRIA DA DISCIPLINA ACADÊMICA DIDÁTICA GERAL	51
II.1. IDENTIFICANDO POSSIBILIDADES DE DIÁLOGOS	51
II. 2. SOBRE CURRÍCULO, HISTÓRIA DO CURRÍCULO E HISTÓRIA DAS DISCIPLINAS	55
II. 3. NOVA HISTORIOGRAFIA E HISTORIA CULTURAL: CAMINHOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA HISTORIA DAS DISCIPLINAS	64
II. 4. POSSIBILIDADES FOUCAULTIANAS PARA UMA HISTÓRIA DAS DISCIPLINAS	73
II.5. COSTURANDO OS DIÁLOGOS	82
III - INVESTIGANDO AS POSSIBILIDADES DE EMERGÊNCIA DA DISCIPLINA DIDÁTICA GERAL NO DISCURSO PEDAGÓGICO BRASILEIRO	87
III. 1 - O DISCURSO DA DIDÁTICA ENTRE OUTRAS PRÁTICAS DISCURSIVAS E NÃO DISCURSAS	89
III.2 – FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ENSINO SUPERIOR E EMERGÊNCIA DA DIDÁTICA GERAL	97

IV - INVESTIGANDO A CONSTRUÇÃO DA DISCIPLINA DIDÁTICA GERAL: DA FNFI AO CAP	111
IV.1 – CONSTRUINDO A DIDÁTICA GERAL NOS TEXTOS CURRICULARES: O “PROGRAMA DA CADEIRA DE DIDÁTICA GERAL PARA O ANO DE 1939”	121
IV.2 – COLÉGIO DE APLICAÇÃO: “CAMPO DA DIDÁTICA GERAL E SEMINÁRIO DO NOVO MAGISTÉRIO SECUNDÁRIO”	129
V - DISCURSOS DA DIDÁTICA GERAL NOS TEXTOS CURRICULARES: ENTRE REGULARIDADES, ESTABILIDADE E MUDANÇAS	133
V.1 – ALGUNS DITOS E ESCRITOS SOBRE A DIDÁTICA GERAL	135
V.2 - INVESTIGANDO O “SUMÁRIO DE DIDÁTICA GERAL”, DE LUIZ ALVES DE MATTOS	137
V.3 - OS COMPONENTES FUNDAMENTAIS DO CAMPO DE INVESTIGAÇÃO DA DIDÁTICA	142
V.4 - AS REGULARIDADES/PERMANÊNCIAS DO DISCURSO DA DIDÁTICA GERAL	148
V.4.1 – SIGNIFICANDO A DIDÁTICA GERAL: O CICLO DOCENTE	154
V.5 – HÁ MUDANÇAS CURRICULARES?	157
CONSIDERAÇÕES FINAIS	160
REFERÊNCIAS	164
FONTES CONSULTADAS E CITADAS	173
APENDICE A - QUADRO DESCRITIVO DAS TESES SOBRE DIDÁTICA GERAL	175
APENDICE B - QUADRO DESCRITIVO DAS TESES SOBRE HC NO CAMPO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO	176
APENDICE C - QUADRO DESCRITIVO DAS TESES SOBRE HC NO CAMPO DO CURRÍCULO	180
APENDICE D - QUADRO DESCRITIVO DAS TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE HISTÓRIA DAS DISCIPLINAS ACADÊMICAS	184
APENDICE E - LISTAGEM DOS TEXTOS ANALISADOS DO ENDIPE/ANPED (2008-2011)	190
APENDICE F - QUADRO COMPARATIVO DAS CONSTITUIÇÕES BRASILEIRAS DE 1824 A 1946	194
ANEXO A - DIVULGAÇÃO DA ORGANIZAÇÃO DO CENTRO DE ESTUDOS DE DIDÁTICA	201
ANEXO B - OFÍCIO DE 1942 AO DIRETOR DA FNFI	202
ANEXO C - PROGRAMA DE DIDÁTICA GERAL PARA O ANO DE 1954	203

INTRODUÇÃO

1– Construção do problema

O presente estudo focaliza a história da disciplina acadêmica Didática Geral nos cursos de Licenciatura da Faculdade Nacional de Filosofia (FNFfi) da Universidade do Brasil¹, no período compreendido desde 1939 – ano da criação da “secção especial de didática”² como responsável pela preparação de professores para o ensino secundário e normal – até o ano de 1968, quando é organizada a Faculdade de Educação da UFRJ, conforme o novo modelo universitário construído para o Ensino Superior brasileiro, pós-início da Ditadura Militar implantada em 1964.

A disciplina contemplada neste estudo se sistematiza na FNFfi em meio a outras disciplinas que também se constituíam como pedagógicas/científicas, inserida em um projeto de formação docente construído no âmbito da nova política educacional que se organizava no país.

Ao olhar centralmente para a história da disciplina acadêmica Didática Geral, tenho por objetivo, portanto, compreender a prática discursiva tecida e que tem objetivado a referida disciplina como central na formação inicial de professores, em nível superior, no Brasil, produzindo uma tradição que vê a mesma como o espaço integrador dos estudos pedagógicos. Afinal, desde a criação em 1939 da “secção especial de didática” na FNFfi da Universidade do Brasil, como responsável pela preparação de professores para o ensino secundário e normal, o domínio do

¹ A Universidade do Brasil tem sua origem na criação da Universidade do Rio de Janeiro, em sete de setembro de 1920, como resultado da reunião de três unidades de caráter profissional que funcionavam no Rio de Janeiro: a Escola de Medicina, a Escola Politécnica e a Faculdade de Direito. Em 5 de julho de 1937, a Universidade do Rio de Janeiro é reorganizada, sendo então denominada Universidade do Brasil que, conforme sua lei de organização, foi constituída inicialmente dos seguintes estabelecimentos de ensino: a) Faculdade Nacional de Filosofia, ciências e Letras; b) Faculdade Nacional de Educação; c) Escola Nacional de Engenharia; d) Escola Nacional de Minas e Metalurgia; e) Escola Nacional de Química; f) Faculdade Nacional de Medicina; g) Faculdade Nacional de Odontologia; h) Faculdade Nacional de Farmácia; i) Faculdade Nacional de Direito; j) Faculdade Nacional de Política e Economia; k) Escola Nacional de Agronomia; l) Escola Nacional de Veterinária; m) Escola Nacional de Arquitetura; n) Escola Nacional de Belas Artes; e o) Escola Nacional de Música. Em 05 de novembro de 1965, conforme definido na Lei Nº 4.831/65, a Universidade do Brasil é denominada Universidade Federal do Rio de Janeiro. Denominação que se mantém até o momento atual.

² Brasil, Ministério da Educação e Saúde. Decreto-Lei nº. 1.190 de 4 de abril de 1939. Organiza a Faculdade Nacional de Filosofia. Capítulo II, Art. 2º, Parágrafo único. Documento disponível na página eletrônica <http://www.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=6444>. Último acesso em 29 de julho de 2010.

conhecimento da Didática tem sido historicamente entendido como *nuclear, imperativo*³ para a formação de professores. Tal significação se expressa, por exemplo, quando, no cotidiano se deseja qualificar um professor como bom, diz-se que “o professor é muito didático” ou que “o professor tem didática”.

Estas significações tornaram a disciplina acadêmica Didática Geral *estável* em distintos currículos de formação de professores, fazendo com que, mesmo nos momentos de grandes reformulações, ela tenha sido reconstituída, reinventada e reafirmada (GOODSON, 1997, p. 20).

Trata-se de uma disciplina que permanece presente tanto na formação dos professores da educação infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, quanto nos Cursos de Licenciaturas que habilitam professores das diferentes disciplinas para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio. Como pode ser observado, por exemplo, nas atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia⁴, que definem que o estudo da Didática constitui o *núcleo* de estudos básicos que compõe a estrutura do curso de Pedagogia.

A escolha por estudar essa história na FNFfi da Universidade do Brasil deve-se ao fato de ser esta a primeira instituição de ensino superior pública federal do Brasil, organizada com a finalidade de servir de *modelo*⁵, de *padrão*⁶ para todas as demais instituições de ensino superior organizadas no país. Cabe ainda destacar que, ao me propor a pesquisar, especificamente, a história da disciplina Didática Geral, em uma instituição específica, me fundamento em Ferreira (2005), que entende que as disciplinas “são construídas sócio-historicamente para fins específicos e são constantemente recriadas em espaços institucionais distintos” (p. 2).

³ Os termos destacados são encontrados comumente nos textos que tratam da importância da Didática Geral na formação de professores.

⁴ BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. *Institui diretrizes curriculares nacionais para o Curso de graduação em pedagogia, licenciatura*. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Último acesso 13/01/2012.

⁵ Fávero (2010) aponta que a partir da criação da Universidade do Rio de Janeiro, em 1920, a criação das demais universidades no país: Pernambuco, Bahia, São Paulo, Minas Gerais, Rio Grande do Sul deveriam seguir os mesmos termos instituídos no Rio de Janeiro. Assim, “exigia-se que adotassem o mesmo “modelo” da Universidade do Rio de Janeiro” (FAVERO, 2010, p.36).

⁶ Conforme citado por Fávero (2010), consta de Exposição de Motivos que encaminhou ao Legislativo o projeto de lei com o Plano de Reorganização do Ministério da Educação e Saúde Pública, que a expressão “padrão” deve ser entendida que “nas linhas fundamentais se sua estrutura, nas suas instalações, na sua administração, no seu funcionamento, em todas as numerosas manifestações de sua atividade, cumpre-lhe aparecer como um exemplo de boa organização” (FAVERO, 2010, p. 55).

Ressalto que a proposta de construção sócio-histórica da referida disciplina acadêmica, em função do recorte temporal escolhido (1939-1968), focaliza especialmente a trajetória da disciplina na unidade criada em 1939 com a finalidade expressa de “preparar candidatos para o magistério secundário e normal”⁷, de acordo com o modelo de formação de professores idealizado por Gustavo Capanema, no primeiro Governo de Getúlio Vargas, até o ano de 1968, quando, em conformidade com o novo modelo universitário construído para o Ensino Superior brasileiro nos anos de 1960, a FNFi é extinta e em seu lugar é criada a Faculdade de Educação da UFRJ⁸. A transformação da FNFi em FE/UFRJ dá-se em um momento em que, segundo salienta Romanelli (2007), o Estado adota “medidas para adequar o sistema educacional ao modelo do desenvolvimento econômico que então se intensificava no Brasil” (p. 196).

O interesse por este objeto de estudo foi despertado ao final de minha pesquisa de mestrado. Quando investiguei o processo de reformulação curricular do curso de Pedagogia da UFRJ, no final dos anos de 1980 e início dos anos de 1990 (FONSECA, 2008), constatei que, embora tenha pesquisado uma reformulação curricular específica, outros processos de inovações curriculares no campo da formação de professores já vinham sendo discutidos na Faculdade de Educação e nas demais unidades que formavam bacharéis na UFRJ, dentro do clássico modelo de formação de professores denominado “3+1”⁹. Tal constatação me despertou a curiosidade quanto às possíveis proximidades e distanciamentos existentes entre os currículos dos diferentes cursos de licenciaturas da instituição.

Outro aspecto identificado por mim, em minha pesquisa de mestrado (FONSECA, 2008), que contribuiu para o desenvolvimento do atual estudo refere-se à influência exercida pelo(a) Departamento/Secção de Didática dentro da instituição

⁷ Brasil, Ministério da Educação e Saúde. Decreto-Lei nº. 1.190 de 4 de abril de 1939. Organiza a Faculdade Nacional de Filosofia. Capítulo I, Art. 1º, Alínea c. Documento disponível na página eletrônica <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=2782>. Último acesso em 29 de julho de 2010.

⁸ A constituição da Faculdade de Educação da UFRJ encontrava-se em consonância com o Decreto-Lei nº 53 de 18 de novembro de 1966, que fixou princípios e normas de organização para as universidades federais e que determinava que a formação de professores para o ensino de segundo grau e de especialistas em educação seria obrigatoriamente concentrada em unidades próprias para cada campo de estudo, ao mesmo tempo em que determinava a *transformação* [grifo meu] das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras em unidades específicas a cada um de seus campos de estudo.

⁹ Esta denominação é utilizada para caracterizar a formação universitária na qual determinado profissional era habilitado para o exercício de altas atividades de ordem desinteressada ou técnica após concluir três anos de curso. E, ao final desse tempo, se desejasse, poderia realizar um curso de didática, com duração de um ano, que o habilitaria para o exercício do magistério.

pesquisada, como bem expressa o depoimento de uma ex-professora da FE/UFRJ: “O Departamento de Didática sempre foi muito forte... tinha setenta, oitenta professores...” (FONSECA, 2008. p. 119).

A “força” atribuída ao Departamento de Didática no âmbito da instituição pode ser entendida a partir do lugar ocupado pela disciplina Didática Geral¹⁰ ao longo da história da formação docente no Brasil. Afinal, entre várias significações, ela tem sido entendida como: a disciplina que “ocupa um lugar de destaque” (CANDAU, 1987, p. 12) na formação de professores, que se volta propriamente para os aspectos do processo ensino-aprendizagem; a disciplina responsável pela “interligação entre teoria e prática” (LIBÂNEO, 2002, p. 145). “A Didática é concebida como disciplina que busca melhor compreender como ações de ensino podem gerar ações de aprendizagem, tendo como referência os conteúdos das disciplinas, para propor meios que favoreçam a mútua transição de um a outro” (LIBÂNEO e ALVES, 2012, p. 28).

A importância departamental no âmbito da FNFⁱ, bem como o lugar de destaque ocupado pela Didática no modelo de formação de professores em prática no Brasil, nos últimos 75 anos, me direcionaram para a escolha da Disciplina Didática Geral como um dos “prismas” (GOODSON, 1997, p. 32) através do qual busquei compreender o processo de organização da formação de professores nos cursos de licenciaturas da FNFⁱ. Afinal, conforme destaca Lopes (2007), “a disciplina é a unidade básica do currículo por excelência” (p. 76), “a única fortaleza virtualmente inexpugnável do currículo” (KLIEBARD, 1986, p. 269 *apud* GOODSON, 1997, p. 19).

1.1 Questões de estudo

Embora acredite que o objeto da pesquisa é construído à medida que nos envolvemos na prática de investigação, em uma relação em que não se deve fixar, direcionar o olhar para um único lugar, penso que a simples escolha de um objeto de pesquisa já traz em si algumas questões não respondidas e que, no caso desse estudo, de certa forma me despertaram o interesse por investigar a história da disciplina Didática Geral. Estas questões atuaram como “balizas” a delimitar o caminho a ser percorrido.

¹⁰ Segundo Libâneo (2012), considerando que as ações didáticas se realizam em situações concretas de ensino-aprendizagem, “a Didática se assume como uma disciplina de integração, articulando uma teoria geral do ensino às várias ciências da educação, e compondo-se com as metodologias específicas das disciplinas curriculares” (p.52). A disciplina que trata da investigação dos fundamentos, condições e modos de realização do ensino.

Assim, inicialmente, me propus a investigar a história da disciplina Didática Geral, partindo das seguintes questões:

- ✓ Como se deu a construção sócio-histórica da disciplina no âmbito da FNFi da Universidade do Brasil? Que padrões de estabilidade e mudança curriculares podem ser identificados? Quais objetivos e finalidades foram sendo estabelecidos para essa disciplina acadêmica? Com se deu a atuação da Comunidade Disciplinar nessa construção sócio-histórica? Quais as influências exercidas pela comunidade disciplinar na constituição da disciplina acadêmica na instituição?

No entanto, à medida que me relacionei e me apropriei dos referenciais teórico-metodológicos que fundamentam o estudo, especialmente os estudos arqueológicos do discurso, bem como, à medida que avancei na investigação e mantive contato com as fontes documentais, abandonei as três questões, e novas questões surgiram e foi buscando respondê-las que conduzi a pesquisa. Assim, foram as seguintes questões que me possibilitaram compreender os caminhos pelos quais a disciplina Didática Geral tem sido historicamente objetivada (FISCHER, 2012):

- ✓ Que práticas discursivas e não discursivas produzidas pelos múltiplos saberes da época investigada possibilitaram a emergência do discurso da Didática Geral ao longo do período investigado? Como a disciplina acadêmica Didática Geral foi discursivamente construída, ao longo do período investigado, nos distintos cursos de Licenciatura da FNFi? Que regularidades discursivas podem ser identificadas na constituição do objeto da Didática Geral? Como se deu a construção sócio-histórica da disciplina no âmbito da FNFi da Universidade do Brasil? Que padrões de estabilidade/mudanças curriculares podem ser identificados?

Com esses conjuntos de questões, espero contribuir para subsidiar reflexões mais amplas acerca da formação inicial de professores no país e, especialmente, acerca do discurso da Didática Geral na formação de professores no Brasil, ao longo do período estudado. *Afinal, que formações discursivas foram construídas, ao longo do período estudado, e contribuíram para que a Disciplina Didática Geral viesse a ser entendida como “nuclear” para a formação de professores, tornando-a estável em distintos currículos de Licenciatura de uma mesma instituição?*

Acredito que tais questões e a análise propriamente dita poderão também contribuir para a compreensão de como tem sido entendido o papel da disciplina Didática Geral na formação da/das identidade/s docente/s no Brasil. Afinal, concordando com Popkewitz (1997),

[...] meu interesse no conhecimento do currículo, ensino e formação do professor, por exemplo, concentra-se na sua capacidade de criar não somente as distinções, categorias e organizações do mundo, mas também as vontades, os desejos, atos físicos e interesses cognitivos que formam a identidade (POPKEWITZ, 1997, p.38).

2. Justificativa e pertinência do estudo

Julgo pertinente a escolha desse objeto de pesquisa porque considero que olhar para a história da disciplina Didática Geral nos currículos dos Cursos de Licenciatura da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, neste momento histórico, pode contribuir para as reflexões acerca das atuais discussões sobre o modelo de formação docente no Brasil. Segundo Monteiro (2005, p. 156), o atual modelo de formação de professores:

[...] expressa disputas sobre o território da formação: a quem compete formar os professores afinal? Às faculdades específicas ou às faculdades de Educação? Ou a instituições superiores criadas com esse fim? [...] é um território contestado, não havendo um consenso sobre qual a instituição que deve se responsabilizar por ela.

Monteiro (2011, p. 89) aponta, ainda, que:

professores das unidades de formação específica muitas vezes desqualificam o trabalho realizado na faculdade de educação ou apontam sua inutilidade. Outros professores dos institutos não se reconhecem como formadores de professores, desconsiderando a sua participação nos currículos. Por sua vez, professores da faculdade de educação defendem e valorizam a formação pedagógica como aquela efetivamente responsável pela formação dos professores. Nesse sentido, continuamos a oferecer cursos organizados a partir de uma oferta de disciplinas teóricas sobre a disciplina a ser ensinada, o que ocupa cerca de 60% da carga horária e 40% com atividades práticas. Desse total, na UFRJ, 25% da carga horária é de responsabilidade da Faculdade de Educação, nos quais se incluem a Prática de Ensino e o Estágio supervisionado realizado no Colégio de Aplicação e em outras escolas das redes públicas de ensino.

Ressalto que tais debates não são novos, pois desde a organização das Faculdades de Educação em 1966¹¹, em substituição às Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, há questionamentos sobre sua finalidade e conteúdo específico, aspecto que pode ser identificado no Parecer nº 632/69 do Conselho Federal de Educação. Nesse contexto, a disciplina acadêmica Didática veio ocupando uma posição importante na organização das Faculdades de Educação.

Chamo atenção, ainda, para o fato de que os estudos sobre a história da formação docente no Brasil relatam que, embora a formação profissional dos professores, historicamente, associe-se mais especificamente ao “domínio mais especializado de um *saber a ensinar* – fundamentado nas disciplinas científicas hegemônicas –, há também a emergência de um conhecimento que se volta ao *saber ensinar* (ANDRADE et al, 2004), que passa a ser fortemente influenciado pela presença da disciplina Didática Geral nos currículos dos cursos de formação docente. Desta forma, recai sobre esta disciplina acadêmica a responsabilidade principal por dar o suporte acerca do *saber ensinar*, tendo em vista que “o modelo pedagógico-didático pressupõe, desde John Amos Comenius, que todo e qualquer conteúdo, quando considerado adequadamente à vista das condições do ser que aprende, é suscetível de ser ensinado a todos os membros da espécie humana” (SAVIANI, 2009, p. 149).

Entretanto, apesar de ocupar um lugar de destaque no processo de formação docente, a constituição da disciplina acadêmica Didática Geral foi contestada no início dos anos de 1980, em meio ao discurso crítico pedagógico que se construía no Brasil, e ela foi significada como possuindo forte “caráter instrumental”. A sua pseudo neutralidade, que garantiria a eficiência e a eficácia da atividade docente, foi considerada prejudicial à formação dos professores.

A acusação da inocuidade vem geralmente da parte de professores de graus mais elevados de ensino, onde sempre vingou a suposição de que o domínio do conteúdo seria o bastante para fazer um bom professor (e talvez seja, na medida em que esses graus ainda se destinem a uma elite). A acusação de prejudicial vem de análises mais críticas das funções da educação, em que se responsabiliza a Didática pela alienação dos professores em relação ao significado de seu trabalho (SALGADO, 1982, p. 16 *apud* CANDAU, 1987, p. 12).

¹¹ Refiro-me ao Decreto-Lei nº 53 de 18 de novembro de 1966 que fixa princípios e normas de organização para as universidades federais e dá outras providências. Art 2º, item III e Art 3º, Parágrafo Único. Documento disponível em <http://www6.senado.gov.br/sicon/ExecutaPesquisaBasica.action>. Último acesso em 02/02/2008.

Nesse contexto, a partir dos anos de 1980, a Didática foi posta em questão¹², passando por um período intenso de revisão crítica e de reconstrução, “o momento de uma verdadeira ‘refundação’ [grifo da autora] da reflexão e pesquisa da Didática no país” (CANDAUI, 2009, p. 33), em um movimento que produziu uma multiplicidade de enfoques sobre seu papel na formação docente.

E chegou ao século XXI, sendo novamente desafiada por novas problemáticas, por uma pluralidade de enfoques e uma diversificação que tem demandado outras leituras para as suas questões. Novos temas são postos para a Didática hoje, tais como identidade docente, professor reflexivo, professor pesquisador (CANDAUI, 2009, p. 35) e, em especial, percebe-se a emergência de análises que enfatizam como “fundamental ter presente a dimensão cultural, para potencializar os processos de aprendizagem, torná-los mais significativos e produtivos para todos os alunos e alunas” (CANDAUI, 2009, p. 39).

Em meio a essas demandas, argumento que olhar o processo de construção sócio-histórica dessa disciplina acadêmica, no Brasil, pode contribuir para se (re)pensar o seu atual lugar na formação do professor, ao mesmo tempo em que suscita reflexão sobre a concepção constituída pela Didática Geral sobre o trabalho pedagógico e sobre atuação diante de “uma transição fundamental nos processos identitários dos docentes” (NÓVOA, 2008, p. 230).

Sem deixar de considerar o importante aspecto representado pelos estudos inerentes aos saberes que constituem a profissão docente, estudos estes que, segundo Monteiro (2007, p. 23),

[...] contribuíram de alguma forma, para a renovação no campo da Didática que, de uma perspectiva referenciada na racionalidade técnica dominante no século XX, tem avançado no sentido de dar conta da complexidade das mediações envolvidas no processo ensino-aprendizagem, procurando novas alternativas que superem perspectivas de análise que se mantiveram demasiado presas aos enfoques psicologizantes.

Ressalto que me valerei dos estudos da História do Currículo e, mais especificamente, das contribuições da História das Disciplinas articulados aos estudos

¹² O marco deste movimento de questionamento é a realização do Seminário “A Didática em Questão” promovido pelo Departamento de Educação da PUC/RJ com o apoio do CNPq em novembro de 1982.

sobre o discurso formulados por Michel Foucault para fundamentar esta pesquisa, porque entendo que estes estudos permitem o questionamento da história do nosso presente, particularmente no campo em que atuamos (FISCHER, 2012, p. 106). E, neste caso, considero que olhar para a história desta disciplina pode trazer subsídios em relação à atual política e práticas curriculares (GOODSON, 2005) referentes, especialmente, à formação de professores no Brasil.

Por fim, cabe ainda apontar em favor da pertinência deste estudo, o fato de que, neste momento, identifico um movimento por parte da comunidade disciplinar de Didática que para “fazer frente”¹³ ao processo de depreciação pelo qual passa a disciplina, atuando em prol de sua “ressignificação”¹⁴ e em favor da necessidade de estudos que se voltem para seu ensino. Um exemplo de ação nesse sentido foi a realização na FE/UFRJ do “I Simpósio sobre o Ensino de Didática do LEPED”¹⁵, que contou com a presença de importantes pesquisadores do campo. Como apontado por Cruz e Cabral (2011, p. 4),

os anos 2000 trazem relevo às discussões complexas e difusas sobre o mundo contemporâneo e as pluralidades de saberes, linguagens, culturas, espaços e tempos permeando os múltiplos processos de formação e de constituição identitária que envolvem os diferentes sujeitos sociais. Tais ênfases reforçam a emergência de estudos e pesquisas que considerem a Didática numa perspectiva multidimensional, sem perder a especificidade de seu objeto, o ensino como prática social.

Nesse sentido, acredito que é no próprio momento em que se investiga que se ressignifica os sentidos daquilo que está sendo investigado. Nessa perspectiva, concordando com Foucault, “eu procuro justamente diagnosticar: diagnosticar o presente. Eu procuro dizer aquilo que nós somos hoje e o que é que agora significa aquilo que nós dizemos” (FOUCAULT, 1994, p. 606, v.1 *apud* GELAMO, 2007, p. 240).

¹³ Cabe aqui ressaltar que no período de elaboração desta pesquisa, este movimento se materializa também na publicação do livro “*Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo*”. Organizado por José Carlos Libâneo e Nilda Alves; na publicação do texto “A construção da Didática no GT Didática – análise de seus referenciais”, de Selma Garrido Pimenta et al, publicado na Revista Brasileira de Educação, em jan/mar, 2013.

¹⁴ Faço alusão aqui ao texto de Selma Garrido Pimenta “Para uma ressignificação da Didática: ciências da educação, pedagogia e didática - uma revisão conceitual e uma síntese provisória”, no qual a autora faz a menção às mudanças impostas pela contemporaneidade aos estudos sobre didática.

¹⁵ O Simpósio foi realizado nos dias 27 e 28 de março de 2012 e a programação e textos apresentados podem ser encontrados no site: <http://www.leped-feufrj.com.br/pages/eventos/i-simposio/programacao.php>. Último acesso 03 de agosto de 2012

Além disso, é importante ressaltar que o conhecimento da história da disciplina acadêmica Didática Geral é fator primordial na formação dos professores que a ensinam. Afinal, como ressaltado por Goodson (2001, p. 173-174), “existe uma diversidade de tradições nas subculturas disciplinares. Estas tradições iniciam o professor em visões amplamente diferentes sobre as hierarquias do conhecimento e sobre os conteúdos, o papel dos docentes e as orientações pedagógicas globais”.

Nessa perspectiva, entendo este estudo como uma possibilidade de “buscar subsídios importantes e fundamentais para a compreensão dos problemas [presentes na formação docente], embora não exatamente soluções para a sua superação” (MONTEIRO, 2011, p. 80). Afinal,

A questão em discussão é captar os dilemas da didática sobre seu objeto e seu conteúdo ou, por outras palavras, se é fato que o objeto e conteúdo “clássicos” da didática estão saindo de cena e sendo substituídos por outros, ou, ainda, se isso de fato estiver ocorrendo, estaríamos frente ao desaparecimento da didática com a ocupação do seu lugar por outras disciplinas: currículo, formação de professores, didáticas específicas, psicopedagogia. (LIBANEO, 2008, p. 235)

3. Inserção do estudo no âmbito da produção acadêmica

Conforme afirma Jahen (2011, p. 14), no Brasil, “como uma área de estudos, a História do Currículo surge com maior intensidade a partir da década de noventa, com o surgimento de vários grupos de estudo e pesquisa, voltados para este enfoque”. Lopes e Macedo (2002) apontam que, ao final dos anos de 1980, em paralelo aos estudos internacionais que vinham sendo desenvolvidos sobre teorias políticas de currículo, iniciam-se no Núcleo de Estudos de Currículo (NEC), no âmbito do programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ, sob a coordenação do Professor Antônio Flávio Barbosa Moreira, pesquisas pioneiras que buscavam compreender o desenvolvimento do campo curricular no Brasil a partir de perspectivas históricas.

Os estudos desenvolvidos no NEC/UFRJ direcionaram-se para duas linhas principais: o estudo do pensamento curricular brasileiro e o estudo das disciplinas escolares. A partir da produção teórica internacional de Thomas Popkewitz, Ivor Goodson e Stephen Ball, as pesquisas vieram focando o desenvolvimento e a consolidação de disciplinas e áreas de conhecimento, tendo por base a forma como estas se desenvolvem em instituições específicas, buscando estabelecer interseção entre o

estudo das disciplinas e o estudo das instituições educacionais (Macedo, 2008). Tais pesquisas vieram se caracterizando, portanto, como estudos que se voltam mais para as instituições do que para os sistemas educacionais, destacando-se, a partir de então, os trabalhos desenvolvidos e orientados por, Antonio Flavio B. Moreira e, posteriormente, por Marcia Serra Ferreira e Ana Maria Monteiro. Sob essa perspectiva teórica, foram produzidos, nos últimos 10 anos, os seguintes trabalhos:

TIPO	ANO	TITULO	AUTOR
<i>Tese</i>	2005	<i>A história da disciplina escolar ciências no Colégio Pedro II (1960-1980).</i>	<i>Marcia Serra Ferreira</i>
<i>Tese</i>	2009	<i>O currículo da disciplina escolar História no Colégio Pedro II – a década de 1970, entre a tradição acadêmica e a tradição pedagógica: a História e os Estudos Sociais.</i>	<i>Beatriz Boclin Marques dos Santos</i>
<i>Tese</i>	2010	<i>A história do currículo da Licenciatura em Química da UFRJ: tensões, contradições e desafios dos formadores de professores (1993-2005).</i>	<i>Elisa Prestes Massena</i>
<i>Tese</i>	2011	<i>Conhecimento e poder na história do pensamento curricular Brasileiro. *¹⁶</i>	<i>Lisete Jaehn</i>
<i>Tese</i>	2012	<i>A construção do currículo do Curso de Licenciatura em educação artística: desafios e tensões (1971/1983)</i>	<i>Anita de Sá e Benevides Braga Delmás</i>
<i>Tese</i>	2012	<i>A disciplinarização da música e a produção de sentidos sobre educação musical: investigando o papel da ABEM no contexto da lei. Nº 11.769/2008.</i>	<i>Silvia Garcia Sobreira</i>
<i>Tese</i>	2013	<i>Currículo de Geografia: analisando o conhecimento escolar como discurso</i>	<i>Carolina Lima Vilela</i>

¹⁶ Trata-se de tese defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP, sob a co-orientação da Professora Dr^a Marcia Serra Ferreira.

TIPO	ANO	TITULO	AUTOR
Dissertação	2002	<i>Entre o Ensino e a Assistência os dilemas das disciplinas de propedêutica clínica e de medicina interna I da faculdade de medicina da UFRJ.</i>	<i>Francisco Sérgio Strauss Vasques</i>
Dissertação	2002	<i>História da Disciplina Didática Geral em um Escola de Formação de Professores: (re)apropriação de discursos acadêmicos nas décadas de 1980 e 1990.</i>	<i>Josefina Carmen Diaz de Mello</i>
Dissertação	2003	<i>A Disciplina Psicologia e a Formação de Professores- Uma Análise Sócio- histórica.</i>	<i>Claudio Ramos Peixoto</i>
Dissertação	2008	<i>Sob o Nome e a Capa do Imperador: a criação do Colégio Pedro II e a construção do seu currículo.</i>	<i>Fernando de Araújo Penna</i>
Dissertação	2008	<i>Entre Especialistas e Docentes: Percursos Históricos dos Currículos de Formação do Pedagogo na FE/ UFRJ.</i>	<i>Maria Verônica Rodrigues da Fonseca</i>
Dissertação	2008	<i>Políticas Curriculares para a Formação de Professores em Ciências Biológicas: investigando sentidos de prática.</i>	<i>Letícia Terreri Serra Lima</i>
Dissertação	2009	<i>Sentidos de prática na formação de professores: investigando a reforma curricular da licenciatura em história da FAFIC - RJ, nos anos 2000.</i>	<i>Marcele Xavier Torres</i>
Dissertação	2009	<i>O Ensino de Sociologia no Colégio Pedro II (1925 - 1941).</i>	<i>Jefferson da Costa Soares</i>
Dissertação	2009	<i>Educação ambiental na escola: Diálogos com as disciplinas escolares Ciências e Biologia.</i>	<i>Cecilia Santos de Oliveira</i>

TIPO	ANO	TITULO	AUTOR
<i>Dissertação</i>	2009	<i>Investigando Ações de Educação Ambiental no Currículo Escolar.</i>	<i>Lucimar Bezerra Araruna</i>
<i>Dissertação</i>	2010	<i>Investigando a Disciplina Escolar Educação Ambiental em Armação de Búzios, RJ: entre histórias e políticas de currículo.</i>	<i>André Vitor Fernandes dos Santos</i>
<i>Dissertação</i>	2010	<i>Currículo de Ciências (1950/70): influências do professor Ayrton Gonçalves da Silva na comunidade disciplinar e na experimentação didática.</i>	<i>Daniela Fabrini Valla</i>
<i>Dissertação</i>	2010	<i>Modernização e retórica evolucionista no currículo de Biologia: Investigando livros didáticos das décadas de 1960/70.</i>	<i>Diego Amoroso Gonzalez Roquette</i>
<i>Dissertação</i>	2011	<i>Sentidos de Prática em Currículo de Curso de Pedagogia.</i>	<i>Maria da Conceição Maggioni Poppe</i>
<i>Dissertação</i>	2012	<i>Currículo de Ciências: investigando sentidos de formação continuada como extensão universitária.</i>	<i>Karine de Oliveira Bloomfield Fernandes</i>
<i>Dissertação</i>	2013	<i>Sentidos de Educação Física Escolar nos currículos de Pedagogia da UFRJ (1992-2008)</i>	<i>Marcelo da Cunha Mattos</i>

Fontes: <http://www.educacao.ufrj.br/ppge/ppge-teses.html>

<http://www.educacao.ufrj.br/ppge/ppge-dissertacoes.html>

Atualmente, o NEC/UFRJ é composto por três grupos de pesquisa. Dentre eles, o Grupo de Estudos em História do Currículo tem realizado estudos em Sociologia e em História do Currículo¹⁷, focalizando tanto a formação de professores quanto as políticas curriculares. Nesse movimento, o grupo veio se valendo, especialmente, da articulação entre os referenciais teóricos do currículo com a historiografia contemporânea, em uma visão construcionista do currículo e, mais recentemente, ampliando as suas perspectivas de análise a partir do diálogo com as teorizações sociais do Discurso, a partir das produções de autores como Michel Foucault (FERREIRA, no prelo).

Inserida na produção do Grupo de Estudos em História do Currículo, esta pesquisa pretende preencher uma lacuna, identificada por mim, de estudos históricos sobre a disciplina acadêmica Didática Geral no Brasil, ao mesmo tempo em que pretende contribuir para a produção de conhecimento de estudos históricos no campo do currículo. Nesse movimento, estabeleço diálogos com as produções do NEC/UFRJ.

Em consulta ao Banco de Teses e Dissertações da CAPES (produção 2001-2011) e em trabalhos apresentados nas Reuniões da ANPED (2001 a 2011), cujos resultados são apresentados detalhadamente no primeiro capítulo desta tese, constatei a quase inexistência de pesquisas que articulem estudos históricos sobre a disciplina Didática Geral realizados por pesquisadores da educação, sejam aqueles afiliados ao campo da Didática, do Currículo e, mais especificamente, à História do Currículo e das Disciplinas, ou da História da Educação. Outro aspecto também levantado é que os poucos estudos históricos existentes se voltam, principalmente, para a produção a partir dos anos de 1950, ou tratam a constituição da didática como um saber pedagógico, sem voltar-se para a sua característica de disciplina acadêmica.

Tais dados contribuem para justificar a originalidade do estudo, aliado, ainda, ao fato de que, ao analisar a história desta disciplina, busco olhar para a construção sócio-histórica dos currículos de diferentes cursos de uma mesma instituição a partir de um elo comum que os constitui – a disciplina Didática Geral. Segundo relato do curriculista Antonio Flavio Barbosa Moreira¹⁸ – aspecto que foi, posteriormente, por mim constatado no levantamento que descreverei a seguir –, não há pesquisas realizadas no campo do Currículo, sob esta perspectiva, no Brasil.

¹⁷ Conforme indicado na página na internet: <http://www.educacao.ufrj.br/nec.html>.

¹⁸ Esta declaração foi realizada pelo professor Antônio Flávio B. Moreira em junho de 2008, enquanto membro da Banca em minha defesa de Dissertação.

Procuro, assim, construir uma história da disciplina acadêmica Didática Geral focalizando as possibilidades de emergência de uma prática discursiva que se materializa nos conteúdos que a integram e que vão tornar a Didática o que ela é hoje. Foco, então, a minha análise na construção da disciplina Didática Geral que era oferecida nos cursos de licenciatura da FNF*i* e, conforme destaquei anteriormente, traz a marca de se constituir como o “padrão federal” para a formação de professores para o ensino secundário e normal no Brasil. Formação esta que, inicialmente, ficava sob a responsabilidade da “Secção Especial de Didática,” responsável pelo Curso de Didática. Uma instituição “que tem servido de referência para a construção curricular de muitas instituições brasileiras até hoje” (MONTEIRO, 2011, p. 80).

4. Referenciais teórico-metodológicos

Como anteriormente destacado, para alcançar o objetivo desse estudo, aproprie-me das contribuições teóricas do campo do Currículo e, mais especificamente, dos estudos em História do Currículo e das Disciplinas formulados por autores estrangeiros – especialmente Ivor Goodson, Thomas Popkewitz, e André Chervel –, e brasileiros, tais como Antonio Flavio Moreira, Alice Casimiro Lopes e Marcia Serra Ferreira. Afinal, como afirma Goodson (1998), esses estudos sócio-históricos possibilitam a análise das circunstâncias em que foram construídas, negociadas e reconstruídas determinadas realidades curriculares.

Alio, ainda, a estes referenciais, os estudos de Michel Foucault acerca do conceito de discurso e de suas possibilidades de emergência e produção (FISCHER, 2012). Para Foucault, os estudos arqueológicos do discurso possibilitam que interroguemos como se tornou possível que um saber, em determinado momento histórico, ascendesse como um saber disciplinarizado. Valho-me, em especial, das possibilidades de utilização destes estudos no campo da Educação, apontadas por Rosa Maria Fischer.

Um exemplo dessa possibilidade de articulação é a percepção de Foucault (2010) sobre a disciplina ao diferenciá-la da ciência pelo princípio de limitação e entendendo-a em um processo de construção ao afirmar que:

[...] para que haja disciplina, é preciso, por conseguinte, que haja a possibilidade de formular, e de formular indefinidamente, novas proposições. Mas há mais; e há mais, sem dúvida, para que haja menos: uma disciplina não é a soma de tudo aquilo que pode ser dito de verdadeiro a propósito de qualquer coisa; nem mesmo é o conjunto

de tudo aquilo que, a propósito de um mesmo dado, pode, pelo princípio de coerência ou sistematização, ser aceite [...] são feitas tanto de erros como de verdades, erros que não são resíduos ou corpos estranhos, mas que tem funções positivas, uma eficácia histórica, um papel muitas vezes indissociável daquele das verdades. (FOUCAULT, 2012, p. 29-30)

Ao me apropriar da teorização arqueológica do discurso foucaultiana, ressalto sua potencialidade para o estudo sócio-histórico do currículo, por permitir que a análise seja realizada a partir da concepção de possibilidades de emergência do discurso. Isto é, a análise arqueológica possibilita uma visão que amplia a perspectiva que entende os fatos em uma relação de causa e efeito, possibilitando interpretá-los como constituídos em uma teia de relações em que um fato influencia e constitui o outro, como se tornam possíveis determinadas “‘descobertas’ e como puderam ser seguidas de outras que as retomaram, corrigiram e eventualmente anularam” (FOUCAULT, 2009, p. 48). Nesse sentido, penso que trarei outra possibilidade de olhar e compreender uma história que nos é tão familiar, a partir das articulações teóricas que estão explicitadas no segundo capítulo deste trabalho.

Considerando, ainda, que me proponho a estudar uma disciplina acadêmica – e como o contexto universitário é distinto do contexto escolar, conforme chama atenção Chervel (1990) – e considerando o papel desempenhado pelas comunidades disciplinares na construção das mesmas, entendo a necessidade de dialogar com os estudos formulados por pesquisadores do campo da Didática, dentre os quais, ressalto a produção de Vera Maria Candau, José Carlos Libâneo e Ilma Passos Alencastro Veiga, entre outros. Busco, a partir desses autores, melhor compreender os aspectos filosóficos e epistemológicos que tem envolvido este campo disciplinar. Afinal, no processo de ensino universitário, muitos docentes das disciplinas acadêmicas constituem as comunidades intelectuais particulares do campo científico em que atuam.

Cabe, ainda, ressaltar que por se tratar de uma pesquisa em História do Currículo, dou atenção especial atenção acerca do tratamento das fontes de estudo. Ferreira (2005, 2007) chama atenção sobre o uso das fontes historiográficas, tendo em vista que a partir da nova historiografia, elas passam a ser ampliadas e a ser consideradas como tendo múltiplas potencialidades. Nessa perspectiva, valer-me-ei do exame de documentos do chamado currículo escrito, tais como: ementas, programas, resoluções, pareceres, e outros documentos de cunho geral, elaborados na própria

instituição, bem como leis, relatórios, estatutos, manifestos de grupos acadêmicos, livros editados com a finalidade didática e outros materiais didáticos diversos guardados em arquivos e produzidos ao longo do período estudado. Busco confrontá-los, criticá-los e, a partir destas fontes documentais, identificar as condições de existência de determinados discursos que se tornaram reais e foram efetivamente pronunciados. Porque nesses documentos “está materializado, presente e vivo o discurso de uma época. E é esse discurso que precisamos descrever” (FISCHER, 2012, p. 44).

5. A estruturação da Tese

A tese está organizada em sete partes, assim compostas: essa Introdução do trabalho, tratando da pertinência do estudo, bem como da justificativa para a sua realização; cinco capítulos, conforme a seguir caracterizados; e, por fim, as Considerações Finais da Tese, nas quais são apresentadas as conclusões da pesquisa.

No primeiro capítulo apresento um levantamento das pesquisas desenvolvidas sobre História do Currículo, História das Disciplinas, estudos históricos sobre a Disciplina Didática Geral no Brasil, bem como sobre os estudos foucaultianos produzidos na área de Educação, identificando nesses estudos referências que me auxiliam na definição de categorias utilizadas para a análise desenvolvida. Traço, ainda, neste capítulo, um breve retrato do que hoje se tem dito sobre a disciplina Didática Geral a partir da análise da produção acadêmica da comunidade disciplinar, buscando nessas fontes identificar dados que serão articulados no quinto capítulo, na busca por “revelar as regularidades e mudanças conceituais que são geradas através de seus membros” (GOODSON, 1997, p. 22). Parto dessa caracterização do discurso hoje porque, como aponta Fischer (2012), o que Foucault nos possibilita por meio da arqueologia é “multiplicar as perguntas sobre o que nos inquieta no presente, a partir de um determinado campo de saber e a partir de um determinado *corpus* empírico” (FISCHER, 2012, p. 30).

No segundo capítulo, exponho a abordagem teórico-metodológica acerca dos estudos históricos do campo do Currículo e, mais especificamente, da História das Disciplinas, além dos demais referenciais teórico-metodológicos que fundamentam a pesquisa – a História Cultural e a Análise Arqueológica do Discurso –, estabelecendo as possibilidades de diálogo que são travados entre todos estes referenciais.

No terceiro capítulo, apresento uma análise das possibilidades de emergência da Disciplina Didática Geral no Brasil, realizando uma arqueologia deste discurso disciplinar. Trabalho aspectos não discursivos e discursivos da época investigada, a partir da análise do texto do Manifesto dos Pioneiros e das Constituições Federais de 1824, 1891, 1934 e 1937, buscando caracterizar o feixe de relações que possibilitam a emergência do discurso sobre a disciplina acadêmica Didática Geral, e identificar a formação e as transformações desse discurso. Procuro, assim, “descrever um pouco dos regimes de verdade de uma certa formação histórica e de determinado campo do saber” (FISCHER, 2012, p. 103).

No quarto capítulo, são identificadas as condições institucionais que possibilitam a emergência da disciplina Didática Geral no âmbito da FNFi, no ano de 1939, como uma das disciplinas do Curso de Didática. É analisada a sua trajetória até o ano de 1968, quando a FNFi dá lugar à Faculdade de Educação da UFRJ. Focalizo, especialmente, o processo de extinção do Curso de Didática em 1946, e a organização curricular da disciplina a partir da criação do Colégio de Aplicação da instituição, no mesmo ano.

No quinto capítulo, reiterando o papel das comunidades disciplinares na construção do currículo, são identificados os conteúdos que tem constituído esse saber disciplinar (os que se mantém e os que mudam), a partir da análise da produção de Luiz Alves de Mattos (livros, textos publicados na RBEPE do INEP e manuscritos) – Professor Catedrático da disciplina na FNFi, ao longo do período estudado. Tal produção é colocada em diálogo com outras produções do tempo presente¹⁹, bem como outros documentos curriculares produzidos no âmbito da instituição investigada, buscando identificar as regularidades desta formação discursiva, quando comparados com a produção discursiva dessa disciplina no tempo presente.

Por fim, apresento nas considerações finais o caminho investigativo pelo qual optei percorrer, focalizando as possibilidades de análise proporcionadas pelo referencial teórico-metodológico adotado e trazendo a síntese da análise realizada, bem como apresentando algumas possibilidades de estudos futuros.

¹⁹ Neste trabalho refiro-me a “tempo presente” como a contemporaneidade. Na historiografia o tempo presente é entendido como aquele em que o historiador investiga o seu próprio tempo, com valendo-se de testemunhas vivas e uma memória que pode ser a sua.

CAPÍTULO I

Traçando um panorama sobre a produção acadêmica em Didática Geral, História da Didática Geral, História do Currículo, História das Disciplinas e Estudos Foucaultianos

I.1. Sobre o papel das revisões de bibliografias nas pesquisas acadêmicas.

Conforme ressaltam Alves-Mazzotti e Gewandsnadjer (1998), um aspecto tradicionalmente importante na produção de pesquisas é o processo de revisão da bibliografia atinente ao problema pesquisado e quanto aos referenciais teóricos possíveis para a análise dos problemas, tendo em vista que

a produção do conhecimento não é um empreendimento isolado. É uma construção coletiva da comunidade científica, um processo continuado de busca, no qual cada nova investigação, se insere complementando contribuições anteriormente dadas ao estudo do tema (ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSNADJER, 2008, p. 180).

Consciente sobre como se dá o processo de construção do conhecimento acadêmico, um dos primeiros esforços empreendidos ao longo dessa pesquisa foi dedicar-me ao levantamento do que tem sido produzido no campo do Currículo, especificamente sobre história curricular e história das disciplinas, com a finalidade, inclusive, de melhor definir o tipo de pesquisa a qual tenho me voltado, enquanto pesquisadora do NEC, “que, no Campo do Currículo, tem se dedicado aos estudos de caráter sócio-histórico” (Vilela *et al*, 2011, p. 1).

Assim, juntamente com outras integrantes do ‘Grupo de Estudos em História do Currículo’ coordenado pela Professora Dra. Márcia Serra Ferreira, temos buscado dialogar com os trabalhos que têm sido desenvolvidos por pesquisadores filiados ao campo da História da Educação, e que produzem pesquisas que tomam a história das disciplinas como objeto de estudo. Nosso objetivo, com isso, tem sido identificar em um movimento de análise inicial, o lugar ocupado pela História das Disciplinas em ambos os campos. Em trabalho realizado recentemente (FONSECA *et al*, 2013) avaliamos a produção acadêmica divulgada, entre os anos de 2000 e 2010, sobre a história das disciplinas escolares no âmbito tanto da História da Educação, quanto da Sociologia do

Currículo nos seguintes veículos: (a) Grupos de Trabalho de Currículo e de História da Educação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd); (b) artigos publicados em periódicos nacionais qualificados²⁰.

Ao analisarmos os artigos produzidos, verificamos que, ainda que ambos os grupos de pesquisadores se digam realizando estudos sobre história das disciplinas, tais campos – a História da Educação e o Currículo - se delimitam na própria ação de suas comunidades disciplinares, as quais se definem e se identificam por meio de suas apropriações teóricas, seus recortes temporais, estilos de análise e escolha de seus objetos de pesquisa (FONSECA *et al*, 2013).

A partir desse estudo, voltei-me especificamente para buscar identificar como tem sido realizada esta produção no âmbito dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, com a finalidade de traçar um panorama mais geral sobre os estudos já formulados, bem como obter mais argumentos acerca da relevância desta pesquisa, para a ampliação do conhecimento no campo do Currículo. Ao mesmo tempo, busquei nos trabalhos levantados, subsídios para a discussão de conceitos e definição de categorias de análise a serem utilizadas na tese. Nesse sentido, realizei pesquisa no Banco de Teses e Dissertações da CAPES²¹ focando a produção no período de 2001 a 2011²².

A fim de obter mais subsídios acerca da produção acadêmica existente especificamente sobre a disciplina Didática Geral, realizei, também o levantamento dos textos produzidos e disseminados no GT de Didática das Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e nos Encontros de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), no mesmo período (2000-2011). Tal opção deve-se à importância de ambos os fóruns para a divulgação da pesquisa educacional realizada no país, em especial no âmbito da pós-graduação.

²⁰ Os artigos levantados foram publicados em dez periódicos nacionais qualificados, a saber: *Cadernos Cedes* (Souza, 2000a e 2000b), *Currículo sem Fronteiras* (Gatti Júnior, 2009; Silva, 2009; Souza, 2009), *Educação e Pesquisa* (Souza Júnior & Galvão, 2005; Viviani, 2005), *Educação em Revista* (Ferreira, 2007), *Educar* (Taborda de Oliveira & Chaves Junior, 2009), *História* (Toledo, 2004), *Ibireté: Escritos sobre Educação* (Leite, 2005), *Pro-Posições* (Ferreira, Gomes & Lopes, 2001; Martins, 2007), *Revista Brasileira de Educação* (Pietri, 2010) e *Teias* (Lopes, 2000).

²¹ Trata-se de uma ferramenta que possibilita a pesquisa por autor, título e palavras-chave disponível no Portal da CAPES <http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>.

²² O levantamento dos dados no Banco de Teses da CAPES foi realizado no ano de 2012, para elaboração do material inicial para o Exame de Qualificação. Optei, assim por trabalhar com os dados disponíveis relativos ao período de dez anos, anteriores à realização do levantamento.

I.2 Investigando a produção acadêmica a partir do Banco de Teses e Dissertações da CAPES

A busca no Banco de Teses e Dissertações da CAPES foi realizada por palavras-chave a partir do seguinte filtro: “pesquisa por assunto - expressão exata”. Inicialmente, busquei em cada ano, as teses e dissertações a partir dos seguintes assuntos: Didática Geral, Disciplina Didática Geral, História do Currículo e História das Disciplinas. Os resultados quantitativos obtidos nessa busca são sistematizados nos quadros a seguir.

Quadro 1 – Levantamento Quantitativo dos Resumos das Dissertações (2001 a 2011)

Assunto	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	Total
Didática Geral	0	1*	1	1	1	0	2*	1	2	1	0	10
Disciplina Didática Geral	0	1*	0	0	0	0	2*	0	0	0	0	03
História do Currículo	4	6	1	3	3	8	5	6	6	4	6	52
História das Disciplinas	7	6	5	8	5	9	8	10	11	16	11	96

Fonte: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/> Último acesso em 07/08/2012

* Trabalho localizado por ambas as palavras-chave Didática Geral e Disciplina Didática Geral.

Quadro 2 – Levantamento Quantitativo dos Resumos das Teses (2001 a 2011)

Assunto	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	Total
Didática Geral	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1*	3
Disciplina Didática Geral	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1*	1
História do Currículo	1	1	1	2	0	0	0	1	2	5	3	16
História das Disciplinas	3	2	3	1	1	4	1	7	1	3	4	30

Fonte: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/> Último acesso em 07/08/2012

* Trabalho localizado por ambas as palavras-chave Didática Geral e Disciplina Didática Geral.

O primeiro aspecto que destaco é a existência de um número pequeno de pesquisas no âmbito da pós-graduação (dissertações/teses) que se voltam para o estudo

da Didática Geral/Disciplina Didática Geral. Identifiquei apenas 13 trabalhos²³ que se reconhecem como pesquisando este assunto, uma vez que utilizam este descritor como palavra-chave. Estes dados coincidem com estudo de Longarezi e Puentes (2010, p. 6) que “revela a pouca expressividade da Didática como campo de investigação e de produção de conhecimento.”

Já em relação aos estudos que se identificam como tratando de História do Currículo e História das Disciplinas, os dados quantitativos são maiores, sendo evidenciado que, nos últimos anos, tem aumentado o número de pesquisas sobre História das Disciplinas. Tal produção se desenvolve em maior número nos cursos de mestrado e associando-se a linhas de pesquisa em História da Educação²⁴, conforme pode ser evidenciado a partir dos dados dos resumos dos trabalhos identificados.

Após o levantamento quantitativo, voltei-me para a leitura analítica dos resumos destas produções, buscando, inicialmente, identificar a presença de alguma pesquisa sobre a história da disciplina Didática Geral. Na leitura e análise dos 13 resumos disponíveis no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, localizados pelas palavras-chave Didática Geral/Disciplina Didática Geral, identifiquei apenas 3 pesquisas desenvolvidas em nível de doutorado, descritas no quadro apresentado no Apêndice A. Ressalto ainda que, dos 13 trabalhos localizados, realizei a leitura de apenas um trabalho completo, uma vez que pelos resumo, identifiquei que os demais não tratam especificamente da história da disciplina Didática Geral, mas se valem de saberes referenciais produzidos no campo para subsidiar as análises, utilizando conceitos da Didática Geral como fundamentos para o estudo de material didático ou de processos de ensino-aprendizagem desenvolvidos.

A dissertação *História da disciplina Didática Geral em uma escola de formação de professores: (re)apropriação de discursos acadêmicos nos anos de 1980 e 1990*, produzida no âmbito do NEC/UFRJ e defendida em 2002 no PPGE/UFRJ, por Josefina Carmen Diaz de Mello, aborda centralmente a disciplina Didática Geral como objeto de estudo, a partir de referenciais do campo do Currículo e mais, especificamente, da

²³ Há uma tese e três dissertações que são localizadas por ambos assuntos Didática Geral/Disciplina Didática Geral, totalizando 13 trabalhos ao todo.

²⁴ Levantamento realizado no Diretório de Grupos de Pesquisa cadastrados no CNPq por Fonseca, Vilela e Torres (2011), utilizando ferramenta de busca do *site*. Apontou a existência de 20 grupos catalogados sob a expressão exata *História das Disciplinas*, sendo constatado que estes grupos são filiados ao campo da História da Educação.

História do Currículo e das Disciplinas. Ela foi desenvolvida no diálogo com a perspectiva teórica do hibridismo de Garcia Canclini, com interpretações de Beatriz Sarlo, e do currículo como construção social, a partir das produções de Ivor Goodson e André Chervel. Tal pesquisa, embora também desenvolvida a partir de referenciais do campo do Currículo e, mais especificamente, em perspectiva histórica, se difere desta que ora desenvolvo porque não foi produzida no diálogo com a arqueologia de Michel Foucault. Além disso, ela se voltou para o estudo sócio-histórico da disciplina Didática Geral em uma escola pública de formação de professores dos anos de 1980 e 1990 – uma instituição de ensino médio – a Escola Estadual Carmela Dutra, caracterizando-se, portanto, como um estudo de uma disciplina escolar. No entanto, algumas considerações identificadas pela autora em sua dissertação acerca da constituição da Didática Geral no campo da Educação são por mim apropriadas neste trabalho.

Quanto aos assuntos História do Currículo e História das Disciplinas, o levantamento realizado no Banco de Teses e Dissertações da CAPES apontou que ainda é pequeno o número de pesquisas sócio-históricas realizadas no campo do Currículo. Este fato é evidenciado quando, apesar de serem localizadas na busca de assunto como “História do Currículo”, em muitos casos, não foram encontradas, nos resumos das pesquisas, referências características deste campo. Muitos desses trabalhos são desenvolvidos em uma perspectiva que significa o termo currículo “ao mesmo tempo, [como] um conceito operacional para se referir à seleção e transmissão dos conteúdos e como isto ocorre em contexto práticos, e a uma área de conhecimento no campo educacional” (SOUZA, 2005, p. 76).

Do total de 68 trabalhos localizados pelo descritor História do Currículo, voltei-me para a análise das 16 teses encontradas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES. Nesse processo, identifiquei que 9 teses, embora articulem conceitos do campo do Currículo, não tratam especificamente de aspectos sócio-históricos de sua constituição. Tais estudos são fundamentados em aspectos de política educacional, questões sobre a constituição do conhecimento escolar ou no campo da História da Educação, e o quadro descritivo destas Teses encontra-se no Apêndice B. Assim, apenas 7 teses foram identificadas por mim como desenvolvidas no âmbito da Sociologia do Currículo, apresentando características próprias da História do Currículo que é produzida neste campo e estão descritas no quadro constante do Apêndice C. Ressalto que três destas teses foram produzidas por pesquisadores do NEC/UFRJ e três no

âmbito do Grupo de Pesquisa Ciências, Sociedade e Educação da UFF que, no diálogo com o NEC/UFRJ, tem focado suas pesquisas nas temáticas relacionadas à Educação em Ciências, valendo-se das contribuições dos referenciais da História do Currículo. Este levantamento, de certa forma, confirma que, “embora a teorização sociológica sobre currículo envolvesse a ideia de que o currículo é um artefato historicamente construído, estudos empíricos que privilegiassem a dimensão histórica do estudo continuaram pouco presentes na literatura curricular” (MACEDO, 2008, p. 141-142).

Quanto às pesquisas localizadas pelo assunto “História das Disciplinas,” dentre os 126 trabalhos presentes no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, identifica-se o mesmo perfil das produções localizadas como “História do Currículo”, ou seja, a maioria dos estudos é caracterizada como pertencentes ao campo da História da Educação, articulando, especialmente os estudos de André Chervel e Dominique Julia sobre história das disciplinas e a cultura escolar. Nesse contexto, cabe destacar que a História das Disciplinas, na realidade brasileira:

[...] tem se configurado, como uma importante área de estudos tem sido a sua potencialidade em fornecer um novo olhar para a escola do passado, permitindo perceber que a história da educação vai além da história dos ideários e dos discursos pedagógicos (SOUZA JR. & GALVÃO, 2005, p. 393).

A partir da leitura dos resumos, identifica-se que essas dissertações trazem em comum a utilização dos estudos de André Chervel e Ivor Goodson como principais referenciais teórico-metodológicos de análise. Além disso, tais estudos se voltam para a investigação de diferentes disciplinas em instituições específicas, sendo construídos, no entanto, em sua maioria, dentro de um modelo de construção histórica de caráter mais linear e evolutivo, em que um evento fundamenta ou é consequência do outro, buscando a gênese e constituição das disciplinas analisadas. Neste grupo de trabalhos, busquei identificar aqueles que pesquisaram a história de disciplinas acadêmicas, localizando 12 trabalhos, dos quais 9 dissertações e 3 teses encontram-se listadas no Apêndice D. As teses foram lidas na sua íntegra e seus principais aspectos passo a destacar a seguir.

A tese intitulada *Trilhas e Temas da Disciplina Filosofia da Educação a partir da PUC-SP*, defendida em 2002, na PUC-SP, por Maria Betânia Barbosa Albuquerque, investiga o itinerário da disciplina Filosofia da Educação, entre as décadas de 1940 a 1980, e identifica temas que foram selecionados ou silenciados nos seus programas de

ensino, dos livros que fez circular em seu interior e das disputas intelectuais travadas, bem como os seus atores e sua produção teórica. A partir dessa construção histórica, a pesquisadora buscou compreender de que forma as categorias produzidas pela disciplina Filosofia da Educação produziram determinadas maneiras de conhecer e categorizar a educação. Considerando que, no momento do desenvolvimento do estudo, a disciplina passava por certa instabilidade, a pesquisadora buscou elucidar a situação da Filosofia da Educação no Brasil na década de 1990, pois “se em meados da década de 90, a Filosofia da Educação estava conforme referido, [...] e antes como se encontrava? (ALBUQUERQUE, 2002, p. 14). A pesquisa foi desenvolvida apoiando-se nos estudos históricos e sociológicos formulados por André Chervel, Ivor Goodson e Tomaz Popkewitz e de autores brasileiros como Tomaz Tadeu da Silva e Lucíola Santos. Como fontes de pesquisa, valeu-se dos seguintes documentos escritos: Programas da Disciplina no período investigado, Relatórios, Atas, Anais, Estatutos, Cartas Pastorais, livros e artigos e Dissertações, teses, livros e artigos. No seu desenvolvimento, a tese foca nos sujeitos que construíram a história da disciplina, enfatizando o papel dos principais atores que protagonizaram o processo de construção disciplinar na instituição investigada, ampliando o raio desta influência para a educação brasileira. Trata-se de um estudo desenvolvido em uma perspectiva da teorização crítica do Currículo e da História das Disciplinas, sendo identificados os embates que se fizeram presentes na construção disciplinar, bem como as continuidades e mudanças ocorridas ao longo do período estudado. A tese é desenvolvida apresentando uma certa linearidade temporal, enfatizando a estreita relação entre a construção da disciplina e o pensamento católico no Brasil. Nas conclusões, a autora identifica como uma permanência nas finalidades desta disciplina a “importância sobrelevada que foi atribuída à Filosofia da Educação, ora na definição dos altos princípios ético-espirituais ora na suposta transformação da sociedade” (ALBUQUERQUE, 2002, p. 215).

A tese de Viviane Lovatti Ferreira, intitulada *O processo de disciplinarização da metodologia do ensino de Matemática* e defendida em 2009 no Programa de Pós-graduação em Educação da USP, tem por objetivo compreender o processo histórico de disciplinarização da Metodologia do Ensino de Matemática em cursos de Licenciatura em Matemática em instituições públicas do estado de São Paulo, buscando conhecer a gênese e o desenvolvimento histórico da disciplina, identificando conteúdos e métodos propostos bem como as mudanças pelas quais passou a disciplina. A pesquisa

fundamenta-se nos estudos de André Chervel, Dominique Julia e Circe Bittencourt, trabalhando com o conceito de disciplinarização. Traz ainda, as contribuições de Ivor Goodson e Antonio Flavio Barbosa Moreira acerca dos estudos históricos do Currículo por considerar que “quando se trabalha a história das disciplinas, trabalha-se consequentemente também a história do currículo” (FERREIRA, 2009, p. 6).

Ferreira (2009) desenvolve o estudo em questão utilizando fontes escritas (programas, livros textos) e fontes orais (depoimentos de professores e ex-alunos). Ele é construído de forma descritiva e evolutiva, focalizando, em especial, as mudanças ocorridas nos conteúdos e metodologias utilizadas na disciplina ao longo do período investigado (1930-2000) e o papel dos sujeitos nesta constituição disciplinar. A pesquisadora conclui que, ao longo da história, a disciplina buscou superar o desprestígio característico da área pedagógica, adquirindo o *status* maior a partir da institucionalização da área da Educação Matemática. Nesse contexto, a pesquisa traz, ainda, algumas concepções e relatos acerca da disciplina Didática Geral que contribuem para a compreensão do papel da mesma no processo inicial da formação de professores secundários na USP. Seus dados me possibilitaram, então, formular algumas hipóteses sobre a Didática Geral na FNF, em comparação com a sua construção na USP. Por fim, a leitura da tese me trouxe a referência de outras produções já desenvolvidas sobre a Didática Geral no Brasil, como é o caso do livro de Maria Manuela A. Garcia (1994) intitulado *A Didática no Ensino Superior*. Trata-se de livro oriundo da dissertação *Tempos pioneiros: a constituição do campo da Didática no ensino superior brasileiro*, que foi defendida em 1994 na UFMG. Tratarei mais à frente deste trabalho.

Por fim, a tese *A Biologia e a história da disciplina ensino de ciências nos currículos do curso de pedagogia da UFSC (1960-1990)*, de Néli Suzana Quadros Britto, defendida em 2010 no PPGE/UFSC, focaliza a história da disciplina acadêmica Ensino de Ciências/Biologia (EC/B) no referido curso, abordando aspectos da história de uma disciplina no contexto acadêmico, que se entrecruzam com aspectos do âmbito escolar. A pesquisa fundamenta-se nos seguintes referenciais: no campo do Currículo com Ivor Goodson e Marcia Serra Ferreira; em História das Disciplinas com Dominique Julia, André Chervel, Antônio Vinão e Lucíola Santos; no Ensino de Ciências e Biologia com os estudos de Hora, Viviani, Mendes Sobrinho, Cardoso, Megid Neto, Lemgruber, Nardi, Delizoicov, Marandino e Selles. Suas fontes de estudos são documentais e orais, valendo-se, principalmente, da análise do livro de Lourenço Filho

intitulado *Introdução ao estudo da Escola Nova: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea*, publicado em 1929 e que expressa uma “concepção orgânica estabelecida pela unidade dos fatores biológicos, psicológicos e psíquicos para os estudos e explicações da personalidade humana” (BRITTO, 2010, p. 99).

Sua análise dos dados é conduzida a partir de três categorias: Concepções de Ciências/Ciências Biológicas/Biologia; Concepções de Ensino de Ciências/Biologia e Concepções de educação da/na formação de professores e as finalidades do Curso de Pedagogia. No estudo, Britto (2010, p. 99) focaliza a articulação entre o movimento escolanovista e a história da disciplina Ensino de Ciências/Biologia (EC/B), tendo em vista a ênfase na cientificização positivada da educação. Suas conclusões apontam para o fato de que a disciplina foi pautada pelos princípios higienistas e eugênicos, legitimados pelos conhecimentos médicos e biológicos. Mas, ao mesmo tempo esses princípios atribuíam outra finalidade que se pode definir como responsabilidade da educação: adestra professoras mulheres em uma prática cuidadora e profilática. Para a autora, este fato leva a disciplina a um baixo *status*, por estar vinculada ao denominado conhecimento prático do currículo do curso investigado (BRITTO, 2010, p. 165). A pesquisa privilegia, de certa forma, o papel das comunidades disciplinares na constituição curricular, quando enfatiza os aspectos históricos do Ensino de Ciências e Biologia no Brasil. Ela contribui, ainda, para a compreensão a trajetória de uma disciplina acadêmica na articulação com a disciplina escolar que lhe é correspondente, bem como das diferentes finalidades que têm sido atribuídas a disciplina EC/B.

Posteriormente a este levantamento, e considerando a possibilidade de articulação dos estudos foucaultianos sobre discurso aos demais referenciais teórico-metodológicos desta tese, realizei mais uma pesquisa no Banco de Teses da CAPES com o objetivo de identificar as teses produzidas no campo da educação que se fundamentam nas teorizações de Michel Foucault, trabalhando, especialmente com referenciais da chamada fase arqueológica. Procurando “pistas” sobre como operar metodologicamente com tal referencial, minha busca foi realizada no mesmo recorte temporal do levantamento já apresentado (2001-2011) a partir dos descritores “Estudos Foucaultianos”, “Arqueologia do Saber” e “Arqueologia”, utilizando-se o filtro “expressão exata”. Tal escolha deveu-se ao fato de se tratarem de expressões comumente identificadas em textos já anteriormente lidos e que trabalham com as referências procuradas. Nesse processo, identifiquei um

total de 32 teses defendidas em Programas de Pós-graduação em Educação. Os resultados deste levantamento são sistematizados no próximo quadro e comentados em seguida.

Quadro 3 – Levantamento dos Resumos das Teses sobre Estudos Foucaultianos do Discurso (2001 a 2011)

Assunto	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	Total
Estudos Foucaultianos	0	0	0	1	1	1	0	2	1	2	4	12
Arqueologia do Saber	0	0	1*	0	0	0	0	0	1	0	0	2
Arqueologia	0	1	2*	1	3	1	2	2	0	2	5	19

Fonte: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/> Último acesso em 08/07/2012

* Trabalho localizado por ambas as palavras-chave

A partir da leitura dos 19 resumos localizados na busca pelo assunto “arqueologia”, identifiquei que 8 trabalhos não indicam qualquer articulação explícita com os estudos de Michel Foucault, embora tenham sido localizados pelo termo “arqueologia”. São os seguintes: *Sísifo liberto*, defendida por José Américo de Lacerda Júnior (2004); *Saberes da pesca: uma arqueologia da ciência da tradição*, defendida por Sérgio Cardoso de Moraes (2005); *O projeto curricular da Faculdade de Educação Física da UFG e suas perspectivas emancipatórias: uma crítica imanente*, de Andreia Cristina Peixoto Ferreira (2007); *Alteridade e diálogo: uma meta-arqueologia da educação a partir de Emmanuel Lévinas e de Paulo Freire*, de Edson Carvalho Guedes (2007); *O professor e sua formação linguística: uma interlocução teoria/prática*, de Marlúcia Barros Lopes Cabral (2010); *A díade saberes e práticas docentes: um estudo de suas inter-relações*, defendida por Ana Teresa Silva Sousa (2011); *A constituição da educação em museus: o funcionamento do dispositivo pedagógico por meio de um estudo comparativo entre museus de artes plásticas, ciências humanas e ciência e tecnologia*, de Luciana Conrado Martins (2011); e o trabalho de Paulo Sergio Dantas Vasconcelos *Os sentidos do espanto ou contribuições para o ensino de filosofia como educação do pensamento: propósitos pedagógicos em Heidegger e Deleuze* (2011).

Já os 11 trabalhos que centram na utilização do método arqueológico, trazendo as obras “A Arqueologia do Saber” e/ou “A ordem do discurso” como referenciais para

as análises realizadas, são os seguintes: *A multiplicidade de vozes na formação conceitual: Michel Foucault e Mikhail Bakhtin numa relação de vizinhança*, de Margarida de Andrade Serra (2003); *A Formação do discurso sobre a educação de adultos: de 1889 à década de 1940*, de Erenildo João Carlos (2005); *Prática de pesquisa, produção de subjetividades e formação em Enfermagem: um relato de viagem*, de Maria Geralda Gomes Aguiar (2005); *Formação continuada: Cartas de Alforria & Controles Reguladores*, de João de Deus dos Santos (2006); *Infância: um dos nomes da não razão* de Amadeu de Oliveira Weinmann (2008); *O discurso sobre as novas tecnologias e a subjetivação docente: a docência na rede*, de Rejane Klein (2008); *Arqueologia das práticas discursivas sobre o fracasso escolar no ensino fundamental do estado de Mato Grosso do Sul*, de Aracy Mendes de Souza (2011); *Prática Discursiva de Formação de Professores Alfabetizadores e Jovens e Adultos em uma experiência de Educação Popular*, de Eduardo Jorge Lopes da Silva (2011); *Uma análise histórica epistemológica do conceito de grupo*, defendida em 2009 por João Claudio Brandemberg Quaresma e localizada na busca por “Arqueologia do Saber”.

Neste grupo, a tese *Prática de pesquisa, produção de subjetividades e formação em Enfermagem: um relato de viagem*, de Maria Geralda Gomes Aguiar, aborda questões do campo do currículo, investigadas a partir de articulações com o método arqueológico e referências da fase genealógica foucaultina. O trabalho analisa o processo de subjetivação desencadeado no currículo do Curso de Enfermagem da UEFS, a partir da disciplina acadêmica “Prática de Pesquisa”, utilizando como documentos, para a análise, as monografias produzidas no período de 1996 a 2000 na disciplina.

Um aspecto a ser destacado é que o método arqueológico foucaultiano é utilizado, em boa parte dos estudos, associado a outros referenciais teóricos. Em especial, essa associação é realizada em pesquisas localizadas no campo das representações sociais e, neste caso, pude encontrar os seguintes estudos: *As representações sociais do projeto de vida dos adolescentes: um estudo psicossocial*, defendida em 2002 por Ivany Pinto Nascimento; *Representações de Conhecimento*, defendida por Ana Maria da Rocha em 2003; *Pelos caminhos das ideias e da existência: a propósito das cartografias de J. T. Moura Filho*, de Maria Lucia Pessoa Chaves Rocha e defendida em 2010.

A leitura dos textos completos²⁵ de 5 desses trabalhos possibilitou-me a compreensão das diferentes apropriações que têm sido realizadas acerca da adoção do método arqueológico nas pesquisas em Educação. De forma geral, as pesquisas valem-se de fontes escritas para as análises e trabalham, também, com conceitos formulados posteriormente, na chamada fase genealógica, para problematizar as relações entre saber e poder. Como pode ser evidenciado, por exemplo, na tese de Klein (2008, p. 25):

[...] desse modo, na descrição do discurso a que me proponho, tomo como horizonte teórico a perspectiva foucaultiana, envolvendo algumas noções que aparecem no livro *Arqueologia do saber* e na *Ordem do discurso*, tais como: saber, discurso, enunciado e formação discursiva. Da fase genealógica, utilizarei as noções de poder e de regime de verdade. Estas “ferramentas” possibilitam identificar o discurso, descrever os enunciados que aparecem no corpus, articulá-los às diferentes áreas do saber a que pertencem.

Dentre esses trabalhos lidos integralmente, a tese *A Formação do discurso sobre a educação de adultos: de 1889 à década de 1940*, de Erenildo João Carlos (2005), foi a que mais contribuiu para a identificação de possibilidades metodológicas a serem utilizadas nesta pesquisa. Nela, o autor apresenta a arqueologia do discurso sobre a educação de adultos no Brasil a partir da análise de textos jurídicos e do estudo do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, identificando as possibilidades de emergência desse discurso. O estudo é desenvolvido fundamentando-se, apenas, nas obras da chamada fase arqueológica de Foucault e, nesse contexto, valho-me, especialmente, da forma apresentada pelo pesquisador de identificar o processo de uma construção arqueológica, focando em uma análise dos textos que possibilita a descrição de enunciados e formações discursivas. Foi por ocasião da leitura deste trabalho que vislumbrei possibilidades de construção de um caminho de articulação entre os estudos arqueológicos e a História do Currículo e das Disciplinas. Nesse movimento, foi possível identificar as práticas não discursivas que possibilitaram a emergência da

²⁵ Realizei a leitura do texto completo das seguintes teses disponíveis na *internet*, acessíveis nas páginas dos Programas de Pós-Graduação em que foram desenvolvidas: “Prática de pesquisa, produção de subjetividades e formação em Enfermagem: um relato de viagem”, de Maria Geralda Gomes Aguiar (2005); *A Formação do discurso sobre a educação de adultos: de 1889 à década de 1940*, de Erenildo Joao Carlos (2005); “Formação continuada: Cartas de Alforria & Controles Reguladores” de João de Deus dos Santos (2006); “Infância: um dos nomes da não razão” de Amadeu de Oliveira Weinmann (2008); “O discurso sobre as novas tecnologias e a subjetivação docente: a docência na rede” de Rejane Klein (2008); e “Arqueologia das práticas discursivas sobre o fracasso escolar no ensino fundamental do estado de Mato Grosso do Sul” de Aracy Mendes de Souza (2011).

disciplina por ocasião da organização da FNFfi, em meio ao momento histórico em que se organiza um sistema nacional de formação de professores secundários no Brasil.

Quanto às teses localizadas pelo assunto “estudos foucaultianos”, tratam-se de estudos que se fundamentam nas teorizações de Michel Foucault formuladas na chamada fase genealógica, trabalhando especialmente os conceitos de governamentalidade, governo e regulação, articulando-os aos estudos do campo do currículo e aos estudos culturais com a finalidade de discutir questões de identidade e gênero. Neste grupo de trabalhos, os sete primeiros foram produzidos no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, na linha de Pesquisa “Currículo, Cultura e Sociedade”: a tese de Angélica Silvana Pereira *Domingo no Parque: Notas sobre a experiência de ser jovem na contemporaneidade* (2011); a tese de Maria Cláudia Dal’Igna, *Família S/A: um estudo sobre a parceria família-escola* (2011); a tese de Patricia Abel Balestrin *O Corpo Rifado* (2011); a tese de Viviane Klaus *Governamentalidade (Neo)Liberal: da Administração para da Gestão Educacional* (2011); A tese de Karyne Dias Coutinho *A Emergência da Psicopedagogia no Brasil* (2008); a tese de Eli Terezinha Henn Fabris *Em cartaz – O cinema brasileiro produzindo sentidos sobre escola e trabalho docente* (2005); a tese de Ana Lúcia Silva Ratto *Livros de ocorrência: disciplina, normalização e subjetivação* (2004); a tese de Rodrigo Alves dos Santos *Do Professor de literatura ao formador de leitores críticos de textos literários: um estudo sobre a (re) invenção do professor de língua portuguesa para o trabalho com a leitura literária no novo Ensino Médio*(2009); a tese de Francisca Laudeci Martins Souza *Qualificar, capacitar, habilitar: a educação e a produção de sujeitos outros no Ceará da segunda metade do século XX (1987-2007”* (2010); a tese de José Ronaldo Melo *A formação do formador de professores de matemática no contexto das mudanças curriculares* (2010); a tese de Maria das Graças Carvalho Silva de Sá *Cartografando Processos Inclusivos na Educação Infantil em Busca de Movimentos instituintes* (2008); e a tese de Cintya Regina Ribeiro *A experiência do pensamento em Michel Foucault: conversações com o campo educacional* (2006).

Ressalto, ainda, que por ocasião da leitura dos resumos das teses, além das identificadas como produzidas no campo da educação, na busca pelo assunto “Arqueologia”, identifiquei a tese *Educação, gênero e modernidade: discursos e práticas educacionais brasileiras entre 1870 e 1910* defendida em 2002, por Ricardo

Santa Rita de Oliveira, no Programa de Pós-graduação em História da UNICAMP. Esta pesquisa, embora tenha sido desenvolvida em um Programa de Pós-Graduação em História, tem como objeto de pesquisa o campo educacional. A partir da leitura do resumo, decidi realizar a leitura do trabalho completo por considerar que o mesmo poderia trazer subsídios para a análise aqui desenvolvida. Dentre as contribuições que percebo desse trabalho, resalto sua compreensão acerca do posicionamento dos sujeitos na perspectiva dos estudos discursivos, bem como a forma de tratamento e análise das fontes históricas, que são realizadas em uma perspectiva historiográfica que entende:

[...] a noção de sujeito constituído pelas relações de saber-poder dentro da sociedade não implica uma redução ou marginalização da atuação do sujeito na história, muito pelo contrário, pois ele não é uma abstração pronta, incluída depois em uma trama já articulada. Ele se constitui na experiência da vida (OLIVEIRA, 2002, p.17).

Na seção seguinte, apresento os resultados do levantamento de outras produções que tratam sobre a Disciplina Didática Geral. Abordando, inicialmente, uma pesquisa acadêmica realizada na década de 1990, acerca da constituição da Didática como campo de saber no ensino superior. Discuto, também, os dados levantados quanto à produção divulgada no GT de Didática da ANPED que trata especificamente de Estudos históricos sobre a disciplina acadêmica Didática Geral ou sobre o seu ensino nos cursos de licenciatura. Busco, nesse levantamento, identificar os referenciais que têm sido utilizados nas realizações desses trabalhos, tendo em vista que não encontrei, conforme já apresentado, anteriormente, estudos históricos afiliados ao campo do currículo e/ou história das disciplinas.

I.3 Outros estudos sobre a disciplina Didática Geral

I.3.1 “A Didática no Ensino Superior” – analisando uma pesquisa

Por ocasião do levantamento das pesquisas de pós-graduação *stricto sensu*, buscando identificar a existência de algum estudo produzido no campo do currículo sobre a história da disciplina Didática Geral, encontrei citações ao trabalho desenvolvido, em 1994, pela professora Maria Manuela A. Garcia. O título de seu livro *A Didática no Ensino Superior*, em um primeiro momento, fez com que eu duvidasse sobre a originalidade do meu estudo, porque se no período de 2001 a 2011 eu não encontrei pesquisas sobre a História da Disciplina Acadêmica Didática Geral, talvez fosse porque este estudo já havia sido realizado na década anterior. Voltei-me, então

para o conhecimento e a análise do referido trabalho. Haveria ainda mais coisas a dizer sobre a história desta disciplina? O que o meu trabalho traria de novo? Realizei, então, a leitura dessa produção sobre a qual passo a comentar a seguir.

O objetivo explícito do trabalho é reconstituir a trajetória da disciplina Didática no campo acadêmico-universitário, privilegiando um período de tempo que remonta à origem da didática na década de 1930, nos cursos de formação de professores, até o final dos anos de 1970. O estudo é desenvolvido a partir das memórias e representações de professores-pesquisadores envolvidos na constituição da Didática como disciplina escolar e científica, no contexto de diferentes instituições de ensino superior em que atuaram. A autora entende esse processo a partir do conceito de campo científico na acepção de Pierre Bourdieu (GARCIA, 1994, p. 12-13).

Trata-se de um estudo que valoriza o protagonismo dos professores na constituição da disciplina. Para esse desenvolvimento metodológico, fundamenta-se no referencial da História Oral e nos estudos de Bakhtin e Pêcheux acerca da natureza dos discursos. Ou seja, a pesquisa é realizada a partir de depoimentos de professores que integram o que, dentro da perspectiva dos estudos curriculares, denominamos comunidade disciplinar e vale-se, também da análise de documentos escritos.

Em especial, o trabalho aponta o embate observado, em 1959, por ocasião do concurso para professor catedrático da cadeira de Didática Geral e Especial da Faculdade de Filosofia da Universidade de Minas Gerais. A tese vencedora sobre *o livro didático*, da Professora Alaíde Lisboa Oliveira tratava de “tema recorrentemente aceito como pertencente ao âmbito da didática” (GARCIA, 1994, p. 85), segundo Garcia (1994) trata-se de “um discurso que tem um preço mais alto no mercado do campo da didática, e portanto, sua autoridade é reconhecida e legitimada pelo concurso” (p. 91), enquanto as teses *Aula e expressão pessoal* de Cleantho Rodrigues Siqueira e *Análise sociológica da experiência didática* de Tocary Assis Bastos que tinham caráter mais crítico e buscavam trazer uma abordagem mais sociológica para os estudos da Didática Geral são preteridas. Fundamentando-se em Bourdieu (1983)²⁶, a pesquisadora analisa, então, que tal fato pode ser entendido quando se considera que no interior dos campos

[...] há instâncias de consagração em que certos problemas, objetos e concepções teóricas e seus defensores recebem o reconhecimento dos

²⁶ A autora utiliza como referência o texto “O campo científico” publicado no livro “Pierre Bourdieu: Sociologia. Organizado por Renato Ortiz e publicado em 1983 pela editora Ática.

agentes do campo em detrimento de outras que com elas disputam o monopólio da competência científica; esta compreendida, como a capacidade de falar e agir legitimamente, acerca das questões pertinentes ao campo ou à disciplina científica, que é socialmente outorgada a um agente determinado. (BOURDIEU, 1983, p. 123 apud GARCIA, 1994, p. 84-85)

Nesse sentido, já diferencio o estudo de Garcia (1994) do que ora desenvolvo; afinal, o referencial teórico metodológico é distinto, embora o objeto se aproxime em certos aspectos. Refiro-me ao fato de minha pesquisa investigar a história da disciplina Didática Geral, em uma instituição específica e valendo-se das teorizações curriculares. O meu estudo volta-se para a compreensão das possibilidades de emergência dessa disciplina acadêmica que, ao mesmo tempo, também se constitui como um campo de estudo. Assim, interessa-me compreender o processo de seleção, construção e consolidação dos conteúdos que a compõem, ou como vão sendo constituídos discursivamente, buscando ainda identificar as estabilidades e mudanças curriculares.

No entanto, ressalto que o livro da professora Maria Manuela A. Garcia é por mim considerado como uma fonte, como um documento de segundo nível²⁷, por trazer depoimentos de professores que atuaram na Didática Geral no início da constituição da disciplina no Brasil²⁸. Além disso, as conclusões oriundas do estudo histórico são por mim apropriadas, confrontadas e problematizadas face aos dados obtidos por meio de outras fontes documentais, especialmente aquelas relacionadas e produzidas no âmbito da instituição que eu investigo, por ocasião da minha análise de dados.

1.3.2 A produção de trabalhos históricos acerca da Didática Geral, no GT 4 da ANPED

No levantamento realizado nos trabalhos no GT de Didática da ANPED (2001-2011²⁹), como critério de pesquisa para a seleção dos trabalhos publicados, estabeleci uma análise associada de dois elementos, quais sejam: o título do artigo e as referências bibliográficas utilizadas, selecionando aqueles trabalhos que faziam menção explícita

²⁷Como conceitua Macedo (2008), os documentos de segundo nível, dos quais o historiador das disciplinas pode se valer, são aqueles produzidos por meio de análises e críticas com a intenção de recuperar para a posteridade, algo já considerado da história do país, da instituição, do currículo dos sujeitos.

²⁸ Ressalto que a trajetória é desenhada a partir de depoimentos de professores (ex-alunos) de instituições distintas da FNF. Os professores entrevistados atuaram na USP, na Faculdade de Filosofia de Minas Gerais e na Universidade do Rio Grande do Sul.

²⁹ Trabalhos divulgados desde a 24ª Reunião Anual (2001) até a 34ª Reunião Anual (2011), disponíveis no site <http://www.anped.org.br/internas/ver/reunioes-anuais>

em seus títulos à história da Didática Geral ou cujo título sugeriria tratar-se um estudo histórico; ou que em suas referências bibliográficas havia autores ligados à historiografia, história da educação ou à história das disciplinas. Identifiquei quatro trabalhos tratando de aspectos históricos sobre a Didática Geral, ainda que não se valessem dos estudos históricos do campo do Currículo:

Quadro 4- Trabalhos sobre história da Didática Geral no GT 4 da ANPED (2001-2011)

Título	Ano	Autor	Descrição
Interfaces do saber pedagógico: contribuições da História das Disciplinas Escolares para o campo da didática	2006	Maria A. Leopoldino Tursi de Toledo	O trabalho tem por objetivo verificar as contribuições do campo de pesquisa denominado “História das Disciplinas Escolares”, hoje em franca expansão, para a área de Didática. Trabalho com textos de Chervel Hamilton e Goodson como referências teóricas.
Didática e saberes metodológicos das disciplinas escolares: reflexões teóricas sobre fronteiras e campos comuns de investigação	2007	Maria A. Leopoldino Tursi de Toledo	Pelo intermédio de investigações realizadas no decorrer de 2006 no campo da disciplina de História, centrar sua reflexão em aspectos teóricos que marcam a Didática como uma das dimensões da realidade escolar nos processos de ação pedagógica e, mais especificamente, no exercício do ensinar, possuindo, exatamente por isso, um estatuto epistemológico adequadamente específico para se pensar sobre questões que envolvem as discussões sobre as metodologias das disciplinas escolares.
Contribuição ao estudo da história da didática no Brasil.	2008	Maria Eugênia I. M Castanho e Sérgio E. Montes Castanho	O trabalho traça uma trajetória, uma periodização dos estudos sobre a Didática no Brasil desde 1549 até os dias atuais.
Didática e historiografia didática: das possibilidades de superar a pedagogia da nação no ensino de história	2010	Maria A. Leopoldino Tursi de Toledo	O trabalho, na esteira do que se tem entendido como o exercício de (re)pensar as “questões da Didática” (SILVA, 2001), procura indicar – no sentido da atenção dada aos sujeitos, saberes, espaços e tempos – a importância de produzir conhecimentos históricos acerca do eixo – Didática, Currículo e Saberes Escolares – nos diferentes campos disciplinares que compõem a organização curricular da escola brasileira.

Fonte: <http://www.anped.org.br/internas/ver/reunioes-anuais>

Da leitura dos textos completos, resalto as contribuições do texto *Interfaces do saber pedagógico: contribuições da História das Disciplinas Escolares para o campo da Didática*, no qual a autora aborda a importância da História das Disciplinas como “capaz de provocar mudanças significativas no campo científico da Didática” (TOLEDO, 2006, p. 2) e, ainda, as indicações sobre o processo de análise do livro didático como um gênero específico de literatura ligada ao ensino.

Os demais textos possibilitam o acesso a características, ainda que gerais, das diferentes periodizações sobre o campo da Didática no Brasil, valendo como referências iniciais – a serem problematizadas – no estudo acerca dos sentidos que vêm sendo construídos discursivamente ao longo da história desta disciplina na realidade brasileira.

A constatação da existência de poucos estudos históricos sobre a disciplina Didática Geral leva-me a questionar a hegemonização de um discurso acerca de sua história, disseminado em textos e livros acadêmicos produzidos por integrantes da comunidade disciplinar da Didática. Esta história é sintetizada como constituída por um “1º Momento: A afirmação do técnico e o silenciar do político: o pressuposto da neutralidade” e o “2º Momento: A afirmação do político e a negação do técnico: a contestação da didática” (CANDAUI, 1987, p. 15-19). Este momento, caracterizado por Martins (2007) como marcado pela intensa participação dos movimentos sociais³⁰, foi seguido: por um segundo momento que enfatizou a organização do trabalho na escola – com intensificação da quebra do sistema organizacional instituído em seu interior, a partir do desenvolvimento do trabalho coletivo ali produzido –, seguido por um terceiro momento da produção e da sistematização coletiva de conhecimentos; e o momento atual (a partir dos anos 2000) em que se enfatiza a aprendizagem, com a centralização do aluno como sujeito ativo, criativo produtivo, capaz de dominar os processos de aprender.

Na próxima seção, busco caracterizar o que se diz hoje, isto é, o discurso presente sobre a disciplina acadêmica Didática Geral e sua história no processo educacional brasileiro, para, a partir daí, fazer minhas “escavações”. Especialmente para essa caracterização, valho-me da análise de textos científicos produzidos por pesquisadores do campo da Didática e difundidos nas Reuniões da ANPED e nos ENDIPE, no período de 2008 a 2011.

³⁰ Em sua análise, Martins (2007), considera como marco, como primeiro momento “A afirmação do político e a negação do técnico: a contestação da didática” para caracterizar os demais momentos.

1.4 - Discursos sobre a Didática Geral na recente produção acadêmica brasileira (2008/2012)

Após concluir o levantamento da produção, busquei encontrar outras coisas ditas, outros discursos sobre a disciplina acadêmica Didática Geral que me possibilitassem uma melhor compreensão acerca do que está na “ordem do discurso” sobre esta disciplina no âmbito acadêmico educacional. Procurei identificar aspectos que me permitissem traçar as regularidades e as raridades enunciativas ao longo do período investigado, bem como as estabilidades e as mudanças que se fazem presentes na história desta disciplina.

Nesse sentido, fiz o levantamento de textos produzidos por pesquisadores do campo da Didática e divulgados, no período de 2008 a 2011³¹, nas Reuniões Anuais da ANPED e nos Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), em virtude da importância desses dois fóruns na produção do conhecimento sobre a Didática no cenário educacional brasileiro, considerando que seus autores ocupam posições de sujeitos que os autorizam a afirmar o que afirmam, construindo, assim regimes de verdade sobre esta disciplina acadêmica no Brasil.

Os textos analisados foram produzidos, em sua maioria, como relato de pesquisas e alguns ensaios desenvolvidos no âmbito dos grupos de pesquisa liderados por professores e pesquisadores que constituem a comunidade disciplinar da Didática. Selecionei 9 textos entre os trabalhos apresentados no GT de Didática da ANPED, no período investigado, e 10 painéis e 15 textos nas publicações do ENDIPE. Todos os textos escolhidos fazem menção explícita à palavra Didática em seus títulos e totalizam 34 trabalhos analisados e relacionados no Apêndice E. Os textos selecionados são também utilizados, por ocasião da análise das regularidades discursivas que realizo no quinto capítulo da tese.

Na leitura e análise desses textos, procurei operar em uma perspectiva arqueológica, com vistas a identificar o que está na “ordem do discurso” sobre a disciplina acadêmica Didática hoje. Nesse processo, identifiquei conceitos presentes em quase todos os textos lidos e que sintetizam, de certa forma, o dito. São eles: a

³¹ A periodização escolhida para a seleção dos trabalhos foi feita em função da disponibilidade das fontes no momento do levantamento, pois dispunha do material dos dois últimos ENDIPE em mídia digital (cd) e os textos das Reuniões da ANPED encontram-se disponíveis no sítio da entidade.

necessidade de reconstrução da didática, a superação de seu caráter instrumental e o seu papel como disciplina acadêmica articuladora da teoria-prática.

Percebo, ainda, no discurso da comunidade disciplinar, uma função enunciativa em favor da manutenção da disciplina nos currículos dos cursos de formação de professores, tendo em vista certas evidências de pesquisas que apontam tanto a sua perda de território nos currículos das Licenciaturas, quanto a sua baixa expressividade como campo de investigação e de produção de conhecimento, uma vez que não tem se constituído como objeto privilegiado de pesquisas nos Programas de Pós-graduação em Educação. É o que se pode observar nos seguintes trechos extraídos de um painel apresentado no ENDIPE de 2010:

A didática, no campo do ensino, tem enfrentado diversos problemas: pequena carga horária em relação às demais disciplinas; empobrecimento do campo da didática no currículo dos cursos, cedendo lugar para outras disciplinas (sociologia da educação, psicopedagogia, história da educação, formação de professores etc. (LONGAREZI e PUENTES, 2010, p. 3).

Do mesmo modo,

A disciplina em questão pode estar se tornando, gradativamente, dispensável nos cursos que formam professores, resultante de determinadas posições políticas acerca da formação de professores para a educação básica. Ao final, indica-se que é tarefa imprescindível assumir verdadeiramente a decisão de resgatar o papel da Didática, um dos eixos dos cursos de formação docente, se o seu objetivo é formar professores autônomos, autores de suas práticas pedagógicas. (SGUAREZI, 2010, p. 27).

Tal função enunciativa em defesa da disciplina é associada a um campo adjacente, a um domínio, pois “para que se trate de um enunciado é preciso relacioná-lo a um campo adjacente [...] um enunciado tem sempre campos adjacentes”. Essa exigência “afirma a ação do interdiscurso, da complementaridade e da luta dos diferentes campos de poder-saber” (FISCHER, 2012, p. 85). Neste sentido, identifico associação desse campo adjacente entre o ensino da disciplina acadêmica Didática e uma melhoria qualitativa do processo educacional tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior. Como pode ser observado nos textos abaixo:

A questão mais imediata que motivou a realização desta pesquisa foi a recorrente constatação de deficiências na formação profissional de

professores dos anos iniciais e, supostamente, a falta de disciplina referente aos conteúdos ensinados nas séries iniciais. Além disso, tem-se constatado, com base em resultados de avaliações em escala, o quadro desolador da situação do ensino fundamental no país, o que remete às condições de formação e de exercício profissional de formação professores (LIBÂNEO, 2010, p. 15).

E, também,

A Didática ao exercer seu papel específico estará apresentando-se como um mecanismo tradutor de posturas teóricas em práticas educativas mais significativas, pois, enquanto disciplina deve favorecer uma melhor formação ao professor, de modo que esteja preparado para trabalhar em um contexto diverso (NASCIMENTO e MOURA, 2010, p. 2).

Interessa-me, então entender como discursivamente esta história disciplinar foi construída, quais as condições para sua constituição, o que a tornou possível. E, nesse sentido, acredito que partindo das possibilidades das articulações teóricas propostas no próximo capítulo desta tese, este empreendimento se torna exequível.

CAPÍTULO II

Construindo um caminho teórico-metodológico para o estudo da História da Disciplina Acadêmica Didática Geral

II.1. Identificando possibilidades de diálogos

Conforme já explicitado na introdução deste trabalho, a proposta de condução desta pesquisa parte do desafio de construir a história da disciplina acadêmica Didática Geral nos Cursos de Licenciatura da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil a partir do marco teórico-metodológico da Sociologia do Currículo e, mais especificamente, de uma História do Currículo articulada à produção da Nova Historiografia e da História Cultural. Nela, busco contribuir para a ampliação dos estudos sócio-históricos que, construídos na perspectiva da Nova Sociologia da Educação (NSE)³², têm se voltado para explicar as transformações ocorridas em determinadas disciplinas ao longo do tempo e identificar fatores mais diretamente ligados às mudanças de conteúdos, voltando-se para as instituições de ensino e o modo como nelas é selecionado e organizado o conhecimento, bem como as ideias que fundamentam tal seleção e organização, por entender que “a educação é sempre um conjunto de escolhas culturais, algumas conscientes e outras inconscientes. Segue-se daí que o currículo é sempre uma seleção e uma organização do saber disponível em uma determinada época” (YOUNG, 2000, p. 28). Esse saber não está relacionado somente à informação, mas impõe regras e padrões que inscrevem sistemas simbólicos por meio dos quais a pessoa vê o mundo e nele age (POPKEWITZ, 2010, p. 174). O currículo é, assim, significado como um constructo social “implicado em relações de poder” que, no processo de transmitir determinadas visões, produz identidades individuais e sociais

³² Silva (2005) chama atenção que embora a historização do currículo se enquadrasse como uma estratégia central no projeto teórico da NSE, ao permitir expor a arbitrariedade dos processos de seleção e organização do conhecimento escolar e educacional, a perspectiva histórica permaneceu apenas como uma promessa e um ideal de pesquisa daquele movimento intelectual. Somente nos anos de 1980, os estudos curriculares realizados na perspectiva sócio-histórica são retomados e redirecionados a partir das pesquisas dos ingleses Ivor Goodson e Stephen Ball e dos americanos Kliebard, Franklin e Popkewitz, ainda que em vertentes distintas conforme sinaliza Souza (2005). Estes teóricos focaram seus estudos em torno de temáticas como “história do pensamento curricular, história das reformas e propostas curriculares; história dos currículos de cursos específicos e história das disciplinas escolares” (MACEDO, 2008, p.142), sendo esta última a perspectiva de estudo que mais se tem destacado no contexto da história do currículo.

particulares, em um processo histórico vinculado “a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação” (MOREIRA e SILVA, 2006, p. 8).

Tal movimento de ampliação dos estudos sócio-históricos acompanha o que vimos produzindo no ‘Grupo de Estudos em História do Currículo’, no âmbito do ‘Núcleo de Estudos de Currículo’ (NEC/UFRJ), investigando, em perspectiva sócio-histórica, diferentes currículos e disciplinas científicas (JAEHN, 2011), acadêmicas (FONSECA, 2008; TERRERI, 2008; TORRES, 2009; FERNANDES, 2012, MATTOS, 2013) ou escolares (ARARUNA, 2009; OLIVEIRA, 2009; SANTOS, 2010; ROQUETTE, 2011; VALLA, 2011; SOBREIRA, 2012, VILELA, 2013). Neles, temos considerado que a produção em História do Currículo e História das Disciplinas no Brasil tem se constituído como um ponto de interseção entre o campo do Currículo e a História da Educação.

Segundo Bittencourt (2003, p. 11), os estudos sobre História das Disciplinas articulando-as a aspectos da cultura específica das instituições de ensino estão relacionados ao momento em que a escola passa a ser repensada como um “espaço de produção de saber e não apenas de reprodução de conhecimentos impostos externamente”. Identifica-se que, assim como a Sociologia do Currículo, a História da Educação também se volta para buscar compreender os processos educacionais para além de uma perspectiva estrutural, colocando “como ponto crucial as criações e conflitos internos das instituições educacionais em diferentes épocas” (BITTENCOURT, 2003, p. 14).

No Brasil, ao final dos anos de 1980 e início dos anos de 1990, com o processo de redemocratização do país, a implementação de inúmeras reformas curriculares levou à intensificação de pesquisas que se voltavam para a compreensão do processo de construção sócio-histórica de diferentes disciplinas, com vistas a entender como tem se constituído seu processo de estabilidade e de mudança, em uma perspectiva que buscava ultrapassar as “análises limitadas às ações do Estado como principal, e por vezes agente exclusivo dos processos de mudanças educacionais” (BITTENCOURT, 2003, p. 13). As pesquisas passaram a considerar, também, os aspectos da escola e da atuação de seus agentes na busca por respostas a questões que inquietavam os educadores brasileiros, tais como: a repetência, evasão e analfabetismo. Atrelada a esta perspectiva, os professores também passaram a se fazer ‘novas’ questões, buscando outras respostas

sobre o ofício no qual militam, buscando refletir sobre o lugar social de suas disciplinas nas construções curriculares. Nesse contexto, tais profissionais se voltaram para a compreensão dos processos de escolhas que têm sido feitos, nos espaços acadêmicos e escolares, sobre ‘o que’ e ‘como’ ensinar.

Goodson (2001) ressalta como vantagem desse diálogo estabelecido entre a História do Currículo e a História da Educação o fato de que ambas tem se beneficiado dos conhecimentos inovadores produzidos no âmbito da História social do conhecimento [e eu acrescento da História Cultural] que, “graças aos esclarecimentos de investigadores como Michel Foucault [e outros] têm feito progresso no sentido da compreensão da relação entre a construção histórica do conhecimento pelos profissionais e a disciplina” (GOODSON, 2001, p. 100).

É baseada em tal perspectiva que incorporo aos referidos marcos teóricos – quais sejam, o Currículo, a História Cultural e a História da Educação – certas influências dos estudos foucaultianos, buscando compreender como a disciplina Didática Geral tornou-se o que se diz dela hoje, analisando continuidades e transformações discursivas que têm marcado o seu percurso sócio-histórico. Assim, na busca por “revelar a regularidade de uma prática discursiva que tem sido exercida do mesmo modo por todos os seus sucessores, [...] mas das que eles retomaram até copiarem de seus predecessores” (FOUCAULT, 2009, p. 163), procuro entender as razões que têm significado a disciplina acadêmica Didática Geral como conhecimento ‘essencial’ para o exercício da docência, sendo percebida como “imprescindível para o desenvolvimento profissional dos professores” (VEIGA, 2007, p. 8).

Ao optar por construir o desenho dessa pesquisa articulando os referenciais anteriormente explicitados aos estudos foucaultianos, valho-me das indicações de importantes teóricos dos referidos campos quanto à viabilidade de que estes estudos sejam articulados. Moreira (2004, p. 614), por exemplo, considera que, para os estudos no campo do Currículo:

As reflexões sobre saber, poder, subjetividade, ética, linguagem, discurso, tão caras ao filósofo, são indispensáveis para os que se dedicam ao ofício de pensar e fazer currículos e que reconhecem o quanto as complexas práticas e relações implicadas nessas tarefas ainda precisam ser problematizadas e compreendidas.

Na mesma direção, Burke (2008) aponta as contribuições de Foucault para a História Cultural, destacando, em especial, a atenção dada pelo filósofo e historiador social para “as descontinuidades culturais ou *rupturas* [grifo do autor]... e os sistemas de classificação chamados por ele de *epistemes* ou *regimes de verdade*, [grifos do autor] como expressões de uma dada cultura e, ao mesmo tempo, forças que lhe dão forma” (BURKE, 2008, p.74-75).

No que se refere à História da Educação, Gondra (2011, p. 297) chama a atenção para o fato de que Foucault tem sido usado, nessa área, como “uma caixa de ferramentas”, destacando as “contribuições que ajudaram a redefinir contornos e limites dos canteiros da história, mas também os da própria oficina e ofício do historiador”, ressaltando a riqueza de seu método arqueológico que acena:

Para a capacidade de se refletir acerca das ciências do homem enquanto saberes, investigando as condições de sua existência com base na análise do que dizem, como dizem e por que dizem, exigindo para tanto, a realização de uma análise conceitual capaz de estabelecer descontinuidades no nível dos saberes (GONDRA, 2011, p. 296).

Os posicionamentos de Gondra (2011), Burke (2008), Moreira (2004) e Goodson (2001) acerca das possibilidades de articulação entre estudos históricos sobre as disciplinas e os estudos foucaultinanos contribuem para reafirmar, conforme apontado por Jaehn (2011), em seu estudo sobre conhecimento e poder na história do pensamento curricular brasileiro, que:

[...] a História do Currículo é uma área de estudos relativamente nova, especialmente no Brasil, que se constitui *entre e com* ou *em diálogo* com [grifos da autora] outras áreas do conhecimento científico. Ela surge a partir de uma aproximação entre a Sociologia do Currículo, a Epistemologia Social e a História Cultural e Social (JAEHN, 2011, p. 13).

Nas seções seguintes, caracterizo cada um desses marcos teóricos, buscando, ainda, destacar categorias das quais me aproprio para desenvolver o estudo.

II. 2. Sobre Currículo, História do Currículo e História das Disciplinas

Estudos históricos desenvolvidos por Hamilton e Gibbons³³ apontam que o uso do termo currículo foi registrado, pela primeira vez, em 1663 no Oxford English Dictionary, designando a sequência de estudos a serem seguidos por estudantes em um determinado curso. Segundo Goodson (2005, 2007a), desde esse período, vem sendo fixado um sentido de currículo que tem permeado o campo ao longo do tempo: o de ser uma prescrição sobre o ‘melhor’ e mais ‘adequado’ conhecimento a ser ensinado.

Peter Burke, ao construir a sua ‘História Social do Conhecimento’, destaca que um dos elementos mais importantes na elaboração dos conhecimentos é o seu processo de classificação. Nesse trabalho, o autor apresenta a variedade de grupos pelos quais um conhecimento poderia ser classificado, na Europa, no período Moderno, gerando a produção de uma taxonomia que distinguia o conhecimento entre teórico e prático, ou “ciência” e “arte”; liberal e útil; especializado e universal; qualitativo e quantitativo; mecânico e acadêmico (BURKE, 2003, p. 78-79). Ele se concentra no processo de elaboração deste último tipo de conhecimento – o acadêmico –, ressaltando a existência de três subsistemas que permitem melhor examiná-lo: a biblioteca, as enciclopédias e o *currículo* [grifo meu].

Em relação ao currículo, Burke (2003) refere-se à origem etimológica³⁴ do termo, associado à ideia de pista de corrida do atletismo, e suas relações com aspectos que enfatizavam o autocontrole, e o caráter disciplinador presente no século XVI, estabelecendo, assim uma relação entre conhecimento e controle. Ao voltar-se para o estudo de como se organizavam os currículos nas universidades europeias, o referido historiador ressalta a intrínseca relação destes com a micropolítica das instituições e os aspectos de mudança a que estavam sujeitos ao apontar que:

uma nova cátedra podia ser criada como resultado de uma campanha bem sucedida. Por outro lado, o currículo podia mudar em reação ao que era percebido como necessidade pedagógica, como foi o caso de Aberdeen no século XVIII, quando a lógica foi excluída dos cursos de primeiro ano com base no argumento de que o conhecimento concreto (como queria Comenius) deveria vir antes das abstrações (BURKE, 2003, p. 83).

³³ Trata-se do trabalho “Notes on the origins of educational terms class and the curriculum” apresentado, em 1980, na Convenção Annual da American Educational Research Association, em Boston. Citado por Ivor Goodson em “Currículo: teoria e história”, p. 32.

³⁴ A palavra curriculum vem da palavra latina *scurrere* que significa correr, percurso a ser realizado.

No entanto, de acordo com Moreira e Silva (2006), o momento que marca o ‘nascimento’ dos estudos sistemáticos sobre currículo é o período compreendido entre o final do século XIX e o início do século XX. O processo de industrialização e urbanização pelo qual passava a sociedade estadunidense demandou uma nova organização do processo educacional sistematizado na escola, que adquiria características de escolarização de massas e precisava atender a nova realidade econômica, política, social e cultural que se constituía. Neste contexto, o currículo foi significado como instrumento que possibilitaria à escola preparar as novas gerações, de maneira eficiente, para as mudanças que se faziam na nova sociedade industrial que se formava. Para tanto, era necessário “organizar o currículo e conferir-lhe características de ordem, racionalidade e eficiência” (MOREIRA e SILVA, 2006, p. 10), assumindo um caráter cientificista, diretamente associado a conceitos advindos da administração. Esta visão de currículo assume seu ápice com a publicação, em 1949, do livro ‘Princípios Básicos de Organização de Currículo e Ensino’ por Ralph Tyler, cuja influência é identificada, até os tempos atuais, na formulação de propostas curriculares, ainda que fundamentadas em bases teóricas diversas.

Os anos de 1960, marcados pelos movimentos culturais e sociais³⁵, trouxeram questionamentos para o cenário mundial que colocavam na berlinda toda a estrutura educacional tradicional vigente. Nos Estados Unidos, os estudos sobre currículo são reconceitualizados, rejeitando o modelo eficientista e de caráter instrumental institucionalizado, uma vez que “a intenção central era ajudar a eliminar os aspectos que contribuíam para restringir a liberdade dos indivíduos e dos diversos grupos sociais” (PINAR e GRUMET, 1981 *apud* MOREIRA e SILVA, 2006, p.15). Na Grã-Bretanha, uma nova corrente sociológica, a Nova Sociologia da Educação (NSE)³⁶, também voltou o seu foco para o estudo do currículo, em uma perspectiva que buscava compreender os processos de seleção, organização, transmissão e distribuição do conhecimento, associando-os a questões de poder e estratificação social. Interessava entender, conforme apontado por Young (1982), como os currículos, entendidos como

³⁵ No final dos anos de 1950 e ao longo dos anos de 1960, emergem o feminismo, os movimentos civis em favor dos negros e homossexuais, movimentos de comportamento como os hippies com seu posicionamento contrário à Guerra Fria e à Guerra do Vietnã, no que se convencionou chamar de movimento da contracultura.

³⁶ A emergência da NSE é marcada pela publicação em 1971 do livro *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education* organizado por Michael Young.

construções sociais, “nascem, persistem e se transformam e quais os interesses sociais ou os valores envolvidos no processo” (YOUNG, 1982, p. 158).

É nesta perspectiva teórica crítica que, nos anos de 1980, são formulados estudos históricos sobre os currículos, buscando o entendimento dos “determinantes sociais e políticos do conhecimento educacionalmente organizado” (SILVA, 2005, p. 10). Tais investigações se voltaram para tentar descobrir quais conhecimentos foram considerados válidos de serem ensinados em certa época e determinar de que forma essa validade foi sendo estabelecida. Nesse contexto, destacam-se as produções realizadas por Ivor Goodson, na Grã-Bretanha, e por Thomas Popkewitz, nos Estados Unidos.

Goodson (2005, p. 118) afirma que a História do Currículo propõe-se a penetrar nos estudos que se voltam para os conteúdos, os métodos e percursos de ensino, buscando, nos processos internos da escola, “pistas para analisar as complexas relações entre escola e sociedade, inclusive enfatizando como as escolas tanto refletem como refratam as definições da sociedade acerca dos conhecimentos culturalmente válidos”. O autor ressalta, ainda, que tal história tem o significado de possibilitar a compreensão do papel das profissões – como a Educação – na construção social do conhecimento, ao articular a História da Educação a uma renovada concepção da história do conhecimento, o que possibilita “um entendimento da relação entre a formulação histórica do conhecimento por parte dos profissionais e a disciplina, classificação e controle de grupos sociais vulneráveis” (GOODSON, 2005, p. 119). Tal posicionamento deve-se à noção por ele defendida de que o “currículo é um processo político e social e que não é possível entendê-lo como puro conhecimento descontextualizado, conhecimento social. Trata-se de um conhecimento politicamente estruturado” (GOODSON, 2007b, p. 121). Nesse sentido, Goodson (2001) destaca a necessidade de que tenhamos atenção aos conflitos sociais que se desenrolam no interior das disciplinas, além de considerar a importância de serem focados, nos estudos curriculares, aspectos tanto de estabilidade e conservação quanto de conflito e mudança, pois tais estudos históricos se constituem em “valiosos pontos de vista sobre os parâmetros e objetivos do ensino” (GOODSON, 1997, p. 40) Segundo o autor, para compreender esses aspectos é necessário analisar assuntos internos à instituição escolar em paralelo com as relações externas macroestruturais.

Popkewitz (2010), por sua vez, advoga que a História do Currículo deve preocupar-se por compreender como os problemas da reforma escolar são constituídos de certa forma e não de outra. Essa história consiste, portanto, em investigar o processo, as regras que levam a que determinadas coisas sejam consideradas ‘verdadeiras’, enquanto outras são desautorizadas e denominadas ‘falsas’, compreendendo tal processo como permeado por relações de poder e não como resultado de uma dada realidade. O autor focaliza seu estudo, então, na descrição das mudanças na forma como as categorias, distinções e diferenciações da escolarização têm ocorrido ao longo do tempo, produzindo uma “epistemologia social” que, ancorada na tradição da “virada linguística”, centra-se nos padrões discursivos que vêm constituindo o processo de escolarização em um imbricado entrelaçamento com sistemas culturais.

Nesta perspectiva, de acordo com Popkewitz (2010, p. 194), “o objetivo do estudo consiste em entender como as categorias do passado são trazidas para o presente à medida que certos padrões disciplinadores são incorporados através da organização do conhecimento escolar”. Tal posicionamento deve-se ao seu entendimento de que o currículo, como uma invenção da modernidade, está diretamente relacionado às questões das artes de governar, se constituindo como uma seleção de conhecimentos que vão além da informação e que envolvem regras e padrões que são impostos, ainda que não pela força bruta, cumprindo a função de regular e disciplinar os indivíduos. É nessa perspectiva que Popkewitz (2010, p. 185) afirma que “aprender gramática, ciências ou geografia é também aprender disposições, consciência e sensibilidades em relação ao mundo que está sendo descrito”.

Popkewitz (2001) conceitua, ainda, que as disciplinas podem ser entendidas como uma construção de “sistemas de conhecimento dentro de um conjunto complexo de relações e redes, que envolve relações institucionais e sistemas de raciocínios específicos com relação à pesquisa, ao ensino e ao status profissional” (p. 34), onde o que conta como conhecimento verdadeiro é definido a partir de alianças estabelecidas entre grupos externos à própria disciplina.

Ressalto que, embora herdeiros da mesma tradição crítica do currículo, Ivor Goodson e Thomas Popkewitz tem como ponto de distinção o papel atribuído ao sujeito no processo de construção de uma História do Currículo. Para Goodson (2005, p. 120), por exemplo, “ela põe a descoberto as tradições e legados dos sistemas burocráticos das

escolas que impedem homens e mulheres de criar sua própria história em condições de sua escolha”. Popkewitz (2010, p. 195), por sua vez, argumenta que sua abordagem histórica não descarta a agência humana, mas muda a forma como o “sujeito é trazido para a história [...] em que há um deslocamento do ator e da agência do centro do palco da interpretação”. Para esse segundo autor, tal estratégia fundamenta-se na ideia de buscar compreender como, ao longo de diferentes períodos da história, distintas práticas sociais e institucionais tecem a constituição dos sujeitos.

O trabalho sobre História do Currículo elaborado por Jaehn e Ferreira (2012) aponta que outra diferença entre os dois curriculistas anteriormente mencionados está nas *visões de poder* [grifo meu] presentes na obra dos dois autores. Para as autoras, “Goodson recorre ao estudo da ‘forma curricular’ entendendo-a como uma expressão das relações entre conhecimento e poder que interfere diretamente no controle social” (JAEHN e FERREIRA, 2012, p. 261), enquanto “Popkewitz entende as reformas curriculares constituindo processos de regulação social que, diferentemente da noção mais global de controle, enfatiza ‘os elementos ativos de poder presentes nas capacidades individuais socialmente produzidas e disciplinadas” (JAEHN e FERREIRA, 2012, p. 262). Apesar de tais diferenças, neste trabalho também invisto na possibilidade apontada por Ferreira e Jaehn (2010) de, guardadas as diferenciações, articular a produção dos dois autores, com o objetivo de produzir novos caminhos para a investigação da História da Disciplina Acadêmica Didática Geral na construção da razão e individualidades dos professores.

Inserida como uma das temáticas³⁷ em torno das quais tem se desenvolvido as investigações históricas no campo do Currículo, a História das Disciplinas Acadêmicas e Escolares tem sido construída, na recente produção brasileira, no diálogo entre autores filiados à Sociologia do Currículo e da História da Educação³⁸. Afinal, conforme apontado por Goodson (2007b, p. 122), “os historiadores da educação começaram a aceitar que a História do Currículo era uma parte importante e uma parte que eles

³⁷ Segundo Elizabeth Macedo (2008, p. 142-149) os estudos históricos do currículo têm se voltado para algumas temáticas centrais: história do pensamento curricular, história de reformas e propostas curriculares, história de currículos de cursos específicos e a história das disciplinas.

³⁸ Esta aproximação teórica é identificada também na produção em História das Disciplinas de países como Portugal e Espanha, como pode ser evidenciado nos trabalhos de Joaquim Pintasilgo “História do currículo e das disciplinas escolares: balanço da investigação portuguesa” disponível em <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/4005>. Último acesso em 09 de junho de 2012; e Antônio Viñao “A história das disciplinas escolares” publicado na Revista Brasileira de História da Educação nº18 de set/dez de 2008.

também poderiam tratar, em vez de simplesmente dizer: ‘Não, isto não é história’ [grifo do autor]”. Este movimento é apontado em trabalho realizado por Vilela *et al.* (2011, p. 1), no qual identifico “uma aproximação entre tais estudos para além de seus recortes temáticos temporais, tanto no que se refere aos referenciais teórico-metodológicos quanto no estabelecimento de diálogos com outras áreas de conhecimento”.

Neste processo de construção de conhecimento, as investigações têm sido desenvolvidas a partir dos estudos formulados por historiadores do currículo de língua inglesa, cuja maior influência é a produção de Ivor Goodson, e dos teóricos franceses associados à História da Educação André Chervel e Dominique Julia. Todos esses autores buscam, em seus estudos, explicar as transformações ocorridas em determinadas disciplinas ao longo do tempo e identificar fatores mais diretamente ligados às mudanças de conteúdos de ensino. Cabe ressaltar, no entanto, que embora os historiadores franceses tenham dedicado seus estudos para a investigação de disciplinas escolares – e, como nos aponta Chervel (1990), o contexto universitário³⁹ é distinto do contexto escolar –, no Brasil, esta produção tem sido utilizada como referência para o estudo da história das disciplinas acadêmicas. Estes estudos têm produzido análises que privilegiam “a apreensão da lógica interna do funcionamento do conhecimento científico, seus avanços ou conflitos, considerando o espaço da instituição universitária com suas especificidades de conteúdo” (BITTENCOURT, 2003, p. 36), uma vez que o processo de ensino-aprendizagem difere do processo de pesquisa e de construção do conhecimento científico, embora, no ensino superior, tenhamos estas duas possibilidades presentes e, muitas vezes, articuladas. Aproprio-me, então de alguns aspectos teórico-metodológico dos estudos específicos sobre disciplinas escolares em alguns momentos de minha análise.

Nesse sentido, cabe então registrar que a disciplina acadêmica Didática Geral é aqui entendida como aquela que tem sido organizada e ministrada em instituição de ensino superior, a partir de mecanismos institucionais nos quais prevalece a autonomia universitária, as disputas docentes por recursos e territórios, a relação maior ou menor com atividades de pesquisa (LOPES, 2000), sendo “caracterizada por um conjunto de conhecimentos cujo conteúdo foi selecionado pelos especialistas universitários”

³⁹ Segundo Chervel (1990), “o que caracteriza o ensino de nível superior é que ele transmite diretamente o saber. Suas práticas coincidem amplamente com suas finalidades” (p. 185).

(GOODSON, 2005, p. 122). Ela está mais próxima, portanto, da instância de produção da ciência de referência⁴⁰ do que da disciplina escolar, uma vez que a universidade alia ensino e pesquisa em sua constituição e muitos dos pesquisadores que constituem as comunidades intelectuais particulares do campo científico atuam como docentes, ou seja, no processo de ensino universitário.

Ainda assim, concebendo as disciplinas acadêmicas e escolares como artefatos construídos com a explícita finalidade de ensino, entendo alguns aspectos teórico-metodológicos apontados pelos historiadores franceses das disciplinas escolares como apropriados para fundamentar os estudos de disciplinas acadêmicas. Pois, conforme aponta Viñao (2008), os estudos realizados sob a perspectiva dos historiadores das disciplinas franceses têm se voltado para análises que identificam tradições e continuidades nas disciplinas, bem como focalizado os processos de transformações dos saberes em objetos de ensino. A partir dessa influência, Viñao (2008, p. 195) conceitua as disciplinas como “organismos vivos”, afirmando que:

As disciplinas não são, com efeito, entidades abstratas com uma essência universal e estática. Nascem e se desenvolvem, evoluem, se transformam, desaparecem, engolem umas às outras, se atraem e se repelem, se desgarram e se unem, competem entre si, se relacionam e intercambiam informações (ou as tomam emprestadas de outras) etc. Possuem uma denominação ou nome que as identifica frente às demais, ainda que em algumas ocasiões, como se tem advertido, denominações diferentes mostram conteúdos bastante similares e, vice-versa, denominações semelhantes oferecem conteúdos nem sempre idênticos. Tais denominações constituem, além disso, sua carta de apresentação social e acadêmica.

Os estudos sobre História das Disciplinas Escolares têm início no final dos anos de 1970 e início dos anos de 1980, em um contexto relacionado às mudanças no processo de pensar a escola. Em oposição às análises estadocêntricas que

⁴⁰ Embora hoje a Didática Geral seja entendida como uma disciplina que integra o curso de Pedagogia, e considerando todas as discussões que se realizam quanto à cientificidade da Pedagogia. Conforme ressalta Franco (2008), há uma tendência a conceituar a Pedagogia como a arte da educação, o que gerou por muito tempo indefinições quanto ao seu campo de conhecimento. Nunes (2001) aponta que esta definição foi concebida por Anísio Teixeira que a concebia com maior complexidade que a ciência, “afirmava que a educação não se configurava como uma bela arte mas como uma arte prática. Do seu ponto de vista, não se tratava de criar uma ciência da educação mas de criar condições de um exercício científico da atividade educativa do ponto de vista do currículo, dos métodos de ensino e da disciplina e de organização e administração das escolas (p. 5). Entendo que a disciplina Didática é construída em meio ao discurso científico das denominadas ciências da educação e hoje é reconhecida como integrando a Pedagogia. E, neste sentido, entendo que a definição de Lopes (2000) para disciplina acadêmica lhe é cabível.

fundamentavam os estudos sobre os sistemas escolares, a escola passa a ser entendida como um espaço de produção de conhecimento e não apenas da reprodução. Nesse processo, a História da Educação francesa, orientada por uma nova historiografia, que passa a estabelecer outros objetos e temas a partir de conceitos antropológicos da cultura, volta-se para a valorização da escola a partir do “estudo de seus agentes e seus saberes inseridos numa concepção de cultura escolar⁴¹” (BITTENCOURT, 2003, p. 13). Em tal contexto, as disciplinas escolares passam a ocupar um importante lugar como objeto de investigação, sendo um modo de entender a escola internamente ou, dito de outro modo, de abrir a ‘caixa preta’ da escola (GOODSON 2005; JULIA, 2001).

Nessa perspectiva, Julia (2001) entende a História das Disciplinas como uma poderosa ferramenta para a compreensão da cultura escolar, ressaltando que a análise da mesma deve ser realizada considerando-se as relações que esta estabelece com as demais culturas que lhe são contemporâneas, a fim de que se possa identificar modos de pensar e de agir amplamente difundidos em nossa sociedade. O autor enfatiza, então, que, para a compreensão das mudanças nos conteúdos ensinados e nas práticas escolares, é importante se “fazer um inventário sistemático destas práticas, período por período” (JULIA, 2001, p. 34), considerando que é a mudança de público que provoca mudanças nos conteúdos ensinados.

Chervel (1990, p. 177), por sua vez, ao defender a realização de estudos históricos sobre as disciplinas escolares, afirma que durante muito tempo elas não foram objeto de reflexão apropriada, sendo muitas vezes interpretadas de forma naturalizada como “aquilo que se ensina e ponto final”. Reconstruindo o significado do termo *disciplina* ao longo da História da Educação, o autor identifica o seu uso a partir da segunda metade do século XIX e o relaciona ao verbo *disciplinar*, como sinônimo de *ginástica intelectual*. Para esse autor:

É durante a década de 1850, que marca o começo da crise dos estudos clássicos, que partidários das línguas antiga começam a defender a ideias de que, na falta de uma cultura, o latim traz ao menos uma ‘ginástica intelectual’ [grifo do autor], indispensável ao homem cultivado. Paralelamente, a confusão dos objetivos do ensino primário durante a década de 1870 leva a repensar em profundidade a natureza da formação dada ao aluno. Até aí, inculcava-se. Deseja-se, de agora

⁴¹ Julia (2001, p. 10) conceitua cultura escolar como “conjunto de *normas* que definem conhecimento a ensinar e a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas.”

em diante, disciplinar: ‘disciplinar a inteligência das crianças, isto constitui o objeto de uma ciência especial que se chama pedagogia’ [grifos do autor], escreve no rastro de Michel Bréal, o linguista Frédéric Baudry (CHERVEL, 1990, p. 179).

Ela adquire, posteriormente, o sentido de “matéria de ensino suscetível de servir de exercício intelectual” (CHERVEL, 1990, p. 179) e, somente após a I Guerra Mundial, o termo passa a significar as matérias de ensino. No entanto, Chervel destaca que, ainda que tenha se enfraquecido esse sentido, uma disciplina para ele “é um modo de disciplinar o espírito, quer dizer, de lhe dar os métodos e as regras para abordar os diferentes domínios do pensamento, do conhecimento e da arte” (1990, p. 180). Para o autor, a História das Disciplinas Escolares “dedica-se a encontrar na própria escola o princípio de uma investigação e de uma descrição histórica específica” (CHERVEL, 1990, p. 184). Afinal, as disciplinas escolares têm como particularidade misturar “intimamente conteúdo cultural e formação do espírito” (CHERVEL, 1990, p. 186).

Nesse sentido, Chervel (1990) se posiciona contrariamente à ideia comumente disseminada de que a escola ensina os conhecimentos produzidos nos centros de pesquisa que, ao passarem por um processo de pedagogização, tornam-se possíveis de serem assimilados pelos alunos. De acordo com o autor, o sistema escolar forma uma cultura específica que “vem por sua vez penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global” (CHERVEL, 1990, p. 184). Ele defende, então, que as disciplinas escolares são entidades *sui generis* e, de certo modo, independentes. Trata-se de uma criação própria da escola para atender a finalidades específicas, uma produção social com finalidades próprias (FERREIRA, 2005, p. 186). As disciplinas escolares não são uma vulgarização de uma ciência, “as quais fizeram suas comprovações em outro local” (CHERVEL, 1990, p. 186). Chervel (1990) destaca, por fim, que a investigação acerca do processo de constituição e funcionamento de uma disciplina escolar deve focalizar três aspectos: sua gênese, sua função e seu funcionamento.

Posso dizer, portanto, que a História das Disciplinas francesa, embora centre na descrição e análise dos conteúdos explícitos do ensino disciplinar ao longo do tempo, deve voltar-se, também, para as finalidades do ensino e os resultados concretos que elas produzem. Tais finalidades podem ser sociopolíticas, psicológicas ou de socialização, para dar alguns exemplos, e, para Chervel (1990), a identificação, classificação e organização das finalidades do ensino são justamente tarefas da História das

Disciplinas. Para acessá-las, Chervel (1990) advoga o uso de dupla documentação, valendo-se dos textos fixados oficialmente – tais como discursos ministeriais, leis, decretos, circulares e regulamentos diversos –, e documentos elaborados na ‘realidade’ pedagógica, que é percebida como produtora de uma “literatura frequente abundante” (CHERVEL, 1990, p. 190). Assim, ele dá especial destaque para o estudo dos conteúdos explícitos, entendendo que este estudo “beneficia-se de uma documentação abundante à base de cursos manuscritos, manuais e periódicos pedagógicos” (p. 203), os quais traduzem a organização do *corpus* de conhecimentos considerados importantes no ensino de uma determinada disciplina escolar. Cabe, então, ao historiador das disciplinas, “se não pode examinar minuciosamente o conjunto da produção editorial, determinar um *corpus* suficientemente representativo de seus diferentes aspectos” (CHERVEL, 1990, p. 203).

Ao abordar o cuidado que o historiador das disciplinas deve ter no trabalho com as fontes, identifica-se a preocupação de André Chervel com a apropriação de aspectos da Nova Historiografia e da História Cultural, levando-nos a concordar com a afirmação feita por Viñao (2008, p. 188) de que “a história das disciplinas escolares se localiza sob o guarda-chuva da nova história cultural”. De modo semelhante, Ferreira (2005, 2007) aponta que, para a construção de estudos sócio-históricos no campo do Currículo, a incorporação das contribuições da Historiografia Contemporânea se faz primordial. Para a autora, esse movimento possibilita a construção de análises menos ‘naturalizadas’, isto é, que “desconfiam da objetividade dos fatos históricos e, que ao problematizarem as fontes e a própria escrita da história, investem no tratamento dos fatos históricos em uma perspectiva relacional e contextual” (FERREIRA, 2005, p. 61). É nessa direção que, na seção seguinte, discuto aspectos da História Cultural e da Nova Historiografia que orientam o desenvolvimento deste estudo.

II. 3. Nova Historiografia e Historia Cultural: caminhos para a construção de uma Historia das Disciplinas

Peter Burke (2008), ao apresentar a construção histórica da chamada “nova história” no texto ‘A nova história, seu passado e seu futuro’, explica que a expressão, associada à história francesa da Escola dos Annalles, passou a ser mais enfatizada nos anos de 1970 e 1980 para referir-se ao movimento, a que se associaram historiadores do

mundo inteiro, que se opôs ao paradigma tradicional vigente: a “história rankeana⁴²”. Tais oposições podem ser resumidas em seis pontos referentes à forma de se escrever história, ou à historiografia, mais precisamente falando, sintetizados a seguir:

1 – A nova história volta-se para toda atividade humana, em contraposição ao paradigma tradicional que entende a história como essencialmente política. Busca, assim, destituir a distinção tradicional entre o que é central e periférico na história.

2 – A história tradicional foca a narrativa dos acontecimentos, isto é sua descrição, enquanto a nova história dedica-se à análise das estruturas. Nesse sentido,

[...] os historiadores da narrativa tradicional tendem – e isto não exatamente contingente – a exprimir suas explicações em termos de caráter e intenção individuais; explicações do tipo “as ordens chegaram tarde em Madri, porque Felipe II não conseguia decidir o que fazer”, [...]. Os historiadores estruturais, por outro lado preferem explicações que tomam a forma [...] “as ordens chegaram tarde em Madri porque os navios do século dezesseis demoravam várias semanas para cruzar o Mediterrâneo” (BURKE, 2008, p. 332).

3 – Os novos historiadores estão preocupados com a chamada “história vista de baixo”, “focando as opiniões das pessoas comuns e sua experiência da mudança social” (BURKE, 2008, p. 13), em contraposição à história tradicional que, realizada a partir da “visão de cima,” concentra-se nas ações de grandes homens que detém o poder político em determinada época, não dando margem a que outros elementos pertencentes às chamadas classes subalternas tenham suas ações investigadas.

4 – Para o paradigma tradicional, a história é baseada em documentos oficiais preservados em arquivos, excluindo qualquer outro tipo de evidência. A nova história, em consonância com o movimento da “história vista de baixo”, entende que a presença ou ausência de um documento em arquivos deve ser compreendida como o resultado das relações de poder que estavam instituídas naquele momento. Torna-se importante, portanto, lançar mão de outros tipos de fontes (oral, ilustrada transmitida pelo som, imagem), além da necessidade de ampliar a noção de documento, principalmente, quando se quer reconstruir o ponto de vista das pessoas comuns, de hereges e de

⁴² Trata-se do modelo dominante da disciplina história no século XIX, construído pelo historiador alemão Leopold Von Ranke (1795-1886), privilegiava essencialmente a política relacionada ao Estado, enfatizando uma história narrativa com ênfase nos acontecimentos. Von Ranke baseava-se, principalmente, nos documentos diplomáticos para fazer a história do Estado e de suas relações exteriores. (REIS, 2004).

rebeldes. Afinal, “a História faz-se com documentos escritos, sem dúvida. Quando estes existem. Mas pode fazer-se sem documentos escritos, quando não existem” (FEBVRE, 1949, p. 428 *apud* LE GOFF, 1996, p. 540).

5 – A história tradicional coloca o questionamento histórico em um modelo explicativo determinista, enquanto a nova história enfatiza um modelo que se volta para o entendimento da ação social como “o resultado de uma constante negociação, manipulação, escolhas e decisões do indivíduo, diante de uma realidade normativa que, embora difusa, não obstante oferece muitas possibilidades de interpretações e liberdades pessoais” (LEVI, 2008, p. 135).

6 – Por fim, a história tradicional é objetiva, cabendo ao historiador a responsabilidade por relatar como os fatos ‘realmente’ aconteceram. Nesta perspectiva, “a única habilidade do historiador consiste em tirar dos *documentos* [grifo do autor] tudo o que eles contêm. O melhor historiador é aquele que se mantém mais próximo o possível dos textos” (LE GOFF, 1996, p. 536). Já a nova história posiciona-se contrária a esta visão por não crer na possibilidade de uma objetividade total, entendendo que “nossas mentes não refletem diretamente a realidade” (BURKE, 2008, p. 15). Assim, não há como pensar na imparcialidade do sujeito que produz o conhecimento histórico quando se entende que, desde a escolha do objeto até a sua análise, assim como na construção da narrativa histórica, há subjetividade de quem escreve, que está motivado por interesses, valores, crenças. É sob a orientação desta nova perspectiva historiográfica que têm sido construídos os estudos em História Cultural.

Segundo Burke (2008), a História Cultural já era praticada há mais de 200 anos, segundo a tradição historiográfica alemã, sendo identificadas ao longo de sua constituição quatro fases: na primeira fase, denominada clássica, os estudos se concentravam na compreensão das conexões entre as diferentes obras de artes, buscando “descrever os pensamentos e sentimentos característicos de uma época e suas expressões ou incorporações nas obras de literatura e arte” (BURKE, 2008, p. 19); na segunda fase, as produções estiveram interessadas na relação entre cultura e sociedade, em especial na busca de explicações culturais para as mudanças sociais e econômicas; na terceira fase, os textos se voltaram para a noção de cultura popular, coincidindo com o momento em que são iniciados os “estudos culturais”, formulados por autores como Stuart Hall. É nesta fase que se tem a apropriação da uma noção de cultura que, a partir

da ótica da Antropologia, é compreendida como “um padrão historicamente transmitido de significados incorporados em símbolos, um sistema de concepções herdadas, expressas em formas simbólicas, por meio das quais os homens se perpetuam e desenvolvem seu conhecimento e suas atitudes acerca da vida” (GEERTZ, 1973, p.89 *apud* BURKE, 2008, p. 52).

No entanto, os anos de 1970 marcam a redescoberta da História Cultural pelo mundo acadêmico, motivado pelo “interesse crescente nos valores defendidos por grupos particulares e períodos específicos” (BURKE, 2008, p. 8). Na ocasião, identifica-se a consolidação de sua aproximação com estudos da Antropologia – em especial com os estudos antropológicos de Clifford Geertz –, consolidando-se o conceito de que a realidade é social e culturalmente construída. Os estudos formulados nesta fase são uma forma de responder aos desafios postos nas fases anteriores, dentre os quais o tratamento crítico das fontes e o desenvolvimento do método, prestando-se maior atenção à subjetividade do pesquisador que irá voltar-se ou não para pontos específicos das fontes analisadas, tendo em vista que “a mesma palavra tem significados diferentes em contextos distintos, e os temas podem ser modificados ao se associarem com outros” (BURKE, 2008, p. 35). Assim, a condução das análises históricas passa a ser realizada havendo apropriações advindas do campo da literatura e da linguística, em especial a abordagem serial dos textos, análise de conteúdo e a análise do discurso.

Ressalta-se que é neste momento que ascende a micro-história, uma prática historiográfica que se baseia em variadas referências teóricas (LEVI, 1992), em reação a certo estilo de História Econômica que não atribui importância à variedade ou à especificidade das culturas locais, possibilitando que “experiências concretas individuais ou locais reingressassem na história” (BURKE, 2008, p. 61). Segundo Levi (1992, p. 136), “a micro-história como uma prática é essencialmente baseada na redução da escala da observação, em uma análise microscópica e em um estudo intensivo do material documental.” Nesse processo, entende-se que a redução da escala revelará fatores nunca antes observados, possibilitando então que fenômenos já considerados como amplamente descritos e compreendidos assumam novos significados (LEVI, 1992, p. 141). Afinal, conforme afirma Le Goff (1990, p. 26), “cada época fabrica mentalmente a sua representação do passado histórico”.

Destaco aqui que a apropriação dessa referência é especialmente indicada para o

estudo da história da disciplina Didática Geral na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, principalmente pelo fato de que, inseridos na construção da história da educação brasileira, os estudos históricos já realizados e consolidados sobre esta disciplina acadêmica (LIBÂNEO, 2002, 2010; MARTINS, 2007; MARTINS e ROMANOWSKI, 2010; VEIGA, 2007, 2011) têm investido em uma espécie de história ‘evolutiva’ que tem sua ‘origem’ nos anos de 1930 quando são criados os cursos de formação de professores para o ensino secundário. Nesse desenvolvimento histórico, são apontadas dicotomias caracterizadas ora pela adoção de uma orientação de caráter mais “renovadora-tecnicista” (VEIGA, 2011, p. 40), ora voltando-se para aspectos que buscavam secundarizar sua dimensão técnica, passando a “assumir o discurso sociológico, filosófico e histórico” (VEIGA, 2011, p. 42).

Tal dicotomia é significada nos estudos históricos já realizados, que apontam que a constituição da disciplina acadêmica Didática oscila de uma concepção tradicional, de forte caráter instrumental, a uma concepção humanista, orientada pelo discurso escolanovista, fundamentando-se fortemente na psicologia evolutiva e da aprendizagem. Ela passa, em seguida, a uma concepção de caráter eminentemente técnico, que enfatizava o desenvolvimento da tecnologia educacional, tendo em vista que se fundamentava na articulação de conhecimentos da psicologia comportamentalista, da teoria da comunicação e da teoria de sistemas, e, posteriormente, são incorporados os conhecimentos produzidos no âmbito da sociologia crítica reprodutivista que vão questionar a pertinência do ensino da Didática na formação de professores. Conforme afirma Candau (1987, p. 20) “neste momento mais que uma Didática, o que se postula é uma antdidática.” A partir daí são adotados pressupostos da chamada didática crítica que:

[...] busca superar o intelectualismo formal do enfoque tradicional, evitar os efeitos do espontaneísmo escolanovista, combater a orientação desmobilizadora do tecnicismo e recuperar as tarefas especificamente pedagógicas, desprestigiadas pelo discurso reprodutivista. Procura, ainda compreender a realidade social onde está inserida a escola. (VEIGA, 2011, p. 44).

Segundo Martins e Romanowski (2010), a dicotomização na história do ensino da disciplina é também caracterizada pela adoção de enfoques que ora se voltam para aspectos teóricos, ora se voltam para aspectos da prática pedagógica, sem integrá-las; bem como a adoção de concepções que focam em aspectos metodológicos de forma

rotineira e outras que valorizam questões específicas – tais como o uso de recursos didáticos, de tecnologias da informação e da comunicação ou trabalhando um método de uma determinada disciplina ou em uma determinada orientação teórica –, deixando de abordar a Didática em uma dimensão de totalidade de todos os elementos que estão inseridos no processo de ensino aprendizagem.

Considerando, ainda, que não há significados homogêneos nos sinais e símbolos públicos, “a micro-história busca defini-los e medi-los com referência à multiplicidade das representações sociais que eles produzem” (LEVI, 1992, p. 142). Nesse sentido, na sociedade contemporânea, a quantidade de informações permite que se estabeleçam outras relações que possibilitam constantes construções e reinterpretações do passado (LE GOFF, 1990). Para tanto, é “necessário examinar-se a pluralidade de formas de racionalidade limitada que atua na realidade particular em observação” (LEVI, 1992, p. 149-150), sendo o ponto de vista do pesquisador uma parte intrínseca do relato. Tendo em vista que o historiador tem sempre um olhar particular, subjetivo tanto na escolha do objeto investigado quanto nas análises que realiza, destitui-se qualquer pretensão de objetividade dos fatos analisados, rompendo-se com a forma tradicional que apresenta a realidade como objetiva (LEVI, 1992, p. 153). Afinal, conforme afirma Le Goff, (1990, p. 11) “a tomada de consciência da construção do fato histórico, da não inocência do documento, lançou uma luz reveladora sobre os processos de manipulação que se manifestam em todos os níveis da constituição do saber histórico.”

Carlo Ginzburg, um dos principais historiadores representantes desta nova forma de fazer História Cultural, chama a atenção que “o fato de uma fonte não ser objetiva não significa que ela seja inutilizável” (GINZBURG, 2010, p. 16). O autor destaca que há uma diversidade de fontes (orais, visuais, estatísticas) que, ainda que dispersas, exíguas e não “objetivas”, podem e devem ser utilizadas. Afinal, os documentos não “falam” por eles mesmos, mas nos “dizem” algo apenas se interrogados e, é claro, dependendo de como forem interrogados. “Se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la” (GINZBURG, 1989, p. 177).

É, portanto, este novo paradigma historiográfico da história cultural que tem possibilitado à História das Disciplinas o uso de fontes diversificadas até então menosprezadas como, por exemplo, a utilização de bibliografia variada, tais como e-books, livros científicos e manuais escolares/livros didáticos, capítulos e artigos

científicos. Do mesmo modo, a nova história cultural tem fundamentado a adoção, pelos historiadores das disciplinas, de uma escala de análise que confere um caráter particular às investigações realizadas, quando focam o desenvolvimento e a consolidação de disciplinas e áreas de conhecimento tendo por base a forma como se desenvolvem em instituições específicas (GATTI JR, 2009). É nesta perspectiva que tem sido construídas as pesquisas sobre história das disciplinas no âmbito do NEC/UFRJ. Nelas, a opção por analisar como as construções curriculares e disciplinares são desenvolvidas em instituições específicas deve-se ao entendimento de que as especificidades institucionais influenciam na constituição das disciplinas, buscando, ainda, compreender como as instituições reinterpretem e produzem sentidos e significados distintos para orientações formuladas a nível macro (FERREIRA, 2005, 2007, 2008).

Fundamentada nessa perspectiva historiográfica, no âmbito específico deste estudo, busco, conforme indicam Nunes e Carvalho (2005, p. 35), mapear fontes que possibilitem a preparação do “terreno para uma crítica empírica vigorosa”, procurando valer-me do exame de documentos do currículo escrito⁴³ produzidos no âmbito da própria instituição investigada – a Faculdade Nacional de Filosofia –, tais como: ementas, programas, resoluções, pareceres e outros documentos de cunho geral, bem como leis, relatórios, estatutos, manifestos de grupos acadêmicos e outros materiais produzidos ao longo do período estudado. Neste último caso, analiso, especialmente, um livro amplamente adotado com finalidade didática, no período histórico investigado: o ‘Sumário de Didática Geral’⁴⁴. Busco, a partir do acesso a essa diversidade de fontes, mapear mudanças e permanências conceituais nos discursos sobre a Didática Geral, compreendendo “como regras e padrões particulares de verdade atravessam padrões institucionais particulares” (POPKEWITZ, 2010, p. 205).

É importante destacar que a análise de tais fontes foi conduzida buscando confrontá-las e problematizá-las, isto é, buscando questioná-las como construções

⁴³ Trata-se da dimensão do currículo como plano, isto é no nível de planejamento, como um documento. Para Goodson, essa dimensão é um testemunho público e visível de uma retórica que pretende legitimar uma prática de escolarização. Refere-se ao currículo estabelecido pelos sistemas de ensino, é expresso em diretrizes curriculares, objetivos e conteúdos das áreas ou disciplina de estudo. A compreensão dessa dimensão anterior à prática aumenta nosso entendimento dos interesses que se fazem presentes na construção curricular. Este argumento de Goodson é um alerta para que não aceitemos as definições *pré-ativas* como pressupostos naturais, sem problematizar as suas raízes sociais e históricas e os consequentes conflitos que geraram tais definições. Em resumo, não podemos descuidar para o fato de que a “luta para definir um currículo envolve prioridades sociopolíticas e discurso de ordem intelectual” (GOODSON, 2005, p. 28).

⁴⁴ MATTOS, Luiz Alves de Mattos. *Sumário de Didática Geral*. Rio de Janeiro: Aurora, 4ª ed. 1964.

humanas permeadas por relações de poder, uma vez que as fontes – documentos geralmente disponíveis para análise do historiador – já foram inicialmente selecionadas por aqueles que desejavam sua perpetuação em arquivos (LE GOFF, 1996; GINZBURG, 2006). É nesse sentido que Nunes e Carvalho (2005, p. 18) advertem que, no exame das fontes, “cabe ao olhar, escolher como ver”, destacando que, apesar das dificuldades encontradas no campo da Educação para o recolhimento das mesmas, em virtude das práticas das instituições escolares quanto à conservação e divulgação dos acervos – o que tem gerando escassez e até falta de fontes impressas e arquivísticas, que quando encontradas são em sua maior parte lacunares, parcelares e residuais –, “é justamente no manuseio críticos dessas fontes que o pedagogo ganha a distância necessária para olhar de uma nova maneira a pedagogia, tornando-se pela sua prática e pelo seu projeto um historiador” (NUNES e CARVALHO, 2005, p. 29). A adoção de tal perspectiva teórico-metodológica se reveste de maior importância quando consideramos que, especialmente, nos estudos históricos sobre a educação, “a observação histórica permite resgatar as regras de funcionamento, ver um ou vários modelos disciplinares ideais, cujo conhecimento e exploração poderiam ser de alguma utilidade nos debates pedagógicos atuais ou do futuro” (CHERVEL, 1990. p. 177).

Considerando, ainda, que me proponho a estudar uma disciplina acadêmica, analisarei, também, estudos formulados por pesquisadores do campo da Didática, buscando nesses trabalhos melhor compreender as teorias que vêm informando os sentidos de Didática que têm sido construídos. Tais fontes são entendidas como instâncias de produção de conhecimento científico, constituídas por discursos especializados que delimitam um “determinado território diretamente associado aos mecanismos da comunidade científica, expressos por meio de textos, práticas, regras de ingresso, exames, títulos para o exercício profissional, bem como de distribuição de prêmios e sanções” (BERNSTEIN, 1998 *apud* LOPES, 2000, p. 156).

Além da História Cultural e da Nova Historiografia, identifica-se que também os estudos foucaultianos têm sido fonte de inspiração para estudos históricos sobre a Educação no Brasil. Conforme aponta Gondra (2011), sua potencialidade deve-se ao fato de que Michel Foucault enfrentou alguns fundamentos da historiografia tradicional ao discutir seu estatuto, seus objetos e suas abordagens, aproximando-se, nesse sentido, do movimento da Nova História.

Segundo Le Goff (1996), Foucault (2009) questiona aspectos da análise histórica dos documentos em “A Arqueologia do Saber” – obra em que o autor sistematiza suas formulações sobre a produção do conhecimento da história – considerando os documentos como construções teóricas. Nela, Foucault (2009, p. 7) afirma que:

[...] o documento, pois não é mais para a história, essa matéria inerte através da qual ela tenta reconstruir o que os homens fizeram ou disseram [...]. É preciso desligar a história da imagem com que ela se deleitou durante muito tempo e pela qual encontrava sua justificativa antropológica: a de uma memória milenar e coletiva que se servia de documentos materiais para reencontrar o frescor de suas lembranças.

É nesse sentido que, na análise de Nicolazzi (2002, p. 9),

[...] a arqueologia mantém com a historiografia uma relação peculiar: ao mesmo tempo em que os pressupostos teóricos desta (o tempo e o sujeito) são postos em questão, é o próprio questionamento que permite a formulação da arqueologia enquanto posicionamento teórico para um estudo historiográfico.

Machado (2007) também ressalta o papel da arqueologia em relação ao documento como fonte historiográfica. Segundo o referido autor,

[...] a arqueologia é uma história dos discursos como monumentos, isto é em sua espessura própria, na materialidade que os caracteriza. [...] é por meio de documentos científicos, filosóficos, literários e outros – que a arqueologia considera como formações discursivas – que se define um saber (MACHADO, 2007, p.154).

Cabe, ainda, destacar, concordando com Roberto Machado, que a proposta da análise arqueológica é realizar uma história dos saberes destituindo-se de da ideia de progresso da razão. Afinal, “a riqueza do método arqueológico é ser um instrumento capaz mesmo de refletir sobre as ciências do homem como saberes, neutralizando a questão de sua cientificidade e escapando do desafio impossível de realizar, nesses casos, uma recorrência histórica” (MACHADO, 2007, p. 9). É em meio a esse debate que, na próxima seção, são apresentadas as apropriações que foram realizadas da obra de Michel Foucault no desenvolvimento da presente pesquisa.

II. 4. Possibilidades foucaultianas para uma história das disciplinas

Conforme aponta Veiga-Neto⁴⁵ (2007), considerando o critério metodológico, a obra de Michel Foucault é tradicionalmente definida como possuindo três fases: a arqueológica, a genealógica e a ética. Aproprio-me, embora ciente da complexidade deste investimento, de suas indicações acerca dos processos que possibilitam o surgimento de um discurso e que foram abordados em ‘A ordem do discurso’ – significativa obra da chamada fase genealógica –, assim como de suas reflexões acerca do método arqueológico apresentado em ‘A Arqueologia do Saber’. Neste segundo trabalho, de acordo com Machado (2007, p. 143), Foucault tem por objetivo refletir e explicitar o processo de pesquisa desenvolvido e exposto nos livros por ele publicados anteriormente⁴⁶. Trata-se de um empreendimento que pretende esclarecer dúvidas metodológicas acerca do processo pelo qual se busca descrever e compreender a ordem interna, isto é, as regras que possibilitam a constituição discursiva de um determinado saber. Ou seja, a obra apresenta um caminho metodológico que busca compreender como determinado discurso é constituído, mostrando, “porque não poderia ser outro, como exclui qualquer outro, como ocupa, no meio dos outros e relacionado a eles, um lugar que nenhum outro poderia ocupar” (FOUCAULT, 2009, p. 31). Nesse sentido,

O uso da palavra arqueologia indica que se trata de um procedimento de escavar verticalmente as camadas descontínuas de discursos já pronunciados, muitas vezes de discursos do passado, a fim de trazer à luz fragmentos de ideias, conceitos, discursos já esquecidos. A partir desses fragmentos – muitas vezes aparentemente desprezíveis – pode-se compreender as epistemes antigas ou mesmo a nossa própria epistemologia e entender como [e logo em seguida porque] os saberes apareciam e se transformavam. (VEIGA-NETO, 2007, p. 45-46)

Segundo Foucault (2009), a história arqueológica volta-se para tentar revelar as práticas discursivas, na medida em que dão lugar a um saber e, em especial, quando se refere a um saber que assume o *status* de científico, buscando “definir como, segundo que regularidade e graças a que modificações ela pode dar lugar aos processos de epistemologização, atingir as normas da cientificidade e, talvez, chegar ao limiar da formalização” (FOUCAULT, 2009, p. 213). Tal história busca delinear o feixe de

⁴⁵ Apesar dessa classificação usual, Veiga-Neto em seu livro “Foucault e a Educação” opta por categorizar a obra foucaultiana a partir dos “domínios do ser-saber, ser-poder e ser-consigo” (VEIGA-NETO, 2007, p. 9).

⁴⁶ Tratam-se das seguintes publicações: História da Loucura, 1961; Nascimento da Clínica, 1963; e As palavras e as coisas, 1966.

relações que se estabeleceram e levaram à formação de “uma prática discursiva que se desenrola entre outras práticas e se articula com ela” (FOUCAULT, 2009, p. 218). Afinal, o discurso é essencialmente histórico e necessita ser analisado no tempo em que se desenvolveu. Ou, como afirma Araújo (2007, p. 4-5), Foucault faz a “análise da possibilidade da ordem, da positividade histórica a partir da qual um saber pode se constituir, a partir do qual teorias e conhecimentos, reflexões e ideias são possíveis”. Ele se vale, para a realização dessa análise arqueológica, das formulações de diferentes saberes, pois, face ao seu caráter interdisciplinar, “as descrições arqueológicas em seu desenrolar e nos campos que percorrem articulam-se com outras disciplinas” (FOUCAULT, 2009, p. 232).

O próprio Foucault (2009, p. 157-158) se questiona sobre o que a arqueologia pode oferecer de diferente das demais metodologias e, em especial, para a história das ideias, ao recusar seus postulados e seus procedimentos, apontando, então, os seguintes princípios que fundamentam a análise arqueológica:

1. Ela busca compreender os discursos como práticas que obedecem a regras;
2. Tem como problema definir os discursos em sua especificidade, mostrando o jogo das regras que são utilizadas e realizando uma análise diferencial das modalidades de discurso;
3. Define tipos e regras de práticas discursivas que atravessam obras individuais;
4. A arqueologia é a descrição sistemática de um discurso objeto.

A história arqueológica volta-se para as práticas discursivas, procurando estabelecer a regularidade de um enunciado, cuja análise pode partir de diversas direções. A primeira delas refere-se ao inventário das relações e interdependências existentes entre as homogeneidades enunciativas, considerando que:

[...] uma homogeneidade enunciativa que se instaura não implica de modo algum que, de agora em diante e por décadas ou séculos, os homens vão dizer e pensar a mesma coisa; não implica, tampouco, a definição, explícita ou não, de um certo número de princípios de que todo o resto resultaria como consequência. As homogeneidades (e heterogeneidades) enunciativas se entrecruzam com continuidades (e mudanças) linguísticas, com identidades (e diferenças) lógicas, sem

que umas e outras caminhem no mesmo ritmo ou se dominem necessariamente (FOUCAULT, 2009, p. 165).

Outra possibilidade de análise refere-se à derivação enunciativa, tendo em vista que os discursos não podem ser entendidos como simples criações, inspirações, ou como originados em enunciado inicial, pois os enunciados são sempre relacionados. Isto é, todo enunciado se relaciona a outros que o antecedem e se relacionam entre si. Para que se possa entender este processo de derivação, Foucault vale-se de uma metáfora denominada de “árvore de derivação enunciativa” para tratar da regularidade que se pode identificar nos discursos. Assim, na base ou na raiz da árvore, encontram-se aqueles enunciados reitores:

[...] que se referem à definição das estruturas observáveis e do campo de objetos possíveis, os que prescrevem as formas de descrição e os códigos perceptivos de que ele pode servir-se, os que fazem aparecer as possibilidades mais gerais de caracterização e abrem, assim, todo um domínio de conceitos a ser [sic] construídos; enfim, os que, constituindo uma escolha estratégica, dão lugar ao maior número de opções ulteriores (FOUCAULT, 2009, p. 166).

Já na extremidade dos galhos dessa árvore encontram-se as transformações conceituais, emergências de noções inéditas, atualizações de técnicas que não devem ser confundidas “com uma dedução que se efetuará a partir de axiomas” (idem). Estas devem ser descritas em suas autonomias, mas observando-se suas relações e dependências, sem considerar sucessões cronológicas. Foucault (2009, p. 167) nos alerta, no entanto, que:

[...] é importante, de qualquer forma, não confundir os diversos ordenamentos; não procurar em uma "descoberta" inicial, ou na originalidade de uma formulação, o princípio de onde podemos tudo deduzir e derivar; não procurar, em um princípio geral, a lei das regularidades enunciativas ou das invenções individuais; não pedir à derivação arqueológica que reproduza a ordem do tempo ou que revele um esquema dedutivo. Nada seria mais falso do que ver na análise das formações discursivas uma tentativa de periodização totalitária: a partir de um certo momento e por um certo tempo, todo mundo pensaria da mesma forma, apesar das diferenças de superfície, diria a mesma coisa, através de um vocabulário polimorfo, e produziria uma espécie de grande discurso que se poderia percorrer indiferentemente em todos os sentidos.

Em análise formulada por Voss e Navarro (2013, p. 101) sobre o papel da árvore de derivação enunciativa para os estudos arqueológicos, os autores apontam que a metáfora da árvore serve para explicar a compreensão de Foucault sobre o que é original e regular, pois, “em se tratando de componentes de uma mesma árvore, os enunciados fazem parte de um mesmo sistema regular”, cujos enunciados vão, de certa forma, se tornando mais especializados ao aplicarem regras menos gerais. Caracterizar a árvore de derivação é, portanto, um dos temas principais da arqueologia, conforme assinala Foucault (2009, p. 166).

Com base nesses aspectos, julgo possível valer-me da análise arqueológica para pensar as regularidades presentes nos discursos que significaram a disciplina Didática Geral na formação de professores na FNFfi, a partir da compreensão de articulações específicas presentes nos discursos que têm constituído o seu ensino. Busco, assim, compreender uma prática discursiva que tem gerado análises no tempo presente, por exemplo, de que, “a despeito da intensa produção do movimento crítico da didática desde o início dos anos 1980, mantém-se a concepção de didática prescritiva, instrumental” (LIBÂNEO, 2010, p. 81). Ou, ainda, que a persistência de uma “concepção técnico-instrumental e o ensino focalizado na teoria em detrimento da prática, [tem fortalecido] a descontextualização dos conteúdos da Didática” (VEIGA, 2010, p. 47). Afinal, uma das tarefas da arqueologia é apresentar “como se formaram uma prática discursiva e um saber revolucionário que estão envolvidos em comportamentos e estratégias, que dão lugar a uma teoria da sociedade e que operam a interferência e a mútua transformação de uns e outros” (FOUCAULT, 2009, p. 218).

Segundo Machado (2007), a explicação dos surgimentos de diferentes conceitos, e até de alguns incompatíveis, somente é possível pela definição de regras de formação, que possibilitarão entender como os discursos aparecem e se distribuem no interior de um conjunto. Na análise arqueológica, para se compreender as regras de formação dos discursos, há cinco tarefas distintas a serem desempenhadas, conforme aponta Foucault (2009, p. 181-182):

[...] a) mostrar como elementos discursivos inteiramente diferentes podem ser formados a partir de regras análogas [...] b) Mostrar até que ponto essas regras se aplicam ou não do mesmo modo, se encadeiam ou não da mesma ordem, dispõem-se ou não conforme o mesmo modelo nos diferentes tipos de discurso [...] c) Mostrar como conceitos perfeitamente diferentes (como os de valor e de caráter específico, ou de preço e de caráter genérico) ocupam uma posição

análoga na ramificação de seu sistema de positividade – que são dotados, assim, de uma *isotopia arqueológica* – ainda que seu domínio de aplicação, seu grau de formalização, sobretudo sua gênese histórica, os tornem totalmente estranhos uns aos outros. d) Mostrar, em compensação, como uma única e mesma noção (eventualmente designada por uma única e mesma palavra) pode abranger dois elementos arqueologicamente distintos [...] e) Mostrar, finalmente, como, de uma positividade a outra, podem ser estabelecidas relações de subordinação ou de complementaridade.

Além dessas cinco tarefas, na análise arqueológica devem ser consideradas, ainda, as relações entre as formações discursivas e formações não discursivas, ou seja, as possibilidades de articulação entre os discursos e os acontecimentos econômicos, políticos e as instituições, cuidando, entretanto para não se estabelecer “continuidades culturais ou isolar mecanismos de causalidade” (FOUCAULT, 2009, p. 183). Nesta perspectiva de se estabelecer campos de relações, o que se propõe é mostrar como uma prática não discursiva, um acontecimento político, por exemplo, faz parte das condições de emergência, de inserção e de funcionamento de um determinado discurso. Afinal, o que a análise arqueológica “quer revelar é o nível singular em que a história pode dar lugar a tipos definidos de discurso que têm, eles próprios, seu tipo de historicidade e que estão relacionados com todo um conjunto de historicidades diversas” (FOUCAULT, 2009, p. 186). Como aponta Araújo (2008, p. 64), a história arqueológica possibilita “analisar aquilo que uma época pode constituir como objeto para um saber no nível discursivo”, sem se preocupar, no entanto, com quem formulou tal saber, mas focando como foi possível que este saber tenha sido produzido (ARAÚJO, 2008).

Para empreender tal análise, entendo ser importante destacar dois conceitos que fazem parte do método arqueológico: enunciado e discurso. Afinal, conforme ressalta Araújo (2008), “há os enunciados de que se compõem os discursos e de que sujeitos se apropriam. [...] que formam as epistemes⁴⁷, que formam um saber de uma época” (p. 59). Partirei do conceito de enunciado, uma vez que como aponta Fischer (2001, p. 201), “em quase todas as formulações sobre discurso, Foucault refere-se ao enunciado”.

⁴⁷ Por *epistemes* entende-se “algo como uma visão do mundo, uma fatia de história comum a todos os conhecimentos e que imporia a cada um as mesmas normas e os mesmos postulados, um estágio geral da razão, uma certa estrutura de pensamento a que não saberiam escapar os homens de uma época - grande legislação escrita, definitivamente, por mão anônima. Por *episteme* entende-se, na verdade, o conjunto das relações que podem unir, em uma dada época, as práticas discursivas que dão lugar a figuras epistemológicas, a ciências, eventualmente a sistemas formalizados” (FOUCAULT, 2009, p. 214)

Inicialmente caracterizado por Foucault (2009, p. 90) como “um átomo do discurso”, ideia posteriormente deixada de lado, o enunciado é definido como uma função que:

[...] pertence, exclusivamente, aos signos, e a partir da qual se pode decidir, em seguida, pela análise ou pela intuição, se eles "fazem sentido" ou não, segundo que regra se sucedem ou se justapõem, de que são signos, e que espécie de ato se encontra realizado por sua formulação (oral ou escrita) [...] uma função que cruza um domínio de estruturas e de unidades possíveis e que faz com que apareçam, com conteúdos concretos, no tempo e no espaço (FOUCAULT, 2009, p. 98).

Explicando, portanto, o enunciado como uma função – a função enunciativa –, Foucault (2009, p. 100) volta-se para a explicitação das condições que possibilitam o seu aparecimento, destacando que não é a ação de um sujeito que o produz, ao afirmar que “não basta que a reiteração de uma série seja atribuída à iniciativa de um indivíduo para que ela se transforme, por esse fato, em um enunciado”. Um enunciado liga-se a um referencial que forma as possibilidades para a sua emergência, em um sistema de relações que possibilita a afirmação ou a negação de determinados significados. Destacando, especialmente, a questão do sujeito que enuncia um discurso, o “sujeito enunciante”, Foucault (2009, p. 105) afirma que:

[...] o sujeito do enunciado é uma função determinada, mas não forçosamente a mesma de um enunciado a outro; na medida em que é uma função vazia, podendo ser exercida por indivíduos, até certo ponto, indiferentes, quando chegam a formular o enunciado; e na medida em que um único e mesmo indivíduo pode ocupar, alternadamente, em uma série de enunciados, diferentes posições e assumir o papel de diferentes sujeitos.

Nesse sentido, a descrição de um enunciado como formulação não envolve a análise do por que determinado autor disse o que disse ou queria dizer. Considerando que o lugar de sujeito de um enunciado é um lugar vazio que pode ser ocupado por diferentes indivíduos, interessa na análise do enunciado determinar a “posição que deve ocupar todo indivíduo para ser seu sujeito” (FOUCAULT, 2009, p. 108).

A partir da conceituação de enunciado, é possível caracterizar o discurso como um conjunto de enunciados que se apoiam na mesma formação discursiva, sendo então definido como “o conjunto das coisas ditas, as relações, as regularidades e as transformações que aí podem ser observadas” (FOUCAULT, 2009, p. 139). Os

discursos são mais que um conjunto de signos, “os discursos são práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam” (FOUCAULT, 2009, p. 55). Isto é, os objetos são construídos discursivamente a partir do que se fala sobre eles. Ou, como sintetiza Sommer (2007, p. 58), “os discursos são práticas organizadoras da realidade”. E, nesse sentido, há um “papel dos discursos na organização das relações entre indivíduos, instituições e organizações sociais mais amplas” (idem), podendo-se, então, falar em discurso clínico, discurso econômico, e destaco aqui o discurso pedagógico⁴⁸.

Fischer (2001, p. 203) ressalta que, “quando falamos em discurso publicitário, econômico, político, feminista, psiquiátrico, médico ou pedagógico, estamos afirmando que cada um deles compreende um conjunto de enunciados, apoiados num determinado sistema de formação ou formação discursiva”. No entanto, para que se possa exercer esta prática discursiva, há que se “falar segundo determinadas regras, e expor as relações que se dão dentro de um discurso” (FISCHER, 2001, p. 204).

Tais regras são mais explicitamente apresentadas por Foucault em “A ordem do Discurso”, obra na qual o autor considera que “em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade” (FOUCAULT, 2012, p. 8-9). Trata-se de procedimentos que vão possibilitar compreender como vão sendo legitimados os discursos, podendo ser de exclusão ou de interdição. Afinal, “sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa” (FOUCAULT, 2012, p. 9).

Ressalto aqui este aspecto porque, embora neste estudo me volte para a especificidade de uma obra clássica da Didática – o *Sumário de Didática Geral* –, entendo-a como discurso elaborado por sujeito autorizado em determinado momento a enunciá-lo, face às condições institucionais que legitimaram a ocupação desse lugar de sujeito em um dado momento histórico. Afinal, como ressalta Carlos (2005, p. 313), “falas e escritas que nos fazem, muitas vezes, perder de vista não somente o caráter

⁴⁸ Conforme sistematizado por Sommer (2007), o discurso pedagógico se conforma como produções metadiscursivas sobre a escola; podendo ser definidos, por exemplo, como práticas discursivas pedagógicas “a ampla produção acadêmica no campo da educação, que focaliza a escola, nas diferentes perspectivas teóricas e metodológicas, os enunciados do discurso didático, das metodologias, etc” (p. 58).

histórico do que enunciamos, mas também seu caráter arqueológico, de modo que se atribui o mérito de sua produção a certos indivíduos”.

Ou seja, “certos entrecruzamentos indicam o lugar singular de um sujeito falante e podem receber o nome de um autor. ‘Não importa quem fala’ [grifo do autor], mas o que ele diz não é dito de qualquer lugar” (FOUCAULT, 2009, p. 139). Ele é autorizado a dizer o que diz pela posição que ocupa, por preencher determinadas condições, por estar apto em virtude de determinado *status* que possui. Este entendimento, como ressalta Vilela (2013, p. 62), “aponta para uma visão dos sujeitos como posição, e não como indivíduos. No entanto, [...] no plano discursivo não significa negar a existência dos sujeitos, *mas implica em perceber a sua atuação coletiva* [grifo meu], na medida em que ninguém fala algo sozinho”. Pode-se entender, portanto, que há todo um suporte institucional e histórico que vai permitir ou interditar que o discurso seja enunciado por determinados sujeitos e não por outros.

Afinal, “Foucault recusava também qualquer compromisso com a filosofia do sujeito, que, fazendo-nos crer na verdade do seu protagonismo, silenciava os efeitos de assujeitamento às tecnologias do poder”. (OLIVEIRA, 2008, p. 171)

Enfatizando, ainda, a questão da materialidade do enunciado, Foucault (2009, p. 119) afirma que “o enunciado circula, serve, se esquia, permite ou impede a realização de um desejo, é dócil ou rebelde a interesses, entra na ordem das contestações e das lutas, torna-se tema de apropriação ou de rivalidade”. Esta relação entre poder e discurso é salientada por Araújo (2008, p. 66) ao afirmar que “os discursos suscitam o desejo de sua posse”. E, tratando mais especificamente sobre este processo de apropriação, Foucault (2009, p. 75) afirma:

[...] o *regime e os processos de apropriação* do discurso: pois, em nossas sociedades (e em muitas outras, sem dúvida), a propriedade do discurso – entendida ao mesmo tempo como direito de falar, competência para compreender, acesso lícito e imediato ao *corpus* dos enunciados já formulados, capacidade, enfim, de investir esse discurso em decisões, instituições ou práticas – está reservada de fato (às vezes mesmo, de modo regulamentar) a um grupo determinado de indivíduos.

Nesse sentido, defendo, então, que a compreensão acerca dos regimes e processos de apropriação do discurso foucaultiano contribui para a ampliação da compreensão do papel das comunidades disciplinares, conforme já salientado por

Goodson (1997), como importante elemento na construção sócio-histórica das disciplinas e das relações de poder que se estabelecem nessa construção. Afinal, as disciplinas se constituem por um complexo processo de negociações e de articulações que visam a atribuir e fixar sentidos aos currículos; se constituem em um mecanismo de organização coletivo no qual são definidos “espaços de poder, de alocação de recursos e de reprodução dos métodos e princípios de construção de conhecimento” (LOPES, 2008, p. 54) e, neste processo,

[...] a comunidade [disciplinar] tem uma história e, através dela, um corpo de conhecimentos respeitado. Tem regras para reconhecer assuntos “inoportunos” ou “ilegítimos”, e formas de evitar a contaminação cognitiva. Terá uma filosofia e um conjunto de autoridades, que dão uma grande legitimação às atividades que são aceitáveis para a comunidade. A alguns membros é atribuído o poder de prestar “declarações oficiais” – por exemplo, diretores, de revistas, presidentes, responsáveis pedagógicos e inspetores. Eles são importantes como outros significantes que providenciam modelos para membros mais novos e indecisos, no que diz respeito à adequação das suas crenças e comportamentos (ESLAND e DALE, 1973, p. 70-71 *apud* GOODSON, 1997, p. 22)⁴⁹.

Face à riqueza de possibilidades teóricas apresentadas pelos referenciais até aqui expostos, argumento que tais conceitos são possíveis de serem articulados quando me proponho a analisar o processo de construção sócio-histórica da disciplina acadêmica Didática Geral nos cursos de Licenciatura da FNFfi. Esta escolha está fundamentada na compreensão de que os processos de construções curriculares são ‘arenas de luta’ nas quais se disputam a fixação de sentidos sobre quais conhecimentos devem ser considerados ‘válidos’, ‘melhores’ e/ou ‘necessários’ de serem ensinados. Ou seja, quando entendemos que a constituição de qualquer currículo se dá no âmbito de disputas entre diferentes projetos que pretendem assumir uma posição central de verdadeira, na significação do mesmo e, conseqüentemente, sua constituição é “mais complexa do que mera definição prévia de listagens de conteúdo” (LOPES, 2006, p. 43). Torna-se relevante questionar e buscar identificar por que e como determinados discursos conseguem tanta aderência e o que permite que sejam tão disseminados.

Na seção seguinte, busco explicitar qual história do currículo pretendo construir, ao valer-me da associação desses diferentes referenciais teórico-metodológicos aqui

⁴⁹ Goodson refere-se aos estudos em que Esland e Dale voltaram-se para clarificação do papel dos grupos profissionais na construção social das disciplinas escolares. (ESLAND, G. M. e DALE, R. School and Society. Milton Keynes: Open University, 1973).

apresentados, estabelecendo, assim, uma articulação entre diferentes categorias que serão operadas nas análises a serem realizadas.

II.5. Costurando os diálogos

“Não, não tenho um caminho novo o que tenho de novo é o jeito de caminhar”.

Thiago de Mello

Uso esta frase do poeta para buscar expressar que, neste momento, o desafio é definir categorias que me possibilitem realizar análises que sejam próprias de um estudo sócio-histórico do currículo articulando os referenciais até aqui expostos. Preciso, no entanto, me destituir de algumas verdades que me constituíram como pesquisadora no campo do Currículo, ao mesmo tempo em que reafirmo outras, para prosseguir caminhando, sem me repetir. E considerando, como afirma Moreira (2005, p. 16), a possibilidade mostrada por algumas análises já realizadas de se enriquecer a perspectiva crítica com algumas ideias da teorização pós-moderna (ou pós-crítica), coloco-me no exercício de alinhar os diálogos que entendo possíveis, neste momento.

O primeiro dos conceitos que quero reafirmar é meu entendimento de que as disciplinas escolares e acadêmicas “não constituem entidades monolíticas, mas amálgamas mutáveis de subgrupos e tradições que mediante controvérsia e compromisso influenciam a direção e mudança” (GOODSON, 2005, p. 120). Mas, associo a este conceito à compreensão de Foucault de que a constituição de uma disciplina se dá em “uma espécie de sistema anônimo à disposição de quem quer ou pode servir-se dele, sem que seu sentido ou sua validade estejam ligados a quem sucedeu ser seu inventor” (FOUCAULT, 2012, p. 29). Afinal, para que se diga a ‘verdade’ sobre determinados conhecimentos é necessário que sejam obedecidas regras do discurso e, neste caso, o discurso próprio do campo disciplinar em questão, representado nesta pesquisa pelo discurso da disciplina Didática Geral que, em sua constituição, deu lugar “a certas organizações de conceitos, a certos reagrupamentos de objetos, a certos tipos de enunciação, que formam segundo seu grau de coerência, de rigor e de estabilidade, temas ou teorias” (FOUCAULT, 2009, p. 71), tendo em vista que o discurso “possui uma perspectiva relacional, está sempre em contato com outros

em um jogo de aproximações e afastamento” (OLIVEIRA, 2002, p. 22). Cabe, ainda, investigar a “função exercida pelo discurso estudado em um campo de práticas não discursivas” (FOUCAULT, 2009, p. 75). Foucault cita como exemplo deste processo que a análise das riquezas desempenhou um papel importante nas decisões políticas e econômicas durante a época clássica do capitalismo nascente⁵⁰.

A partir dessas concepções sobre a constituição das disciplinas é que entendo como importante reiterar, conforme defendido por Goodson (1997), o papel das comunidades disciplinares na definição do que é oportuno e legítimo de ser considerado no âmbito de uma disciplina. Entendendo estas comunidades como produtoras de sentidos na constituição das disciplinas, pois como afirma Foucault (2012, p. 35), “ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfizer a certas exigências ou se não for, de início qualificado para fazê-lo”. Há coerções do discurso que selecionam os sujeitos autorizados a falar conforme as posições que ocupam, tendo em vista, por exemplo, as posições institucionais.

No caso específico desta pesquisa, por se tratar do estudo de uma disciplina acadêmica, são exatamente os professores/pesquisadores no âmbito da Pedagogia e do Ensino da Didática – que integram então uma comunidade disciplinar – os sujeitos falantes que ministram e produzem conhecimentos autorizados a circular. E agindo com as formalidades das antigas “sociedades do discurso⁵¹”, estas comunidades disciplinares atuam na conservação e na produção de discursos. Cabe, então, investigar o que possibilitou a emergência e a manutenção de enunciados que se tornaram verdades e continuam presentes sobre o que a disciplina Didática Geral “é” e “quanto à sua importância na formação de professores”, desde o momento em que se organiza, no ensino superior brasileiro, uma estrutura sistemática de formação de professores para atuarem no nível de ensino secundário.

Ressalto, no entanto, que, diferente de estudo anterior – em que destacava a ação de atores individuais, que, com suas histórias de vida, influenciava diretamente no processo de construção curricular, ainda que influenciados por comunidades

⁵⁰ Foucault (2009, p. 76) afirma que “o discurso econômico, na época clássica, define-se por uma certa maneira constante de relacionar outros discursos a um campo não discursivo de práticas, de apropriação, de interesses e desejos”.

⁵¹ Usando como exemplo os grupos de rapsodos, Foucault (2012) caracteriza sociedades do discurso como um grupo cuja função era conservar e reproduzir os discursos, permitindo que eles circulassem apenas dentro de um espaço fechado e regido por regras estritas. O número de indivíduos que falavam era limitado. Só entre eles era permitido que o discurso fosse transmitido.

disciplinares (FONSECA, 2008, p. 71) –, neste trabalho focalizo a posição de sujeito pertencente a uma instituição que, em virtude da posição que ocupa, é autorizado a construir regimes de verdade. Afinal, conforme análise de Gore (2010), os estudos de Foucault focam “os ‘mecanismos’ [grifo da autora] que constroem instituições e experiências institucionais e não sobre as pessoas no interior dessas instituições” (p. 13), isto é, seus estudos se voltam para a loucura e não para o louco, para a prisão e não para o prisioneiro. Foucault voltou-se para as instituições investigando suas doutrinas, catalogou suas práticas, mostrou suas tecnologias (BARRET-KRIEGEL, 1992, p. 193-194 *apud* GORE, 2010, p. 13).

E nesse sentido, entendo que a análise da produção do professor Luiz Alves de Mattos, Catedrático de Didática Geral e Didática Especial da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, por exemplo, faz-se necessária para que se acesse o agrupamento de enunciados a serem descritos, não orientada pela ideia do vulto histórico, mas pelo seu pertencimento a uma instituição que serviu de padrão, ditou regras sobre o processo de formar professores no Brasil. Afinal, conforme apontado por Klein (2008) em seu estudo sobre as novas tecnologias na escola, as condições de existência do discurso se apoiam nos discursos institucionais. Ou melhor dizendo,

[...] a ‘verdade’ é centrada na forma do discurso científico e nas instituições que o produzem; está submetida a uma constante incitação econômica e política (necessidade de verdade tanto para a produção econômica quanto para o poder político); é objeto, de várias formas de uma imensa difusão e de um imenso consumo (circula nos aparelhos de educação ou de informação, cuja extensão no corpo social é relativamente grande, não obstante algumas limitações rigorosas); é produzida e transmitida sob controle, não exclusivo, mas dominante, de alguns grandes aparelhos políticos ou econômicos (universidade, exército, escritura, meios de comunicação); enfim, é o objeto de debate político e de confronto social (FOUCAULT, 1979, p.13 *apud* KLEIN, 2008, P. 39).

Outro ponto que merece destaque é que, neste processo em que busco entender como se constrói historicamente um saber, o conhecimento acerca da disciplina Didática Geral – buscando identificar as condições para sua constituição, o que a tornou possível, e ainda presente, por mais de 70 anos, nos cursos de formação de professores do sistema educacional brasileiro –, defendo que a utilização dos padrões de estabilidade e mudança disciplinares formulados por Goodson (1997) são ainda relevantes e possíveis de serem associados ao conceito de derivação discursiva de Foucault. O autor advoga a

existência de relações e dependências entre discursos que possibilitam “transformações conceituais, emergências de noções inéditas, atualização de técnicas” (FOUCAULT, 2009, p. 166), permitindo que se busque, por exemplo, as homogeneidades, as regularidades que podem ser identificadas no discurso sobre a disciplina Didática Geral em diferentes momentos históricos.

Por fim, ainda, neste esforço de sistematização acerca de como pretendo direcionar o foco desta análise e construir uma história da disciplina, destaco que mantenho a perspectiva que entende o currículo como “centralmente envolvido em relações de poder” (MOREIRA e SILVA, 2006, p. 29). Silva (2003, p. 146) ressalta, entretanto, que a partir dos estudos pós-modernos ampliam-se a compreensão dos processos de dominação, o que possibilita a apropriação de uma visão mais fluída sobre o poder, “o poder está em toda parte, é multiforme”, pulverizado (SILVA, 2003b, p. 147).

A incorporação de conceitos pós-modernos nos estudos curriculares, como ressalta Moreira (2005) tem possibilitado, então, o refinamento de categorias utilizadas na teorização crítica, que, entre vários aspectos, “sugere a visão de currículo como um campo de lutas e conflitos em torno de símbolos e significados” (MOREIRA, 2005, p. 15). É neste sentido que entendo caber explorar a noção de poder em Foucault como mais uma categoria a ser articulada. Segundo Machado (2007, p. 170), para Foucault “não existe de um lado os que detêm o poder e de outro os que se encontram aliados dele. Rigorosamente falando; o poder não existe; existem práticas ou relações de poder”. E, para que estas relações de poder se instaurem, há que se constituir um campo de saber. Assim, “todo ponto de exercício de poder é, ao mesmo tempo, um lugar de formação de saber” (MACHADO, 2007, p. 177).

Veiga-Neto (2007, p. 56) afirma que o interesse de Foucault quanto ao poder é por entendê-lo “enquanto elemento capaz de explicar como se produzem os saberes e como nos constituímos na articulação entre ambos” (poder-saber). A partir dessa noção, os estudos de Foucault voltam-se para buscar explicar como se dá o surgimento de saberes a partir de condições externas aos próprios saberes, cuidando por “explicar as existências e transformações situando-os como peças de relações de poder ou incluindo-o em um dispositivo político” (MACHADO, 2007, p. 167) que, como tal, se articula com a estrutura econômica. Este processo de investigação é denominado por Foucault

“genealogia”. E tem por finalidade voltar-se para investigações que buscam a compreensão da constituição histórica das ciências do homem. Nas palavras do próprio Foucault,

[...] trata-se da insurreição dos saberes [...] sobretudo e acima de tudo contra os efeitos centralizadores do poder que são vinculados a instituição e ao funcionamento de um discurso científico [...] que toma corpo em uma universidade , ou de num modo geral em aparelho ideológico pedagógico [...] (FOUCAULT, 1999, p. 14 *apud* VEIGANETO, 2007, p. 59).

A partir dos referenciais até aqui explicitados, nos próximos capítulos desta tese, desenvolvo o processo de análise produzindo uma história da Disciplina Didática Geral na FNF. Inicialmente, procuro identificar o que tornou possível a emergência da Didática Geral como um saber disciplinarizado, em um jogo de relações que se estabelece entre outras práticas discursivas e não discursivas e que se manifesta em “textos jurídicos, em expressões literárias, em reflexões filosóficas, em decisões de ordem política, em propósitos cotidianos, em opiniões” (FOUCAULT, 2009, p. 200). A partir disso, procuro identificar as regularidades discursivas presentes nessa construção curricular. Cabe, assim, demarcar que a lente que usarei na construção desta análise é a dos estudos da fase arqueológica, valendo-me, especialmente, da fundamentação teórica exposta nas obras *Arqueologia do Saber* e *A ordem do discurso*.

CAPÍTULO III

INVESTIGANDO AS POSSIBILIDADES DE EMERGÊNCIA DA DISCIPLINA DIDÁTICA GERAL NO DISCURSO PEDAGÓGICO BRASILEIRO

Neste capítulo, apresento uma interpretação acerca das condições que possibilitaram a emergência do discurso da Didática Geral em meio a outras práticas discursivas e não discursivas. O discurso da Didática se entrecruza com os discursos psicológico e biológico, que focam a figura do indivíduo que aprende, e o discurso pedagógico, que centraliza a importância da formação docente. É em meio a estes discursos e outras práticas não discursivas que se estabelece um jogo de relações que torna possível ao saber⁵² da Didática Geral galgar ao *status* de ser reconhecido como verdadeiro, a partir da criação do Curso e da Seção de Didática no âmbito da Faculdade Nacional de Filosofia (FNFfi)⁵³ da Universidade do Brasil, conforme estabelecido no Decreto-Lei nº 1.190 de 4 de abril de 1939.

Fischer (2012, p. 78) destaca que “as formações discursivas devem ser vistas sempre dentro de um espaço discursivo ou de um campo discursivo. Ou seja, elas estão sempre em relação com determinados campos de saber”. Nesta perspectiva, cabe ressaltar que o período analisado trata-se de um período histórico em que se vivencia o processo de “mundialização da educação” a partir da emergência das “Ciências da Educação” que se voltam para os problemas educacionais (NOGUERA-RAMIREZ, 2009, p. 190). Especificamente, no Brasil,

[...] o Estado lançou as bases de uma política cultural que teve como marco inicial a criação do Ministério da Educação e se desdobrou na formação de diversos outros órgãos. Intelectuais das mais diversas

⁵² Para Foucault (2009, p. 204) “um saber é um campo de coordenação e de subordinação dos enunciados em que os conceitos aparecem, se definem, se aplicam, se transformam [...] é o conjunto dos modos e das posições segundo os quais se pode integrar ao já dito qualquer enunciado novo. [...] é o conjunto de seus pontos de articulação com outros discursos ou outras práticas que não são discursivas.

⁵³ A criação da FNFfi é uma das expressões da política educacional brasileira, que se constituiu em meio ao projeto desenvolvimentista iniciado nos anos de 1930, que se pautava no início da racionalização da economia pelo Estado e no esboço de um pensamento sobre planejamento econômico. Nesse momento histórico, se identificam as peculiaridades dos aspectos culturais brasileiros e proliferam ensaios que tratam sobre o seu povo e a sua nação.

formações e correntes de pensamento, como modernistas, positivistas, integralistas, católicos e socialistas participaram desse entrelaçamento entre cultura e política que caracterizou os anos 30, ocupando cargos-chaves na burocracia do Estado. Apresentando-se como uma elite capaz de ‘salvar’ o país, os intelectuais reinterpretaram o passado, buscaram captar a realidade brasileira e construíram vários retratos do Brasil. (CPDOC/FGV)

Conforme análise formulada por Carlos (2005) trata-se de um período da história brasileira em que:

o deslocamento do discurso político para o jurídico e de seu entrelaçamento como educacional, forjou uma rede enunciativa a partir da qual a educação foi sendo construída como um objeto específico do discurso republicano, isto é, como um objeto sobre o qual foi sendo dita uma série de coisas, afirmando uma gama de verdades, normatizadas em um conjunto de procedimentos jurídicos e de políticas educacionais nessa ordem discursiva, enfim a educação foi tematizada como direito articulado ao desenvolvimento da nação. (CARLOS, 2005, p. 116)

Ressalto que é nesse momento histórico que se tem a construção de um jogo de relações que tornou possível à Didática aparecer, na época em que apareceu no país, caracterizando uma prática discursiva a partir da formação de enunciados. Para tanto, cabe assim, identificar, a prática discursiva que se manifesta em textos jurídicos, expressões literárias, em reflexões filosóficas, decisões de ordem política, opiniões (FOUCAULT, 2009, p. 200). Oriente-me, portanto, por uma perspectiva que busca a identificação das relações, dos nexos que se estabeleceram entre práticas discursivas e não discursivas (dos campos sócio-econômico, político e cultural) que possibilitaram a produção de uma prática discursiva acerca da Didática. Afinal, como ressalta Fischer (2001, p. 218), ambas são “práticas reais, historicamente analisáveis”.

Passo a analisar, nas seções a seguir, a teia de relações entre as práticas discursivas e não discursivas que possibilitaram a construção da prática discursiva sobre o saber disciplinar da Didática Geral, que se tornou possível por um encadeamento e coexistência de enunciados e campos de relações. Isto é, procuro mostrar não como os acontecimentos políticos, as instituições, os aspectos econômicos são as causas que determinaram a forma do discurso da Didática Geral, mas sim como e porque tais práticas fazem parte de suas condições de emergência (FOUCAULT, 2009, p. 184). Valho-me, para realizar esta análise, de documentos e textos de dispositivos legais,

constantes do acervo Gustavo Capanema do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC/FGV), que remetem ao processo de criação de instituições de ensino superior no Brasil, em especial, do processo de criação da FNF, bem como da análise do texto do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

III. 1 - O discurso da Didática entre outras práticas discursivas e não discursivas

Com a intenção de caracterizar o feixe de relações que possibilitaram a emergência do discurso sobre a Didática, parto, inicialmente, da caracterização do conjunto de relações postas em jogo no campo político educacional brasileiro nos anos de 1930. Este período constitui-se, na história do Brasil, como um momento em que se inicia a organização de um sistema de educação que atendessem às novas necessidades postas a uma nação que, em meio à crise do modelo agrário exportador, iniciada em 1929, começava seu processo de industrialização e não possuía uma população com mão de obra qualificada para atuar nesse novo cenário econômico. Tal realidade exigia mudanças no processo educativo até então existente no país, cabendo ao Estado brasileiro construir uma política que gerasse a necessária renovação à educação nacional. É neste contexto que é criado o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública (MES), pelo Decreto Nº 19.492 de 14 de novembro de 1930, cujo primeiro titular foi Francisco Campos. Conforme apontado por Moraes (1992, p. 293),

[...] a criação do MES significou o início de um processo no qual o Estado definiu sua competência no campo específico da educação, colocando sob seu poder um indispensável meio de controle e persuasão. Significou também o ponto de partida de um intenso movimento de construção, no Executivo federal — até 1945 — de um aparelho nacional de ensino, com códigos e leis elaborados tendo em vista estabelecer diretrizes, normas de funcionamento e formas de organização para os diversos ramos e níveis da educação no País.

Este processo de reconstrução da educação nacional ou, melhor seria dizer, de construção de um efetivo sistema de educação nacional, dá-se em confluência com uma nova concepção acerca da educação.

Em meio a este cenário de renovação, é publicado em 1932 o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Conforme caracteriza Xavier (2002, p. 3) “os Manifestos são sempre a formalização de um rito de transição, sua intenção é fazer uma declaração pública de doutrinas ou propósitos de interesse geral, marcar uma mudança, inaugurar

um novo momento”. No entanto, é interessante registrar que, segundo apontam Vieira (s/d) e Coutinho (2008), o documento lançado como “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” foi resultado de uma solicitação do Governo Vargas à Associação Brasileira de Educação (ABE)⁵⁴, expressando a estreita relação que se estabeleceu entre Estado e ABE. Configurou-se, assim, um esforço conjunto pela organização do sistema educacional brasileiro, em que se pretendia romper com o modelo de ensino tradicional presente na educação no Brasil até então, conforme expresso a seguir:

Nessa nova concepção da escola, que é uma reação contra as tendências exclusivamente passivas, intelectualistas e verbalistas da escola tradicional, a atividade que está na base de todos os seus trabalhos, é a atividade espontânea, alegre e fecunda, dirigida à satisfação das necessidades do próprio indivíduo. Na verdadeira educação funcional deve estar, pois, sempre presente, como elemento essencial e inerente à sua própria natureza, o problema não só da correspondência entre os graus do ensino e as etapas da evolução intelectual fixadas sobre a base dos interesses, como também da adaptação da atividade educativa às necessidades psicobiológicas do momento. (Manifesto dos Pioneiros, 1932, p. 196)

A análise de Xavier (2002), de certa forma, responde à hipótese formulada por Carlos (2005, p. 236) de que o “Manifesto foi um texto tecido, forjado sob uma ótica enunciativa demasiadamente afirmativa da produtividade do exercício do poder da educação no processo de ‘reconstrução nacional’ [grifo do autor].” Trata-se de uma construção que vai posicionar discursivamente a educação como “a única via capaz de fundar e consolidar, efetivamente, as transformações e revoluções sociais desejadas ou já desencadeadas” (CARLOS, 2005, p. 237). Estabelece-se, assim, a regularidade de um discurso sobre a estreita relação entre educação e desenvolvimento nacional, uma espécie de discurso criador ou fundamental, “coisas ditas uma vez e que se conservam, porque nelas se imagina haver algo como um segredo ou uma riqueza” (FOUCAULT, 2012, p. 21).

Trabalhando, a partir de uma perspectiva histórica que busca analisar os documentos não como expressão de uma verdade que reconstrói o que os homens fizeram ou disseram, mas, sim, analisa o documento em seu interior, elaborando-o,

⁵⁴ Fundada em 1924, trata-se de uma organização civil composta por intelectuais, professores, cientistas, e educadores que pretendia tornar-se um partido político. Consolidou-se como um espaço de discussão e elaboração de propostas acerca das questões da educação nacional. Conforme aponta Lemme (1984) citado por Carlos (2005, p. 232) erigiu-se como “um fórum aberto a todas as correntes de opinião, em ambiente de perfeita convivência democrática.”

procuro seguir pistas que me permitam “definir no próprio tecido documental, unidades, conjuntos, séries, relações” (FOUCAULT, 2009, p. 7). Interessa-me, especificamente no texto do Manifesto de 1932, inventariar o entrelaçamento entre o discurso que se constituía sobre a disciplina Didática na relação com um discurso educacional renovador que vai levar ao aparecimento “do enunciado do indivíduo como portador de capacidades humanas a serem desdobradas e constituídas pelo ato educativo” (CARLOS, 2005 p. 240). Afinal, como aponta Foucault (1966, p. 12), citado por Araújo (2008, p. 97),

[...] o arqueólogo dirige-se ao espaço geral do saber, a suas configurações e ao modo de ser das coisas que aí aparecem, define sistemas de simultaneidade, assim como a série e as mutações necessárias e suficientes para circunscrever o limiar de uma possibilidade nova.

Parto, assim, do estudo de Noguera-Ramirez (2009), o qual aponta que, no final do século XIX, a concepção de educação que enfatizava a formação do caráter e a instrução é transformada com o surgimento do conceito de aprendizagem, a partir de certa “moral biológica” [grifo do autor], fundamentada em uma série de conceitos sobre o crescimento, desenvolvimento e adaptação do indivíduo (organismo) ao seu meio (NOGUERA-RAMIREZ, 2009. p. 242). No Brasil, a influência do discurso biológico e psicológico no campo da Educação é facilmente percebida no principal documento que formalizou as intenções de renovação que se pretendia que fossem efetivadas na educação brasileira – o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova –, onde se lê, por exemplo:

[...] Desprendendo-se dos interesses de classes, a que ela tem servido, a educação perde o "sentido aristológico", para usar a expressão de Ernesto Nelson, deixa de constituir um privilégio determinado pela condição econômica e social do indivíduo, para assumir um "caráter biológico", com que ela se organiza para a coletividade em geral, reconhecendo a todo o indivíduo o direito a ser educado até onde o permitam as suas aptidões naturais, independente de razões de ordem econômica e social. [...] Ela tem, por objeto, organizar e desenvolver os meios de ação durável com o fim de "dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento", de acordo com uma certa concepção do mundo (Manifesto dos Pioneiros, 1932, p. 191).

Ao tratar da questão do direito à escola única, esse mesmo documento enfatiza a perspectiva biológica, como evidenciado na seguinte afirmação:

Assentado o princípio do direito biológico de cada indivíduo à sua educação integral, cabe evidentemente ao Estado a organização dos meios de o tornar efetivo, por um plano geral de educação, de estrutura orgânica, que torne a escola acessível, em todos os seus graus, aos cidadãos a quem a estrutura social do país mantém em condições de inferioridade econômica para obter o máximo de desenvolvimento de acordo com as suas aptidões vitais.[...] A laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação são outros tantos princípios em que assenta a escola unificada e que decorrem tanto da subordinação à finalidade biológica da educação de todos os fins particulares e parciais (de classes, grupos ou crenças), como do reconhecimento do direito biológico que cada ser humano tem à educação (Manifesto dos Pioneiros, 1932, p. 193).

Segundo apontado por Vidal (2010), embora, já ao final do século XIX, a centralidade da criança nas relações de aprendizagem, a exaltação do ato de observar e de intuir na construção do conhecimento já fossem enunciados em relatórios de inspetores, por exemplo, nos anos de 1920, “a ruptura entre uma e outra formação discursiva não vinha associada a uma alteração dos enunciados, mas de seus significados” (VIDAL, 2010, p. 497-498). Afinal, é difícil falar subitamente de uma coisa nova, que jamais tenha sido dita (FOUCAULT, 2009). E, assim, “uma nova dinâmica impulsionava as relações escolares. O aluno assumia soberanamente o centro dos processos de aquisição do conhecimento escolar: aprendizagem em lugar do ensino” (VIDAL, 2010, p. 498).

Inspiro-me no conceito do “duplo” formulado em estudo realizado por Popkewitz (2001), e também adotado por Ferreira (no prelo) sobre a construção de relações entre diferentes discursos, que se estabelecem como um “par binário” e que vão se constituindo na diferença e na oposição de um ao outro na relação discursiva. A partir deste conceito, argumento que a centralidade da **aprendizagem do aluno** assumida no discurso educacional renovador escolanovista⁵⁵ dos anos de 1930 produz, a meu ver, a

⁵⁵ Discurso educacional surgido ao final do século XIX e que se fortalece após o fim da Primeira Guerra Mundial, fundamentado nos estudos formulados pela Psicologia sobre a natureza de aprendizagem da criança, foca a atividade interessada e espontânea como fonte do conhecimento para favorecer a melhor execução das atividades humanas e a importância da participação do indivíduo na construção da de uma sociedade democrática. No Brasil, a “*Escola Nova* produziu enunciados que, desenhando alterações no modelo escolar, desqualificam aspectos da forma e a cultura em voga nas escolas, aglutinadas em torno do termo *tradicional*. Era pela diferença quanto às práticas e saberes escolares anteriores que se construía a representação do *novo*.” (VIDAL, 2010, p. 497).

possibilidade de construção do **ensino a ser conduzido pelo professor** como o “outro” dessa relação, que vai ‘disputar um lugar’ nessa prática discursiva que se entrecruza no discurso pedagógico. Isto é, o discurso educacional existente até então significava o enunciado da **instrução** como tarefa educativa, como central no discurso pedagógico, este discurso vai ser resignificado a partir da enunciação da **aprendizagem** que irá constituir a nova ordem do discurso. Um exemplo desse processo de resignificação pode ser observado quando comparamos os textos das Constituições brasileiras de 1824 e 1891 com as de 1934 e 1937. Nas duas primeiras aparecem sempre as palavras ensino e instrução como atinentes aos direitos dos cidadãos, enquanto nas duas últimas o termo instrução desaparece e passa-se a mencionar educação, conforme pode ser evidenciado no quadro do Apêndice F.

Tem-se, então, o que Foucault denomina de contradições intrínsecas, consideradas pertinentes na análise arqueológica, que, “nascidas em um ponto do sistema de formações, fazem surgir subsistemas. Estas contradições são compatíveis, são duas maneiras de formar enunciados, caracterizados por certos conceitos e certas escolhas estratégicas” (FOUCAULT, 2009, p. 173) que vão estabelecer relações entre si. Como pode ser evidenciado a seguir:

Para bem ensinarmos precisamos, como professores, ter preliminarmente uma noção clara e exata do que seja realmente ‘*aprender*’ e ‘*ensinar*’, pois que existe uma relação direta e necessária, não apenas teórica, mas também prática. Entre esses dois conceitos básicos da Didática (MATTOS, 1964, p. 65).

Ressalto, então, que é a interação destes dois conceitos – **aprender e ensinar** – que vão dar singularidade ao discurso da Didática Geral no momento histórico investigado. Argumento que o discurso da didática no Brasil dos anos de 1930 se constituiu nessa contradição intrínseca entre *ensino* e *aprendizagem*. Isto é, o discurso da disciplina acadêmica Didática Geral teve a possibilidade de emergir, se fez possível, no momento histórico em que o foco desvia da instrução e da inerente centralidade na figura do docente, do “protagonismo professoral” (CASTANHO e CASTANHO, 2008) característico da denominada educação tradicional, onde a escola se constituía em “um aparelho formal e rígido, sem diferenciação regional, inteiramente desintegrado em relação ao meio social” (Manifesto dos Pioneiros, 1932, p.196), para focar no indivíduo, aquele que aprende: o aluno.

Em estudo formulado por Castanho e Castanho (2008) acerca da História da Didática no Brasil, pode-se evidenciar como esta contradição intrínseca se faz presente:

Do ponto de vista didático, o escolanovismo se batia contra a chamada “escola tradicional”, forte baluarte do *magister dixit*. O contraponto didático escolanovista baseava-se no experimentalismo de John Dewey, que vinha com uma variante, também cientificista, do intuicionismo, só que substituindo o “contato direto com a coisa” deste pela “atividade interessada do aluno”. Assim, se na escola tradicional de Herbart o primeiro passo era a “preparação” (a cargo do professor, é evidente), na escola nova esse início era a “atividade” (do aluno, é claro). Os outros passos, na escola tradicional, são a apresentação, a associação, a generalização e a aplicação, todos a cargo do professor. Na mesma seqüência, na escola nova, teríamos, com protagonismo do aluno em interação com o professor, o problema, os dados do problema, a hipótese e a experimentação (CASTANHO e CASTANHO, 2008, p. 11).

Ou seja, a partir do enunciado sobre aprendizagem do aluno, constrói-se discursivamente o entendimento de que cabe ao professor a responsabilidade pelo desenvolvimento do indivíduo que aprende. Embora o docente não seja mais o protagonista do processo de instrução, “o magistério é uma profissão de altas e complexas responsabilidades para com o indivíduo e para com a sociedade [...] visto ser o professor o principal responsável pela formação da inteligência e personalidade de seus alunos” (MATTOS, 1964, p. 27).

No entanto, como explicitado no texto do Manifesto,

no magistério, o espírito novo, o gosto da crítica e do debate e a consciência da necessidade de um aperfeiçoamento constante, ainda não se podia considerar inteiramente aberto o caminho às grandes reformas educacionais.[...] A maioria dos espíritos, tanto da velha como da nova geração ainda se arrastam, porém, sem convicções, através de um labirinto de idéias vagas, (Manifesto dos Pioneiros, 1932, p. 190)

Ressalta-se, então, que, face à importância da educação para o projeto de “sociabilidade republicana” e, mais especialmente o processo de escolarização, o Manifesto põe em circulação, também, a ideia de que os professores necessitam de “uma formação profissional específica capaz de habilitar o indivíduo ao exercício competente de sua função” (CARLOS, 2005, p. 265-266). Afinal, a maior parte dos professores era:

[...] recrutada em todas as carreiras, sem qualquer preparação profissional, como os professores do ensino secundário e os do ensino superior (engenharia, medicina, direito, etc.), entre os profissionais dessas carreiras, que receberam, uns e outros, do secundário a sua educação geral. O magistério primário, preparado em escolas especiais (escolas normais), de caráter mais propedêutico, e, as vezes misto, com seus cursos geral e de especialização profissional, não recebe, por via de regra, nesses estabelecimentos, de nível secundário, nem uma sólida preparação pedagógica, nem a educação geral em que ela deve basear-se. A preparação dos professores, como se vê, é tratada entre nós, de maneira diferente, quando não é inteiramente descuidada, como se a função educacional, de todas as funções públicas a mais importante, fosse a única para cujo exercício não houvesse necessidade de qualquer preparação profissional (Manifesto dos Pioneiros, 1932, p. 200).

O discurso acerca da disciplina Didática emerge, então, em um momento no qual se critica a inexistência de formação docente para atuação no ensino secundário. Afinal, o ensino se fundamentava apenas no saber a ser ensinado – o conteúdo –, e se constrói, então, o enunciado do saber ensinar. Enfatiza-se, discursivamente, a defesa de que esta formação profissional para a docência tem como *locus* a universidade. Observe:

Todos os professores, de todos os graus, [...] devem, no entanto, formar o seu espírito pedagógico, conjuntamente, nos cursos universitários, em faculdades ou escolas normais, elevadas ao nível superior e incorporadas às universidades. [...] A formação universitária dos professores não é somente uma necessidade da função educativa, mas o único meio de, elevando-lhes em verticalidade a cultura, e abrindo-lhes a vida sobre todos os horizontes, estabelecer, entre todos, para a realização da obra educacional, uma compreensão recíproca, uma vida sentimental comum e um vigoroso espírito comum nas aspirações e nos ideais.[...] Os professores de ensino primário e secundário, assim formados, em escolas ou cursos universitários, sobre a base de uma educação geral comum, dada em estabelecimentos de educação secundária, não fariam senão um só corpo com os do ensino superior, preparando a fusão sincera e cordial de todas as forças vivas do magistério (Manifesto dos Pioneiros, 1932, p. 200-201).

Associando-se, ainda, a este enunciado da formação docente em nível universitário, tem-se a racionalidade científica que passa a vigorar no discurso pedagógico brasileiro, aspecto que pode ser evidenciado nos seguintes trechos do texto do Manifesto:

Esse empirismo grosseiro, que tem presidido ao estudo dos problemas pedagógicos, postos e discutidos numa atmosfera de horizontes estreitos, tem as suas origens na ausência total de uma cultura

universitária e na formação meramente literária de nossa cultura. [...] um educador pode bem ser um filósofo e deve ter a sua filosofia de educação; mas, trabalhando cientificamente nesse terreno, ele deve estar tão interessado na determinação dos fins de educação, quanto também dos meios de realizá-los. [...] se tem um espírito científico, empregará os métodos comuns a todo gênero de investigação científica, podendo recorrer a técnicas mais ou menos elaboradas e dominar a situação, realizando experiências e medindo os resultados de toda e qualquer modificação nos processos e nas técnicas, que se desenvolveram sob o impulso dos trabalhos científicos na administração dos serviços escolares. [...] Os trabalhos científicos no ramo da educação já nos faziam sentir, em toda a sua força reconstrutora, o axioma de que se pode ser tão científico no estudo e na resolução dos problemas educativos, como nos da engenharia e das finanças. (Manifesto dos Pioneiros,, 1932, p. 188-189)

A extensão e a riqueza que atualmente alcança por toda a parte o estudo científico e experimental da educação, a libertaram do empirismo, dando-lhe um caráter e um espírito nitidamente científico e organizando, em corpo de doutrina, numa série fecunda de pesquisas e experiências, os princípios da educação nova (Manifesto dos Pioneiros,, 1932, p. 195).

Argumento, assim, que estes três enunciados – a centralidade da aprendizagem, a cientificidade da educação e a formação docente em nível universitário –, presentes no discurso pedagógico dos anos de 1920/1930, vão possibilitar a emergência de uma construção discursiva acerca da disciplina Didática como saber necessário ao professor. Afinal, embora esses enunciados já estivessem presentes e fossem ditos antes, não chegavam a constituir, de “modo algum uma disciplina autônoma” (FOUCALT, 2009, p. 201). Ou seja, a disciplina acadêmica Didática Geral se constitui discursivamente como um “imperativo ético para todo aquele que pretende se dedicar ao magistério e à educação da juventude.” (MATTOS, 1964, p. 27). Afinal, o professor deixa de ser o centro da instrução, e necessita de formação especializada e cientificamente orientada para possibilitar a aprendizagem, cabendo à Didática Geral assumir esse papel.

Pode-se identificar a regularidade deste discurso que constitui a disciplina acadêmica Didática Geral no seguinte trecho do texto “A trajetória Histórica da Didática” publicado em 1991, pela professora Amélia Domingues de Castro⁵⁶: “Pois é

⁵⁶ A professora Amélia Domingues de Castro foi aluna do Curso de História e Geografia da USP e ao concluir o curso no ano de 1941, foi imediatamente recrutada para trabalhar na cadeira de Didática Geral e especial da instituição. Em 1963, obteve a livre-docência na FFCL da USP, com a tese "Bases para uma Didática do Estudo". Atuou como professora de Didática Geral na USP, UNICAMP e UNESP.

certo que a Didática têm [sic] uma determinada contribuição no campo educacional, que nenhuma outra disciplina poderá cumprir. [...]: o *ensino* [grifo da autora]. É decorrência desse conceito nuclear que se situam as inquietações da Didática atual” (CASTRO, 1991, p. 21). Ao longo do texto, percebe-se a ênfase de que é em torno do ensino, que é por focar a questão do ensino que esta disciplina se torna singular em meio a tantas outras nos cursos de formação de professores.

Dando continuidade ao movimento de indagação de como essa prática discursiva se manifestou no ordenamento jurídico que sistematizou setores da educação nacional, passo, na seção a seguir, a analisar a legislação educacional do período e outros documentos que vão dar base para a organização da Universidade do Brasil⁵⁷ em 1937, e da Faculdade Nacional de Filosofia desta Universidade em 1939.

III.2 – Formação de professores no Ensino Superior e emergência da Didática Geral

Os anos de 1930 marcam o início da preocupação estatal com a organização e sistematização da formação de docentes para o ensino secundário brasileiro. Em meio às mudanças que começaram a ocorrer nos campos político, econômico, e social no Brasil, a educação passa a ser considerada como elemento regulador e de organização nacional, além de impulsionador do crescimento econômico.

Integrando o projeto de organização de um sistema nacional de educação, conforme aponta Saviani (2004), o Estatuto das Universidades Brasileiras – Decreto 19.851/31 – inicialmente, previa, de forma não impositiva, a criação de uma Faculdade de Educação, Ciências e Letras, como uma das faculdades “necessárias para se constituir uma universidade no Brasil” (p.1), evidenciando, assim, a importância dada, a partir deste momento, aos estudos educacionais no âmbito acadêmico. Esta unidade acadêmica fora concebida com a intenção de ter a “função precípua de formação dos professores, sobretudo os do ensino normal e secundário” (FÁVERO, 2000, p. 127 *apud* SAVIANI, 2004, p. 2). Entretanto, esta unidade acadêmica não chegou a funcionar, apesar de ter sido regulamentada.

⁵⁷ Brasil. LEI Nº 452, DE 5 DE JULHO DE 1937. Organiza a Universidade do Brasil. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/1930-1949/L0452.htm. Último acesso em 19/06/2013.

Na análise do Anteprojeto para organização da Faculdade de Educação, Ciências e Letras da Universidade do Rio de Janeiro⁵⁸, identifica-se já em seu Artigo 1º que ela se destinaria “a ampliar a cultura no domínio das ciências puras, de maneira a favorecer a prática de investigações originais, deve desenvolver a instrução científica e literária, aperfeiçoar os conhecimentos necessários ao exercício do magistério”. Não se identifica, no entanto, no rol de cursos da Seção de Educação, referência a um Curso de Didática ou a uma disciplina assim denominada. Esta unidade da Universidade teria a responsabilidade por habilitar candidatos para o “magistério secundário ou normal, em estabelecimentos oficiais ou particulares de ensino”⁵⁹, devendo ter aprovação nas seguintes disciplinas, conforme especificado no Art 11: “1º ano: Biologia Geral (especialmente aplicada à educação), Psicologia Geral, Sociologia Geral, História da Educação, 2º ano Psicologia Educacional, Sociologia Educacional, Organização do Ensino (especialmente do secundário e do normal), Educação Comparada, 3º ano Orientação Vocacional Problemas Sociais Contemporâneos Legislação e Administração Escolar Filosofia da Educação.”

A menção ao termo didática⁶⁰ aparece apenas como adjetivo,⁶¹ na mesma Exposição de Motivos, como título do capítulo IV “Normas Didáticas”. É interessante observar, ainda, que nos documentos que se referem ao processo de organização de outras duas importantes instituições de ensino superior (a USP e a UDF⁶²) também não se identifica menção ao ensino de Didática e muito menos a um curso ou disciplina versando sobre este tema, como elemento integrador da formação docente. Ou seja, a análise documental aponta que, embora se previsse a constituição de uma Faculdade de Educação, não havia, neste momento, qualquer menção à constituição de um Curso ou Seção de Didática, ou mesmo de uma disciplina Didática no âmbito desta instituição.

⁵⁸ O anteprojeto encontra-se anexo ao livro FAVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. Universidade do Brasil: das origens à construção. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2010.

⁵⁹ Artigo 8º do Anteprojeto de organização da faculdade de Educação, Ciências e Letras da Universidade do Rio de Janeiro.

⁶⁰ Conforme salienta Foucault (2009, p. 161), o fato de duas ou mais enunciações serem exatamente idênticas, formadas pelas mesmas palavras não autoriza que a identifiquemos de maneira absoluta, bem como “quando as palavras não são usadas cada vez no mesmo sentido”.

⁶¹ Segundo Castro (1991, p. 15), “Como adjetivo – didático, didática – o termo é conhecido desde a Grécia antiga, com significação muito semelhante à atual, ou seja, indicando que o objeto ou a ação qualificada dizia respeito a ensino: poesia didática, por exemplo. No lar e na escola, procedimentos assim qualificados – didáticos – tiveram lugar e são relatados na história da Educação.”

⁶² Favero et al. (1991) afirmam que, apesar da tentativa de homogeneização por parte do poder central em relação às instituições universitárias dos anos de 1930, estas duas instituições configuraram-se com posições divergentes ao modelo imposto.

Identifica-se, apenas, a intenção expressa de formação de uma unidade de ensino voltada para a formação de professores secundários, desde os anos de 1920.

Somente com o advento dos Institutos de Educação criados no Distrito Federal (1932) e em São Paulo (1933), respectivamente, conforme a concepção escolanovista de Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, é que se tem, pela primeira vez no país, a efetiva formação de professores em nível de ensino superior. Vidal (1995), citada por Tanuri (2000, p. 73), destaca que o modelo de formação pensado por Anísio Teixeira para o Instituto de Educação era:

[...] constituído de quatro escolas: Escola de Professores, Escola Secundária (com dois cursos, um fundamental, com cinco anos, e um preparatório, com um), Escola Primária e Jardim-da-Infância. As três últimas eram utilizadas como campo de experimentação, demonstração e prática de ensino, dada a importância das atividades de pesquisa e experimentação no âmbito das diversas disciplinas.

Da mesma forma, ao analisar o decreto⁶³ que instituiu a Universidade do Distrito Federal⁶⁴ (UDF), identifica-se que a unidade responsável pela formação do magistério primário e secundário era a Escola de Educação que possuía as seguintes seções:

- I - Biologia Educacional e Higiene;
- II- História e Filosofia da Educação, Educação Comparada e Administração Escolar;
- III – Psicologia Educacional e Sociologia Educacional;
- IV – Matérias de Ensino Elementar (primário e secundário)
- V – Desenho, artes Industriais e Domésticas;
- VI – Música;
- VII – Educação Física, Recreação e jogos;
- IX – Organização e Prática do Ensino Secundário e Normal.

⁶³ DISTRITO FEDERAL. Decreto nº 5.513, de 4 de abril de 1935. Institui a Universidade do Distrito Federal e dá outras providências.

⁶⁴ A Universidade do Distrito Federal funcionou na cidade do Rio de Janeiro entre os anos de 1935 a 1939, quando foi extinta e seus cursos, alunos, professores e funcionários foram incorporados à Universidade do Brasil. Conforme apontam Mendonça (2002) e Fávero e Lopes (2009), trata-se de uma experiência renovadora no campo da Educação brasileira anos de 1930. Como expressão do humanismo científico defendido por Anísio Teixeira, seu idealizador, foi concebida como um espaço de ensino, pesquisa e estímulo à cultura e focando à formação do magistério primário e secundário.

Conforme estudo de Lopes (2009), o programa para a formação do professor secundário na UDF compreendia três momentos: *curso de conteúdo*, *curso de fundamentos* e *curso de integração profissional*, este último composto por estudos da educação propriamente ditos e “abarcava conteúdos disciplinares destinados a todos os professores, as chamadas matérias pedagógicas: Introdução ao Ensino, Psicologia Educacional, Filosofia da Educação, Organização e programas da Escola Secundária e Prática de Ensino Secundário” (LOPES, 2009, p. 57-56).

Posteriormente, o decreto⁶⁵ que reorganizava a UDF transforma a Escola de Educação em Faculdade de Educação, e no Art. 14 temos: “Para a realização dos cursos mencionados nos artigos anteriores, ficam criadas na Universidade as seguintes cadeiras, distribuídas pelas *seções didáticas* [grifo meu] abaixo discriminadas”. Vê-se, aqui também o termo aparecendo como um adjetivo. Dentre as seções didáticas a 12^a seção é Pedagogia Geral, compreendendo as cadeiras de Filosofia e História da Educação, Biologia Educacional e Higiene Escolar, Psicologia Educacional, Matérias de Ensino Elementar, Prática de Ensino Elementar, Educação Física, Recreação e Jogos, já a 13^a seção – Administração Escolar – compreendia as seguintes cadeiras: Administração Escolar, Organização e Prática de Ensino Secundário, Estatística Educacional (incluindo medidas educacionais).

Embora Veiga (2011, p. 37) afirme que “a origem da didática como disciplina dos cursos de formação de professores em nível superior”⁶⁶ está vinculada à criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP e, especialmente, do Instituto de Educação, que se constituiu na primeira unidade universitária brasileira de preparação do magistério para todos os graus de ensino, entendo que trata-se de uma significação realizada pela citada pesquisadora, que interpreta a Didática como Metodologia. Afinal, minha análise do Decreto nº 39, de 3 de setembro de 1934, que organiza a referida instituição, aponta que não há a presença de um curso ou disciplina denominada Didática. Nos artigos numerados de 25 a 29 temos:

Art. 25 - O Instituto de Educação terá as seguintes cadeiras:

- 1 - Biologia educacional
- 2 - Psicologia educacional

⁶⁵ Distrito Federal. Decreto nº 6.215 de 21 de maio de 1938.

⁶⁶ No texto, a professora Ilma Passos Veiga, considera a disciplina Metodologia do Ensino secundário como equivalente à Didática hoje nos cursos de licenciatura.

- 3 - Sociologia educacional
- 4 - Filosofia e História da Educação
- 5 - Estatística educacional e educação comparada
- 6 - Administração e legislação escolar
- 7 - Metodologia do ensino secundário
- 8 - Metodologia do ensino primário

Art. 26 - São cursos normais do Instituto de Educação:

- a) o curso de formação de administradores escolares, em dois anos;
- b) o curso de formação pedagógica de professores secundários, em um ano;
- c) o curso de formação pedagógica de professores primários em dois anos.

Art. 27 - O curso de administradores escolares, destinado a formar inspetores e diretores de escolas, é de dois anos, com as seguintes matérias:

- 1 - Biologia educacional (Higiene escolar);
- 2 - Psicologia educacional;
- 3 - Sociologia educacional;
- 4 - Filosofia da educação;
- 5 - Educação comparada;
- 6 - Estatística;
- 7 - Administração e legislação escolar.

Art. 28 - A formação pedagógica de professores secundários se faz em um ano de curso, dividido em semestres, com as seguintes matérias:

- 1 - Biologia educacional aplicada ao adolescente;
- 2 - Psicologia educacional;
- 3 - Sociologia educacional;
- 4 - História e Filosofia da educação;
- 5 - Educação secundária e comparada;
- 6 - Metodologia do ensino secundário.

§ 1º - A cadeira de metodologia, sob a responsabilidade de um catedrático, terá os assistentes que forem necessários, encarregados da metodologia especial de matérias isoladas, ou de grupos de matérias.

§ 2º - A licença para o magistério secundário será concedida somente ao candidato que, tendo-se licenciado em qualquer das secções ou sub-secções em que se especializou na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, haja concluído o curso de formação pedagógica de professores secundários, do instituto.

Art. 29 - O curso de formação pedagógica de professores primários, em dois anos, compreende as seguintes matérias:

- 1 - Biologia educacional;
- 2 - Psicologia educacional;
- 3 - Sociologia educacional;
- 4 - História e Filosofia da Educação;
- 5 - Educação comparada;
- 6 - Metodologia.

Tal fato é confirmado pelo relato da professora Amélia Domingues de Castro,⁶⁷ no qual afirma que somente a partir de 1939 “inaugura-se o que foi chamado o regime do Curso de Didática, do qual a Didática Geral e a Didática Especial faziam parte, ao lado de outras quatro disciplinas, ocupando o quarto ano de cursos das filosofias” (CASTRO, 1992, p. 233-234).

Ou seja, embora nas décadas de 1920 e 1930 se evidencie a preocupação com a organização de um processo de formação específica e especializada para o exercício do magistério, ainda não se identifica a constituição de um “discurso da didática”, ou o uso deste termo para designar um saber, uma área específica de conhecimento ou disciplina. Isto é, a ideia de uma disciplina assim denominada não se fez presente nos diferentes ordenamentos legais que organizavam a formação de docentes para o sistema

⁶⁷ Relato “A memória do ensino de Didática e prática de Ensino no Brasil” publicado na Revista da Faculdade de Educação da USP, em JUL/DEZ de 1992. Disponível em <http://revistas.usp.br/rfe/article/view/33496>. Último acesso em 16/08/2013.

educacional brasileiro que pela primeira vez se constituía. Havia somente menção a que “o curso de formação pedagógica, para licença docente [...] compreenderá as seguintes disciplinas: a) Princípios gerais da Educação; b) Psicologia aplicada à educação; c) Organização e técnica de ensino da matéria, ou grupo de matérias, para que for solicitada a licença docente; d) Prática de Ensino.”⁶⁸ Fato que também se repete no Ofício nº 156 de 18/01/1936 em que o Reitor da Universidade do Rio de Janeiro apresenta, ao Ministro de Estado da Educação e Saúde, o projeto de “Regulamento para a Faculdade de Educação, Ciências e Letras”, criada pelo Decreto nº 19.852 de 11 de abril de 1931.

Somente, a partir de 1939, com a criação da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, cujo modelo de formação serviu de padrão para todo o país, é que se pode afirmar que foi generalizado o paradigma de formação de professores em nível superior associado diretamente à criação de um Curso de Didática e de uma disciplina acadêmica específica denominada Didática Geral. Isto é, ainda não havia um sistema de ideias construído que atribuísse à Didática Geral determinados pressupostos teóricos e metodológicos característicos de uma disciplina (POPKEWITZ, 2010, p. 173). Defendo que esta construção discursiva tem sua possibilidade de emergência “sob condições positivas de um feixe de relações [...] estabelecidas entre instituições, processos econômicos e sociais” (FOUCAULT, 2009, p. 50), em que se destaca a criação de uma instituição específica: a FNFfi da Universidade do Brasil. Destaco, assim, que se tem aqui “o momento a partir do qual uma prática discursiva se individualiza e assume sua autonomia” (FOUCAULT, 2009, p. 208).

Ou seja, em meio a uma série de outras práticas discursivas que centralizavam a educação e sua importância para o processo de desenvolvimento nacional, se tem a produção de uma relação discursiva singular que produz o discurso sobre necessidade da formação de professores secundários no Brasil e atribui ao Curso de Didática da FNFfi a especificidade por esta formação. Tem-se, então, uma produção em que “as relações enunciativas são tecidas [...] e empregam determinado feixes e enunciados em detrimento de outros. [...] Elas são sempre geradas, isto é, forjadas segundo a especificidade de cada prática discursiva estabelecida” (CARLOS, 2005, p. 329).

⁶⁸ Proposta de Regulamento para a Faculdade de Educação Ciências e Letras, criada pelo Decreto nº 19.852 de 11 de abril de 1931, art.13. Documento disponível para consulta no Arquivo Gustavo Capanema do CPDOC/FGV.

Nesse sentido, ressalto que o apoio institucional para a construção discursiva acerca da didática é por mim identificada em documento datado de 05/08/1935, que apresentava *Considerações Preliminares*⁶⁹ para a constituição de uma Escola de Educação no âmbito da Universidade do Brasil. Neste documento se evidencia menção ao termo Didática designando uma área de conhecimento específico a compor o programa mínimo para a preparação de professores secundários. Essa é, a meu ver, a primeira substantivação do termo que, posteriormente, irá denominar o curso responsável pela formação docente, em meio ao projeto da FNFi. Observe o trecho:

Verifica-se que mesmo nos países de organização mais tradicionalista, neste particular (França e Alemanha, por ex.) já se dá hoje considerável importância aos estudos propriamente pedagógicos de professor secundário [...] Em 101 das escolas examinadas verifica-se, a presença de uma seção de Pedagogia ou Educação. [...] Seções de Sociologia da Educação, Biologia Educacional, *Didática* [grifo meu] Metodologia, Administração Escolar, Educação Comparada, etc. são menos constantes. A terminologia desses estudos não é, aliás, universal. Nas escolas americanas, por ex., não aparecem designações de Didática ou de Metodologia, embora este estudo se faça no que os americanos chamam de “matérias de ensino, tratadas profissionalmente” [grifo do autor], isto é, do ponto de vista do professor. (CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES, 1935, p. 3)

Em seguida, o texto ressalta que qualquer que seja a Escola de Educação, deve ser dada atenção aos seguintes estudos: “a) fundamentos biológicos, psicológicos e sociológicos da educação; b) história da educação, educação comparada. filosofia da educação; c) organização e administração escolar; d) técnica de ensino (metodologia e didática)”. Apontando mais à frente que “um programa mínimo, tendo em vista a construção do prédio, poderia tomar como ponto de partida o seguinte plano: 1. Administração; 2. Biblioteca; Seção ou Departamento de Biologia e Psicologia Educacionais; [...] 8. Idem de Didática...”

O texto do documento “Considerações Preliminares” afirma que “não se tem dado, até agora, em muitos países, importância especial à preparação do professor secundário” (p. 2), apontando que:

⁶⁹ Trata-se de um estudo comparado a partir de dados tabulados de “347 universidades, de todas as partes do mundo, arroladas na publicação *Index Generalis* (Editions, rue Soufflet, 17, Paris, 1935)”. Neste estudo são apresentados dados estatísticos, argumentos acerca da importância atual dos estudos de educação, sugestões sobre o programa mínimo para compor os estudos da Escola de Educação. Documento disponível para consulta no Arquivo Gustavo Capanema do CPDOC/FGV.

[...] a organização americana tem insistido, talvez demasiadamente, sobre questões técnicas desocupando a parte fundamental da cultura do candidato ao magistério. [...]. A organização européa [sic], admitindo os estudos específicos da técnica pedagógica, tem estado presa à formação dos eruditos. Uma organização intermédia será talvez mais conveniente. (CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES, 1935, p. 2)

Ao comparar esta fonte documental com a Carta escrita ao Presidente da República pelo Ministro Gustavo Capanema⁷⁰, apresentando o Projeto de decreto-lei de organização da FNFi, argumento que tal estudo serviu de matriz para a constituição da Seção Especial de Didática e do Curso de Didática (inicialmente denominada Seção Especial de Didática do Ensino Secundário⁷¹). Ele serviu, também, como base do próprio modelo de formação de professores (o conhecido 3+1) inaugurado com a instituição e que assume como missão realizar a:

[...] renovação certa, útil e vital na preparação de um vasto corpo de professores, cientes das disciplinas do currículo e mestres no ofício de ensinar. [Contribuindo] de maneira mais decisiva, para aumentar e aprofundar a cultura nacional no terreno filosófico, científico e literário. Somente depois da existência desses professores, e mais, somente depois de ser vedado que outros professores, os improvisados, os primários no saber e incautos na experiência, possam professar nas escolas secundárias, é que realmente o ensino das humanidades se desenvolverá com método e primor, com as excelentes qualidades que deve possuir, para que propicie à juventude aquele fundamento espiritual, solido e serio [sic], que a torne apta de um modo geral para a vida, e de modo especial, para o ingresso nas escolas superiores. (CAPANEMA, 1939, p.1).

Destaco, ainda, que identifico neste texto a presença do enunciado já antes presente e destacado no texto do Manifesto dos Pioneiros, qual seja: a necessidade de formação profissional superior específica para o exercício da docência.

Levando-me a defender, desde já, acerca da especificidade da construção disciplinar que se constitui discursivamente no âmbito dessa instituição de ensino. Trata-se, assim de uma “vontade de verdade” (FOUCAULT, 2012, p. 17), isto é um conjunto de procedimentos que permitirá pronunciar enunciados que serão reconhecidos como verdadeiros, e que se apoiará em um suporte institucional, neste caso a FNFi constituída no âmbito da Universidade do Brasil, como instituição que tem por

⁷⁰ Carta disponível para consulta no Arquivo Gustavo Capanema do CPDOC/FGV.

⁷¹ Conforme manuscrito disponível para consulta no Arquivo Gustavo Capanema do CPDOC/FGV.

finalidade realizar esta requerida formação e dará o suporte para que o discurso da Didática seja reconhecido como verdadeiro.

Trata-se de uma prática discursiva que será reforçada, apoiando-se em outras práticas que se estabelecem e justificam a necessidade desta formação, como, por exemplo, a constituição de um sistema de ensino nacional, por uma política educacional que requer legalmente formação especializada para o exercício da docência, nas instituições escolares. Um discurso que irá construir um sentido para o denominado processo ensino-aprendizagem, em uma interdiscursividade que pode ser percebida, por exemplo, no perfil estabelecido para orientar a seleção do professor que assumiria a cadeira de Didática Geral e Especial da FNFi, considerada o “eixo da formação real do professor secundário”. Para o seu provimento, foi especificado que:

[...] o professor deverá, antes de tudo, conhecer muito bem os problemas do ensino secundário; estar ao par das modernas teorias de aprendizagem, conhecer suficientemente biologia educacional e psicologia educacional; ter conhecimento de educação comparada, no ramo; ter a visão necessária e tacto para harmonizar o trabalho de seus assistentes que deverão ser numerosos; um para cada licença.⁷²

É interessante, então, observar que, conforme análise de manuscritos produzidos pelo Ministro Capanema, no processo de organização institucional da FNFi, a indicação e seleção de professores que deveriam nela lecionar são intensas e baseadas diretamente pelas diretrizes ministeriais que orientavam quanto ao fato de que o preenchimento das cadeiras deveria ser feito com professores que “estejam à altura de leccionar [sic] num estabelecimento da Universidade do Brasil” (CAPANEMA, 1939). Tanto quanto pelo desejo da contratação de “professores habituados á pesquisa e estudos bem orientados, mas ligados à Igreja” (CAPANEMA, 1939). Afinal, a direção da FNFI por Alceu Amoroso Lima não aconselhava que fossem contratados nomes que se opusessem à igreja ou dela divergissem. Identifica-se, assim, a definição de uma posição que deve ser ocupada por aqueles que iram enunciar o discurso (FOUCAULT, 2009, p. 108) a ser construído pela Didática.

Assim, após a decisão de que se teria o Curso de Didática e as disciplinas Didática Geral e Didática Especial, se inicia na instituição, a busca por professores que

⁷² Conforme registro em manuscrito “Professores das cadeiras pedagógicas da F. N. F. I”, sem data, constante do acervo Gustavo Capanema – CPDOC/FGV.

pudessem ministrá-las, tendo sido indicado para o seu provimento Luiz Narciso Alves de Mattos⁷³. Ele será o sujeito autorizado a “ocupar um lugar institucional e a fazer uso de enunciados de determinado campo discursivo segundo os interesses de cada trama momentânea” (GIACOMONI e VARGAS, 2010, p. 122).

Ressalto, mais uma vez, que a prática discursiva sobre a Didática emerge, no âmbito institucional, em meio aos enunciados que centralizam o aluno no processo educacional e a necessidade da formação do professor no ensino superior que se constituíram no início dos anos de 1930, no Brasil.

Foucault (2009) aponta que na difusão de diferentes tipos de discurso deve-se buscar mostrar o jogo de analogias e diferenças que se estabelece entre os discursos, isto é, “como uma única e mesma noção (eventualmente designada por uma única e mesma palavra), pode abranger elementos arqueologicamente distintos” (FOUCAULT, 2009, p. 181). Percebo que, no caso da formação discursiva que vai objetivar a nova disciplina denominada Didática Geral, o discurso é construído na negação, na diferenciação de outra discursividade, já existente, e que focava a prática educativa na figura docente. E na inclusão de um novo elemento no discurso, no caso, o aluno.

Esta discursividade é significada, no texto abaixo, como *Didática*, mas adjetivada e diferenciada como *tradicional* porque enunciava a figura do professor como *fator pessoal preponderante*, no processo educativo, em oposição ao aluno *fator pessoal decisivo*, que se faz objeto da Didática caracterizada como moderna. Esta oposição pode ser evidenciada no seguinte texto do livro “Sumário de Didática Geral”:

[...] na didática tradicional o mestre era o fator pessoal predominante na situação em apreço [sic]; ele a dominava arbitrariamente e despoticamente [sic] por imposição e por coação, sem se preocupar com os problemas e as dificuldades que afligiam os alunos e as conseqüências que disso pudessem decorrer em termos de alienação cultural e frustração de suas personalidades em formação; [...] na didática moderna, o aluno é o fator pessoal decisivo na situação escolar; é ativo, empreendedor; é para ele [sic] que se organiza a escola e se ministra o ensino, os professores estão a seu serviço, para

⁷³ Conforme estudo de Carvalho (2000) Religioso da Ordem dos Beneditinos, estudou no Estados Unidos entre 1926 e 1931, onde obtém os seguintes graus: Bacharel em Teologia, Bacharel em Direito Canônico, Doutor em Teologia e Mestre em Educação. (VILARINHO, 1999, p. 348 *apud* CARVALHO, 2000, p. 3). Ao regressar ao Brasil, torna-se Catedrático de Psicologia Educacional e Sociologia Educacional da Faculdade de Filosofia Sedes Sapientiae (1933-1937) e de Psicologia Educacional e Metodologia da Faculdade de Ciências e Letras de São Bento (1935-1939). Mattos permanece na Ordem Beneditina até 1939, quando tem seu pedido de laicização aprovado pelo Papa. Transfere-se para a Cidade do Rio de Janeiro e dedica sua vida profissional exclusivamente à atividade educacional, ingressando no Corpo Docente da FNFI.

orientá-lo na sua educação e na sua aprendizagem, de modo a desenvolver-lhe a inteligência e formar-lhe o caráter e a personalidade; isso exige interação e ativa exercitação de suas capacidades em experiências qualificadas e educativamente proveitosas. (MATTOS, 1964, p. 55-56)

Ou seja, a centralidade da figura do professor dá lugar ao aluno. Então, como o professor está à serviço do aluno, tem sua importância relacionada diretamente à importância do aluno na prática escolar, sem perder a sua própria importância, pois cabe a ele orientar a aprendizagem do aluno. É nesse sentido, que um significa o outro.

É nessa direção que entendo que o discurso da disciplina Didática vai ocupar posição diferenciada no discurso pedagógico, especialmente ligado à importância atribuída pelo Estado brasileiro, a partir da Era Vargas, à formação do docente do Ensino Secundário. Afinal, a criação da FNFi representa uma ação da política educacional implementada, que pretendia colocar este nível de ensino – o ensino secundário – “em primeira ordem”. Para essa empreitada, era necessário “partir de uma base essencial, a saber, a preparação de um vasto corpo de professores cientes das disciplinas do currículo e mestres do ofício de ensinar.”⁷⁴

Defendo, então, que a disciplina Didática Geral produziu e significou, no âmbito da FNFI, a direção a ser seguida para formar os professores necessários para “dar à educação e à cultura nacionais solidez e elevação”⁷⁵. Dessa forma, a disciplina Didática Geral deve ser entendida como uma construção discursiva própria, e não como uma simples cópia, importação e tradução de modelos já existentes em outros países (ainda que sejam estabelecidas relações com a teoria educacional americana). Observa-se que o discurso se entrelaça com discursos de outras áreas disciplinares que se construíam no Brasil e com o próprio discurso pedagógico expresso no Movimento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e na produção textual de diferentes autores brasileiros. É em meio a estes discursos que a Didática é produzida e se constitui. Não se trata, a meu ver, de uma transferência de saberes, conteúdos, conhecimentos já existentes em outras realidades educacionais, mas sim de uma construção disciplinar que se apoia em outros

⁷⁴ Conforme manuscrito – carta sem data, constante do acervo Gustavo Capanema – CPDOC/FGV, em que o projeto de decreto-lei de criação da FNFi é apresentado ao presidente Getúlio Vargas pelo Ministro Gustavo Capanema.

⁷⁵ Conforme manuscrito – carta sem data, constante do acervo Gustavo Capanema – CPDOC/FGV, em que o projeto de decreto-lei de criação da FNFi é apresentado ao presidente Getúlio Vargas pelo Ministro Gustavo Capanema.

saberes que se colocaram como verdade nas contingências históricas. Tanto é assim que não são identificados, nos documentos analisados, a presença de professores de outras nacionalidades a ministrá-la, fato também confirmado em estudo realizado por Favero et al. (1991), e que poderia indicar fortemente uma construção sendo efetivada por influência estrangeira direta.

Isso não significa que a Didática Geral não tenha sido fortemente influenciada pelas produções de outras áreas disciplinares, em especial a Psicologia da Educação (evolutiva e da aprendizagem) (CANDAUI, 1987), e da produção escolanovista estrangeira, especialmente os estudos de Dewey, que enfatizava os princípios da atividade, de individualização e de liberdade. Afinal, como afirma Garcia (1994, p. 73),

[...] é sabido, que o movimento da Escola Nova foi constituído de um amálgama de diferentes vertentes sem um corpo filosófico e um projeto político-pedagógico mais orgânico que as unisse. No seu bojo, cabiam tanto concepções pedagógicas de cunho eminentemente liberal, que se caracterizavam pela crença numa sociedade democrática moderna, via reforma do aparelho escolar, como concepções de caráter socialista como as de Wallon e Freinet, divulgadas a partir dos anos da Segunda Guerra Mundial.

Argumento, no entanto, fundamentada na análise do discurso, que se trata de uma construção disciplinar específica, que busca responder às urgências postas pelo novo modelo de escolarização, em face da nova organização política e econômica brasileira dos anos de 1930 a 1950. Ela é mais “que uma didática de base psicológica” (CANDAUI, 1987, p. 16). Trata-se de uma formação discursiva que se constitui na relação com o discurso psicológico da educação que centralizava aprendizagem e, nessa interdiscursividade, objetivou o ensinar como constituindo um par com a ação de aprender. Ela relaciona-se, ainda, com outros saberes disciplinares também presentes, como, por exemplo, a Teoria Científica da Administração e, principalmente, os estudos de Henry Fayol que focava fortemente a organização e o planejamento. Inseriu-se, assim, em um regime de verdade disponível naquele período histórico.

Assim, a Didática Geral emerge como disciplina no âmbito acadêmico e, posteriormente, ocupou espaços escolares, como por exemplo, o currículo do Curso de Regentes do Ensino Primário que integrava a estrutura do Ensino Normal, reformado

em 1946⁷⁶. Conforme explicitado a seguir:

Art. 7º O curso de regentes de ensino primário se fará em quatro séries anuais, compreendendo, no mínimo, as seguintes disciplinas:

Primeira série: 1) Português. 2) Matemática. 3) Geografia geral. 4) Ciências naturais. 5) Desenho e caligrafia. 6) Canto orfeônico. 7) Trabalhos manuais e economia doméstica. 8) Educação física.

Segunda série : 1) Português. 2) Matemática. 3) Geografia do Brasil. 4) Ciências naturais. 5) Desenho e caligrafia. 6) Canto orfeônico. 7) Trabalhos manuais e atividades econômicas da região. 8) Educação física.

Terceira série: 1) Português. 2) Matemática. 3) História geral. 4) Noções de anatomia e fisiologia humanas. 5) Desenho. 6) Canto orfeônico. 7) Trabalhos manuais e atividades econômicas da região. 8) Educação física, recreação e jogos.

Quarta série: 1) Português. 2) História do Brasil. 3) Noções de Higiene. 4) Psicologia e pedagogia. 5. **Didática e prática de ensino.** [grifo meu] 6) Desenho. 7) Canto orfeônico. 8) Educação física, recreação e jogos.⁷⁷

No próximo capítulo, volto-me mais especificamente sobre como se constituiu sócio-historicamente a disciplina acadêmica Didática Geral no âmbito da FNFi, a partir da análise de documentos presentes no arquivo do Programa de Estudos e Documentação Educação e Sociedade (PROEDES) da UFRJ referentes à referida instituição e ao Colégio de Aplicação da instituição (CAp).

⁷⁶ Refiro-me ao Decreto-Lei nº.8.530 de 2 de janeiro de 1946. A Lei Orgânica do Ensino Normal. Documento disponível na página eletrônica www.senado.gov.br. Último acesso em 29 de julho de 2010.

⁷⁷ BRASIL, Ministério da Educação. Decreto-Lei nº.8.530 de 2 de janeiro de 1946. A Lei Orgânica do Ensino Normal. Art. 7º. Documento disponível na página eletrônica www.senado.gov.br. Último acesso em 29 de julho de 2010.

CAPITULO IV

INVESTIGANDO A CONSTRUÇÃO DA DISCIPLINA

DIDÁTICA GERAL: DA FNFi AO CAp

Diferentes estudos já formulados que abordam a constituição da Faculdade Nacional de Filosofia (FNFi) da Universidade do Brasil (FAVERO, 1989, 2003, 2010; MENDONÇA, 2002) apontam que sua constituição serviu ao modelo autoritário centralizador do Governo de Getúlio Vargas (1930-1945), que se caracterizou pela elaboração de políticas de caráter nacional e que levaram ao deslocamento do poder do âmbito local e regional para o governo central (FAVERO, 2003). Entre estas políticas públicas, ressalto o processo de organização do sistema nacional de educação, no qual o projeto universitário possuía papel preponderante. Tendo por fundamento a construção discursiva que estabelecia a estreita relação entre educação e desenvolvimento nacional, tratava-se de uma instituição entendida como transcendendo os limites do ensino, e capaz de “influir de modo mais amplo no destino da cultura nacional.”⁷⁸

Conforme argumentava o Ministro da Educação e Saúde Pública – Gustavo Capanema - ao apresentar ao Presidente da República o Decreto-lei que organizou a FNFi, a criação da instituição traria como primeiro beneficiado o ensino secundário, que receberia professores mais bem preparados. Em segundo lugar, a criação da faculdade beneficiaria o ensino primário, tendo em vista que “as escolas normais, existentes em todo país, não [primavam], no maior número dos casos, pela excelência de seu corpo magisterial” (CAPANEMA, s/d, p. 2).⁷⁹ Em último lugar, ela beneficiaria a cultura nacional, que seria aprofundada no terreno filosófico, científico e literário.

Vê-se, no texto do referido manuscrito, uma formação discursiva que estabelece uma estreita associação entre a criação desta instituição e sua capacidade de modificar as precárias condições da educação brasileira. E, nesse sentido, vale lembrar, conforme conceitua Saviani (2007), que:

[...] a instituição apresenta-se como uma estrutura material que é constituída para atender à determinada necessidade humana, mas não

⁷⁸ Conforme manuscrito – carta sem data, constante do acervo Gustavo Capanema – CPDOC/FGV, em que o projeto de decreto-lei de criação da FNFi é apresentado ao presidente Getúlio Vargas pelo Ministro Gustavo Capanema.

⁷⁹ Conforme manuscrito – carta sem data, constante do acervo Gustavo Capanema – CPDOC/FGV, em que o projeto de decreto-lei de criação da FNFi é apresentado ao presidente Getúlio Vargas pelo Ministro Gustavo Capanema.

qualquer necessidade. Trata-se de necessidade de caráter permanente. Por isso, a instituição é criada para permanecer... Mas se as instituições são criadas para satisfazer determinadas necessidades humanas, isto significa que elas não se constituem como algo pronto e acabado que uma vez produzido se manifesta como um objeto que subsiste à ação da qual resultou, mesmo após já concluída e extinta a atividade que o gerou. Não. Para satisfazer necessidades humanas as instituições são criadas como unidades de ação. Constituem-se como um sistema de práticas com os seus agentes e com os meios e instrumentos por eles operados tendo em vista as finalidades por elas perseguidas. As instituições são, portanto, necessariamente sociais tanto na origem, já que determinadas pelas necessidades postas pelas relações entre os homens, como no seu próprio funcionamento, uma vez que se constituem como um conjunto de agentes que travam relações entre si e com a sociedade à qual servem. (SAVIANI, 2007, p.4-5)

Assim, ao ser organizada por força do Decreto-Lei nº 1.190 de 4 de abril de 1939, em substituição à Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras,⁸⁰ – prevista na Lei nº 452 de 5 de julho de 1937, que organizou a Universidade do Brasil –, a Faculdade Nacional de Filosofia tinha por finalidades: “a) preparar trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades de ordem desinteressada ou técnica; b) preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal; c) realizar pesquisas nos vários domínios da cultura, que constituam objeto de ensino.” (BRASIL, 1939)

Conforme aponta Fávero (2003, p. 111), a institucionalização da FNFi ocorre em um momento ditatorial em que todas as atividades da Universidade do Brasil são centralizadas pelo Ministério da Educação e Saúde Pública. Não interessava ao poder público federal a existência de outros modelos de instituição de ensino superior que pudessem “concorrer” com as ações governamentais centralizadoras, ao estabelecer outras possibilidades de organização institucional.

Nesse contexto, a existência da Universidade do Distrito Federal (UDF) foi considerada como “uma situação de indisciplina e desordem no seio da administração pública do país” (CAPANEMA, 1938 *apud* FAVERO, 2003, p. 111). Em consequência deste “temor” em relação à “concorrência,” foi determinada então a extinção da UDF e seus cursos, professores e corpo técnico-administrativo foram incorporados à Universidade do Brasil, em especial à nova unidade acadêmica criada: a FNFi. Tal fato levou a que, anos mais tarde, se afirmasse que a FNFi “é herdeira da Universidade do

⁸⁰ Conforme texto do Decreto-lei 1.190/39 “Art. 1º A Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras, instituída pela Lei n. 452, de 5 de julho de 1937, passa a denominar-se Faculdade Nacional de Filosofia.”

Distrito Federal” (BITTENCOURT, 1955, p. 22 *apud* FAVERO, 2003, p.111).

Criada por força de um regime autoritário e, extinta, também, na vigência de um regime de exceção⁸¹, a organização da faculdade vem dar ao ensino superior brasileiro caráter de uniformização, ao instituir-se como padrão institucional a ser seguido, pelas demais instituições de ensino superior do país. Ocupa, assim uma posição de poder porque, de certo modo, subordinava as demais instituições às suas regras, ao seu modelo de organização.

A estrutura organizacional da FNFi foi composta por “quatro secções fundamentais” correspondentes às áreas de Ciências, Filosofia, Letras e Pedagogia, – nas quais foram distribuídos 11 cursos ordinários - e uma Secção Especial de Didática, sendo esta última responsável por um único curso ordinário denominado Curso de Didática. De acordo com o texto legal⁸², esse curso tinha a seguinte constituição:

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.

Conforme prescrito no Art. 49 do referido dispositivo legal, o Curso de Didática destinava-se aos bacharéis que desejassem obter o diploma de licenciado no grupo de disciplinas que formassem o seu curso de bacharelado. Era estabelecido, ainda, no Art. 51, que:

[..] a partir de 1 de janeiro de 1943 será exigido:a) para o preenchimento de qualquer cargo ou função do magistério secundário ou normal, em estabelecimento administrado pelos poderes públicos

⁸¹ Refiro-me ao fato da faculdade ter sido criada no período da Ditadura Vargas e posteriormente, foi extinta e transformada nos termos do Decreto-lei Nº 53, de 18 de novembro de 1966, durante a Ditadura Militar.

⁸² Refiro-me ao Decreto-Lei Nº 1.190 de 4 de abril de 1939.

ou por entidades particulares, o diploma de licenciado correspondente ao curso que ministre o ensino da disciplina a ser lecionada;

Especialmente, este artigo do Decreto-Lei reafirma, a meu ver, importância que se pretendia impingir à formação de professores para o ensino secundário, buscando-se a “reconstrução pedagógica da escola brasileira [a partir da diplomação de] um grande número de professores altamente preparados”⁸³, recaindo a responsabilidade por este preparo sob o recém-criado Curso de Didática.

Apesar desta expressa importância atribuída à formação de professores, é necessário ressaltar que se percebe a existência de diferenciação de status atribuído aos diferentes cursos que formavam bacharéis e o Curso de Didática – que formava professores na instituição –, como pode ser identificado no depoimento⁸⁴ prestado por um ex-aluno e depois professor que atuou nos anos de 1950 na FNFi: “a ênfase na formação do professor sobre a do pesquisador, ou vice-versa, [...] a prioridade na formação do professor na FNFi, variava muito de departamento para departamento, de professor para professor.”

Contribui, ainda, para esta percepção, a análise de Bonardi (1990) citada por Fávero (2003). O estudo ressalta que, na trajetória da FNFi, percebe-se maior ênfase no ensino que na pesquisa, sobretudo nos primeiros anos, e “a formação de professores torna-se finalidade cada vez mais dominantes na Faculdade de Filosofia.” Entretanto, Bonardi faz a observação de que “o Curso de Didática não ocupa posição compatível com essa finalidade” (BONARDI, 1990, p. 152 *apud* FAVERO, 2003, p. 115).

Trabalho, assim, a partir da perspectiva de que o curso, ao ser constituído, “disputou um lugar” com os demais cursos de bacharelado criados no âmbito da instituição, formada por uma “congregação com um corpo tão heterogêneo de especialidades, quer atinentes às pesquisas e trabalhos científicos.”⁸⁵ Estes outros cursos também estavam construindo seus regimes de verdade. Ao mesmo tempo, há que se considerar também que, no próprio interior do Curso de Didática, há diferentes

⁸³ Conforme manuscrito “Algumas palavras sobre John Dewey” proferidas pelo Ministro Gustavo Capanema à primeira turma de licenciando da FNFi. Documento disponível no acervo Gustavo Capanema – CPDOC/FGV

⁸⁴ Depoimento prestado ao projeto “Resgate de uma história” disponível no acervo da FNFi/PROEDES.

⁸⁵ Texto presente no Relatório Anual da FNFi datado de 1942 (p.3). Material disponível no acervo da FNFi/PROEDES.

disciplinas com as quais a disciplina Didática Geral também disputa um lugar, conforme argumentarei mais à frente.

Nesse sentido, busquei identificar nas fontes documentais “pistas” que me permitissem compreender que lugar foi este ocupado pela disciplina no âmbito da instituição organizada. Minha busca pelas fontes necessárias para esta análise concentrou-se, inicialmente, no Arquivo da FNFi do Programa de Estudos e Documentação Educação e Sociedade, da Faculdade de Educação da UFRJ (PROEDES). Afinal, os arquivos escolares/acadêmicos podem nos possibilitar informações específicas sobre o processo administrativo pedagógico das instituições educacionais, permitindo a percepção da cultura escolar passada e presente (VIDAL, 2005). Especificamente, no estudo histórico das disciplinas, tais arquivos podem nos permitir acesso a saberes corporificados nos planos de ensino, ementas, e outros típicos documentos curriculares.

Assim, penso ser importante relatar que o próprio processo de busca pelos documentos no acervo do PROEDES vai constituindo o próprio objeto de pesquisa. Explico as razões: após dias de levantamento, eu estava me deparando com a escassez das fontes já advertida por Nunes e Carvalho (2005). Como não encontrava documentos específicos normalmente utilizados quando se realiza um estudo histórico das disciplinas (ementas, programas, planos, relatórios, etc), comecei a questionar os motivos de não estar encontrando dados específicos sobre a Didática Geral, nem mesmo como Curso.

Cotidianamente, são produzidos diversos registros e documentos administrativos e pedagógicos exigidos pela burocracia administrativa escolar, então, por que havia poucos documentos sobre a disciplina ou o curso de Didática da FNFi? Isso seria uma evidência do desprestígio da disciplina? Por que não haviam guardado os documentos a ela relacionados? Seria por que “a Didática e seus conteúdos eram vistos por esses agentes [os professores das disciplinas denominadas de científicas] como um artefato inútil nas mãos dos professores”, conforme já apontado por Garcia (1994, p. 100)?

Dentre os documentos localizados no arquivo da FNFi, há poucas menções ao Curso de Didática e menos ainda à disciplina Didática Geral. A partir das fontes existentes no arquivo da FNFi, foi possível identificar apenas que eram “lecionadas 18

horas semanais de aulas teóricas”⁸⁶ na disciplina Didática Geral e que, desde o início, o responsável por seu ensino foi Luiz Alves de Mattos, que atuou como Professor Catedrático Interino até o ano de 1962, quando efetivamente assumiu a vaga de Catedrático, após aprovação no Concurso realizado para seu provimento. Outro dado obtido é que desde 1939 até 1945, o quantitativo de alunos matriculados no Curso de Didática aumentava a cada ano: representando 11% do total de matriculadas na faculdade em 1939, passa a 17% em 1945⁸⁷.

A partir dos documentos dos Anexos A e B, identifiquei, também, um movimento no âmbito da FNFfi para a construção de um espaço destinado à pesquisa⁸⁸ sobre a Didática, com a criação do Centro de Estudos de Didática no ano de 1942. No entanto, as fontes documentais encontradas não dão indicação sobre se este espaço efetivamente obteve sucesso dentro da instituição, isto é se o seu funcionamento se manteve, produzindo e disseminando seus estudos. Nessa fase da pesquisa, preocupava-me, portanto, a falta de documentos que me permitissem dar continuidade à narrativa que me propus realizar.

No entanto, uma frase escrita em um relatório do Departamento de Educação referente às atividades do terceiro trimestre do ano de 1950⁸⁹ despertou minha atenção. Neste relatório, há o registro de reuniões realizadas no âmbito do referido departamento para tratar de diferentes assuntos, dentre os quais, a:

[...] organização do ante-projeto [sic] no título do Regimento que deverá tratar da regulamentação do Colégio de Aplicação desta Faculdade [...] Para o primeiro assunto, *como seria natural* [grifo meu] foi designado como relator o professor Luis Alves de Mattos, catedrático de Didática Geral e Especial (p. 1-2).

Percebi, a partir deste dado, que as fontes que me permitiriam construir a história

⁸⁶ Conforme Relatório de Ensino datado de 1956, documento do arquivo FNFfi/PROEDES A12PR3PA174.

⁸⁷ Conforme tabela constante do documento “Organização e Regime Escolar, 1945”. Documento do arquivo FNFfi/PROEDES A12PR3PA214.

⁸⁸ Penso ser importante, também considerar que embora se constituindo como uma instituição acadêmica, a tradição institucional ainda não era a pesquisa, nas perspectivas em que se caracteriza a pesquisa hoje. De fato, o tipo de produção institucional característica da FNFfi era a filosófica. Ainda que se considere que, desde a criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em 1937, as pesquisas educacionais vinham sendo desenvolvidas no país ainda que de forma esparsa e incipiente (SANTOS e AZEVEDO, 2009), é somente a partir dos anos de 1970 que se pode considerar que a pesquisa educacional passa a integrar efetivamente o espaço universitário brasileiro com o significado que se entende hoje por pesquisa.

⁸⁹ Documento constante do acervo da FNFfi/PROEDES A12PR3PA174

da disciplina Didática Geral poderiam estar em outro arquivo: o do Colégio de Aplicação. Afinal, conforme citado por Bonato (2005, p. 196), arquivos são:

[...] os conjuntos de documentos produzidos e recebidos por órgãos públicos, instituições de caráter público e entidades privadas, em decorrência do exercício de atividades específicas, bem como por pessoa física, qualquer que seja o suporte da informação e natureza dos documentos.

Assim, se a organização dos arquivos se faz em função de certas características presentes nos documentos, bem como em função da relação existente entre o documento produzido e uma dada instituição ou setor da instituição responsável por sua guarda, argumento que a disciplina Didática Geral, no período estudado, guardava maiores relações com o Colégio de Aplicação do que com a própria Faculdade Nacional de Filosofia. Digo isto porque, ao acessar o arquivo do Colégio de Aplicação da faculdade, me deparei com uma diversidade de fontes relacionadas à Didática Geral, Mesmo aqueles documentos produzidos, no âmbito da FNFi, antes mesmo da criação do colégio, estavam guardados no arquivo do CAP/PROEDES. São estas fontes documentais das quais me valho para o desenvolvimento da análise apresentada neste e no capítulo seguinte desta tese.

Cabe, ainda, destacar que tal fato é uma indicação de como esta disciplina acadêmica tem sua objetivação no espaço escolar. Isto é, seu território é delimitado pelo ensino que se desenvolve na escola, levando-a, nos anos de 1960 a ser conceituada como uma disciplina técnico-profissional especificamente pedagógica⁹⁰.

Argumento, então, que, apesar da disciplina emergir em meio ao projeto expresso, com a criação da FNFi, de formação de professores para o Ensino Secundário em nível superior, a Didática Geral assume maior importância, como elemento central neste processo de formação docente, a partir da criação do Colégio de Aplicação⁹¹ destinado “à prática docente dos alunos matriculados no curso de didática”⁹²

O papel de destaque da disciplina no processo de formação docente está atrelado, ainda, a meu ver, à ampliação do regime didático das Faculdades de Filosofia,

⁹⁰ Conforme texto do Parecer N° 632/69 do Conselho Federal de Educação que trata do “Conteúdo Específico da Faculdade de Educação”, publicado em “Documenta, n° 105, set 1969.

⁹¹ BRASIL, Ministério da Educação Decreto-lei N.º 9.053 – DE 12 DE MARÇO DE 1946. *Cria um ginásio de aplicação nas Faculdades de Filosofia do País.*

⁹² Art 1º do Decreto-lei N.º 9.053 – DE 12 DE MARÇO DE 1946. *Cria um ginásio de aplicação nas Faculdades de Filosofia do País.*

estabelecida pelo Decreto-Lei N° 9.092 de 26 de março de 1946, aprovado após períodos de discussões e estudos realizados no âmbito da FNFi e da USP⁹³.

Apesar do referido decreto-lei não estabelecer em seu texto a efetiva extinção do Curso de Didática, o texto legal reduzia sua importância no processo de formação de professores para o ensino secundário, uma vez que possibilitava que houvesse maior flexibilidade na forma de se conduzir esta formação, ao instituir que, além do regime em vigor – o Curso de Didática –, a faculdade poderia optar pelo regime definido no Decreto-lei, o que reduzia a formação de professores a apenas duas disciplinas pedagógicas: Didática Geral e Psicologia da Educação, acrescidas de duas ou três disciplinas eletivas dentre as ministradas pela faculdade, que não eram necessariamente da área pedagógica. Tal medida libertava “o ensino superior brasileiro de padrões fixos e invariáveis, permitindo às diversas universidades experimentação e ensaios de acordo com as possibilidades e necessidades regionais de cada uma delas” (MATTOS, 1946, p.1). Nesse sentido, o texto legal refletia um movimento que se fazia presente, no interior das faculdades de filosofia como, por exemplo, a faculdade de Filosofia da USP, que buscava maior liberdade de escolha na organização de seus cursos, desde 1939, após a criação da FNFi.

A partir de 1946, o novo regime didático estabelecido pelo referido decreto-lei, definia que “para obter o diploma de licenciado, os alunos do quarto ano [receberiam] formação didática, teórica e prática, no ginásio de aplicação e [seriam] obrigados a um curso de psicologia aplicada à educação.”⁹⁴ Destaco que este dispositivo jurídico explicita a construção discursiva que objetiva o processo de formação de docente secundários fundamentando-se no domínio de conteúdos a ensinar, isto é, o conhecimento dito específico tem primazia sobre o conhecimento pedagógico, como pode ser evidenciado no seguinte texto que se referia ao plano de reforma proposto para as faculdades de filosofia:

Parece-me que a solução mais aconselhável para sua organização seria limitar a formação pedagógica às cadeiras de didática e psicologia educacional. Realmente, assim como não se exige que o pedagogo conheça teorias de física ou de química, também não parece justo exigir-se desses especialistas que sejam obrigados a estudar e discutir teorias pedagógicas. O que se pede à secção de pedagogia é que forneça ao futuro professor secundário a técnica de dar sua aula de

⁹³ Conforme documentos manuscritos disponíveis no acervo Gustavo Capanema – CPDOC/FGV

⁹⁴ Art, 1º do Decreto-lei N.º 9.092 de 26 de março de 1946.

melhor maneira (didática), bem como alguns elementos da psicologia do adolescente (psicologia educacional)⁹⁵.

Ao tratar sobre este tema em entrevista concedida ao Jornal “O Globo”, por ocasião da publicação do Decreto-lei, quando questionado sobre as possibilidades de melhorias advindas com a nova legislação, Luiz Alves de Mattos afirma que:

[...] Infelizmente, o recente decreto não consagra medidas muito promissoras nesse sentido. De fato, ele representa um retrocesso sobre o que já tínhamos conseguido em matéria de formação de professores secundário[...] a tese implícita no referido decreto é de que, na formação de professores secundários, o preparo especializado em um dado ramo de ciências ou letras é a única coisa que realmente tem importância (MATTOS, 1946, p. 1).

Os dois trechos de textos anteriormente reproduzidos constituem, a meu ver, mais evidências acerca da disputa que se travou em torno do modelo de formação de professores ideal para as necessidades educacionais brasileiras que, constituída em meio a uma tradição presente no ensino brasileiro até então, que centralizava o conteúdo a ser transmitido aos alunos e a própria capacidade do professor de dominar estes conhecimentos valorizados socialmente.

A formação docente fundamentava-se na oposição conteúdos culturais/cognitivos *versus* conteúdo pedagógico/didático (SAVIANI, 2009, p. 148-149) e possibilitou o estabelecimento de diferenças entre certas áreas de conhecimento em detrimento de outras, ao contrapor disciplinas pedagógicas a disciplinas de conteúdo. Este projeto de formação de professores tem sido entendido como consubstanciado “na separação entre elementos de conteúdo e método e na oferta de diplomas distintos” (WEBER, 2000, p.128 *apud* AGUIAR; MELO, 2005, p. 964). Ele forja o discurso “que impregna os campos disciplinares do conhecimento, atentos à especificidade e exigências da informação dos conteúdos e que se contrapõe à cultura pedagógica” (NUNES, 2001, p.3).

Contribuindo para a compreensão deste processo, os estudos de Mendonça (2002) apontam que os cursos de formação de professores para o ensino secundário formulados nos anos de 1930, surgiram em meio às:

⁹⁵ Conforme carta assinada por André Dreyfus endereçada ao prof. Ernesto de Souza Campos, datada de 4 de julho de 1944 que compõe Documento disponível no acervo Gustavo Capanema – CPDOC/FGV

[...] diferentes propostas de universidades emergentes [...] e estão na confluência de dois movimentos distintos, que ora se identificam, ora correm paralelos e até mesmo contrapõem-se [...] um movimento pela implementação de instituições voltadas para pesquisa e desenvolvimento de estudos desinteressados, outro é o esforço de criação de escolas nos moldes das escolas normais superiores francesas ou do *teacher's college* norte americano. (MENDONÇA, 2002, p. 18-19).

É em meio a estas contingências sócio-históricas que a disciplina Didática Geral vai assumir papel de destaque na formação docente, sintetizando, objetivando, de certo modo, o saber necessário para a formação do professor secundário.

Ressalto, no entanto, que a opção por apenas duas disciplinas – a Didática Geral e a Psicologia da Educação – para configurar a formação docente, a partir de 1946, pode ser, ainda, entendida como uma construção discursiva derivada do enunciado que estabelece a relação direta entre ensinar e aprender. Ou seja, uma construção que relaciona a centralidade do discurso psicológico, que coloca em sua ordem a importância do indivíduo que aprende, segundo características de personalidade e de seu desenvolvimento, e o discurso da didática que centraliza o como melhor ensinar os conteúdos culturais-cognitivos, considerando as características do indivíduo que aprende.

É interessante destacar, entretanto, que no âmbito da FNFi, a menção à existência do Curso de Didática e a conseqüente formação mais ampla proporcionada pelo trabalho de outras disciplinas de caráter pedagógico, ainda se mantém, pelo menos, até os anos de 1950, conforme identificado em relatório produzido no âmbito da faculdade. Tal aspecto evidencia certa resistência da instituição ao novo modelo de organização definido por lei que diminuía a importância do Curso de Didática.

Conforme síntese do Regimento da Faculdade⁹⁶ aprovado em 1946 (após Decreto-Lei Nº 9.092/1946) e que vigorou entre 1947 e 1955, a organização curricular para a formação para o exercício do magistério secundário era composta por uma “4ª série especial, constando de uma parte comum a todos os cursos, e de mais duas

⁹⁶ Conforme quadro resumo da Organização Didática da FNFI disponível no arquivo FNFI/PROEDES/UFRJ.

disciplinas, podendo, ambas, serem da própria especialidade, ou, uma, da especialidade e, a outra de caráter pedagógico.”⁹⁷

As disciplinas que compunham a parte comum eram praticamente as mesmas que integravam o Curso de Didática: Psicologia Educacional, Fundamentos Bio-sócio-filosóficos da Educação, Didática Geral e Especial e Administração Escolar. Tal fato deve-se, a meu ver, ao entendimento de que a Lei Nº 9.092 de 26 de março de 1946 representava um retrocesso,⁹⁸ conforme definido por Luiz Alves de Mattos, levando-me a argumentar que, no âmbito da FNFi, a formação do docente para o ensino secundário vai ser construída na interdiscursividade dos outros saberes pedagógicos, sendo este discurso enunciado pelo Curso de Didática.

Cabe, assim, à Disciplina Didática Geral responder aos embates que se apresentam quanto às necessidades da formação docente, produzindo e reproduzindo um ordenamento discursivo quanto aos conhecimentos especializados para que o ensino do professor possibilitasse a aprendizagem do aluno. Buscando identificar, como este processo é construído institucionalmente, na seção seguinte, passo analisar aspectos específicos sobre a organização curricular da Disciplina Didática Geral na FNFi e no Colégio de Aplicação⁹⁹ (CAp) da FNFi.

IV.1 – Construindo a Didática Geral nos textos curriculares: o “Programa da Cadeira de Didática Geral para o ano de 1939”

Na perspectiva teórica da Sociologia do Currículo, o estudo do currículo escrito assume especial relevância para a compreensão da construção sócio-histórica de uma disciplina, “ao possibilitar uma série de conhecimentos sobre o ensino [...], o currículo escrito proporciona-nos um testemunho documental, um mapa variável do terreno: é também um dos melhores roteiros oficiais para a estrutura institucional da educação” (GOODSON, 1997, p. 20).

⁹⁷ Conforme quadro resumo da Organização Didática da FNFI disponível no arquivo FNFI/PROEDES/UFRJ.

⁹⁸ Conforme manuscrito “Entrevista ao Globo pelo Prof. Luiz Alves de Mattos”. Disponível no acervo CAP/PROEDES

⁹⁹ Embora no texto legal haja sejam denominados Ginásios de Aplicação, Frangella (2000, p. 6) aponta que “inicialmente estes colégios são chamados de demonstração. No estudo de documentos da época o nome colégio de demonstração é corrente. [no caso da FNFi], a inauguração em 1948 se dá também sob esta nomenclatura vindo, pouco mais tarde a chamar-se então de colégio de aplicação. No entanto, os documentos não evidenciam com precisão quando se deu esta mudança.

Fundamentada por esta perspectiva teórica, ressaltou a importância de ter localizado dentre os documentos do arquivo do CAP, o “Programa da Cadeira de Didática Geral para o ano de 1939” assinado pelo professor Luiz Alves de Mattos. Neste documento, identifica-se que a disciplina fora proposta para ser ministrada com uma parte teórica formada por 34 temas, a seguir descritos:

I – INTRODUÇÃO

1. A Pedagogia como filosofia, ciência e técnica da educação.
2. A Didática no conjunto das disciplinas pedagógicas; suas relações e sua função específica.
3. Resumo da evolução histórica da Didática através [sic] de seus expoentes máximos.
4. Conceituação e divisão da Didática.

II – FUNDAMENTOS GERAIS DA DIDÁTICA

5. Natureza do processo educativo, sua marcha e suas características [sic].
6. Finalidades do processo educativo e suas consequências para a Didática.
7. A função da aprendizagem no processo educativo; sua natureza e suas modalidades.
8. Confronto de diversas teorias da aprendizagem e de suas consequências para a Didática: a teoria associacionista, a teoria behaviorista, a teoria mecanicista, a teoria finalista e a teoria da configuração.
9. O ensino como direção técnica da aprendizagem; seus tipos e funções.
10. A aprendizagem e o ensino; colimação de objetivos e convergência de funções.
11. O ensino e a motivação da aprendizagem; técnicas de motivação.

III – ELEMENTOS DIDÁTICOS

12. Classificação dos elementos didáticos: o material didático, a linguagem e a ação a serviço da aprendizagem e do ensino.
13. O material didático no ensino secundário e sua classificação; princípios psicológicos e técnicos [...] de sua utilização.
14. A linguagem oral como meio didático; a exposição; o interrogatório e a discussão: técnica de sua utilização no ensino secundário.
15. A linguagem escrita como meio didático; modalidades e técnica de sua utilização no ensino secundário.
16. A ação como meio didático; modalidades e técnica de sua utilização no ensino secundário.

IV – ORGANIZAÇÃO DOS ELEMENTOS DIDÁTICOS

A – O MÉTODO

17. O ensino e a orientação da aprendizagem; a função do método.
18. Conceituação do método; princípios gerais e condições básicas do método.

19. Divisão do método: método lógico e método didático; suas propriedades.
20. O método lógico e suas modalidades: análise, síntese, indução e dedução; variações de sua aplicabilidade no ensino secundário.
21. O método didático: seus fundamentos psicológicos, suas características e suas modalidades.
22. Métodos associativos: seu valor, sua técnica e sua aplicabilidade nas diversas disciplinas do curso secundário ginasial.
23. Métodos expositivos: seu valor, sua técnica e sua aplicabilidade nas diversas disciplinas do curso secundário ginasial.
24. Métodos operativos: seu valor, sua técnica e sua aplicabilidade nas diversas disciplinas do curso secundário ginasial.
25. A personalidade do mestre e a eficácia relativa do método.
26. O problema da unidade do método em face das diferenças individuais dos alunos.

B – O PLANO

27. O currículo do curso secundário ginasial: seus fundamentos, seus objetivos e técnica de sua organização.
28. O programa das diversas disciplinas do curso secundário ginasial: seus objetivos e técnica de sua organização e seriação.
29. O plano do curso por série ginasial, de acordo com o programa de cada Disciplina: sua necessidade e sua técnica.
30. O plano de aula: sua necessidade e sua técnica.
31. A aula como unidade didática: apresentação, desenvolvimento e conclusão.

C - TECNICAS SUPLEMENTARES

32. Técnicas de direção e controle do trabalho individual e do trabalho socializado.
33. O estudo dirigido [sic] e sua técnica.
34. Verificação do aproveitamento e sua técnica.

Além da parte teórica, o programa possuía também uma parte prática, composta por “seminários de pesquisa [sic] e de discussão sobre os temas sugeridos pelo programa teórico” (MATTOS, 1939, p. 2). A proposta para a disciplina era que esta parte do programa fosse desenvolvida obedecendo a certa ordem, assim definida:

1. Organização dos grupos de pesquisa [sic], obedecendo, enquanto possível, ao critério das respectivas especializações.
2. Fixação das normas práticas de pesquisa e de discussão em grupos.
3. Pesquisas sobre fontes bibliográficas indicadas, leitura e confronto de fichas, comentário e crítica.

4. Debates sobre os temas estudados tanto nas aulas teóricas como nos seminários.
5. Leitura, comentário e crítica de relatórios e trabalhos originais apresentados pelos grupos ou pelos alunos individualmente.

A partir deste documento curricular, ressaltou, a seguir, alguns conteúdos disciplinares que se colocam na “ordem do discurso” da disciplina, bem como aspectos de sua organização.

O primeiro aspecto a ser ressaltado quanto à organização da disciplina é que eram previstos dois momentos distintos para a sua condução, ou seja, a disciplina é objetivada discursivamente, desde a sua primeira organização, como uma disciplina que trabalha conteúdos teóricos que serão desenvolvidos também de forma prática. Cabe ressaltar que se trata de uma característica específica da Didática Geral que não foi identificada nos programas das demais disciplinas que compunham o Curso de Didática.

Nesse sentido, e levando-se em consideração que, nos processos de avaliação da aprendizagem utilizados, são privilegiados para verificação aqueles conteúdos considerados de maior importância no corpo da disciplina, identifiquei a ênfase atribuída à relação teoria-prática, no âmbito do estudo da Didática, no instrumento de avaliação utilizado na disciplina: “Pontos para a prova oral de Didática Geral”, do ano de 1940, no qual se observa a seguinte questão: “c) Qual a importância relativa da teoria e da prática no estudo da Didática?”

Conforme já destaquei no primeiro capítulo desta tese, quando identifiquei que a construção discursiva do objeto *relação teoria-prática*, no âmbito da disciplina, pode ser percebida como conteúdo estável, como central na disciplina ao longo de sua trajetória até os dias atuais, ainda que hoje se lute para que ela não se manifeste de forma dicotômica. Em sua tese, Pugas (2013, p. 260) afirma que “a Didática, componente curricular e ciência da educação, aparece em uma cadeia discursiva que a coloca num lugar de fronteira entre o prático e teórico”. Esta regularidade no discurso que objetiva a Didática Geral é facilmente evidenciada em diferentes textos produzidos no tempo presente, como a seguir exemplificado:

A formação teórica e prática implica algo como um vai-e-vem entre o estudar e o fazer, mas cujo resultado é o saber fazer com consciência [...]. A insuficiência de formação teórica dificultará a análise reflexiva da prática, por sua vez, a desvinculação do currículo das efetivas

demandas da prática não permitirá que os professores desenvolvam competências para lidar com situações novas [...] (PIMENTA, 2008, p.618).

Como venho defendendo como tese, a construção da Didática Geral se estabelece interdiscursivamente com o discurso da Psicologia da Educação, especialmente em seus conteúdos relativos à aprendizagem e ao desenvolvimento, e vão significar o ensino a partir do sentido de aprendizagem. Procuo, assim, nesta análise, identificar os conteúdos que são trazidos, em meio a esta relação, para significar a Didática. Nesse sentido, percebo na organização curricular a ênfase no estudo da aprendizagem em sua relação com o ensino, de forma que uma formação discursiva objetiva a outra, como pode ser evidenciado no seguinte item do programa: “A aprendizagem e o ensino; colimação de objetivos e convergência [sic] de funções.”

E, do mesmo modo, se faz presente na questão de avaliação, a seguir descrita, proposta no instrumento de avaliação anteriormente citado. Nela, é possível identificar o enunciado que estabelece a relação existente entre teorias de aprendizagem e teorias de ensino: “b) Conceituar a aprendizagem de acordo com John Dewey e Sto. Tomas de Aquino, fazendo uma apreciação crítica.”

Entendo que esta relação se estabelece em meio ao discurso pedagógico que polariza os discursos da educação tradicional e da educação nova. Tal polarização é, a meu ver, representada, de certo modo pela menção ao pensamento tomista, cujos pressupostos foram base do *Ratio Studiorum* jesuíta, como salienta Saviani (2006, p. 6), e o pensamento liberal de ideal democrático representado pela concepção de aprendizagem Deweyana. Assim, enquanto a educação tradicional enfatizava o método expositivo centralizado na ação do professor, privilegiando os exercícios de memorização e raciocínio e preceituando a formação para a dádiva da vida sobrenatural – fundamentação tomista, a educação nova traz para a ordem do discurso a perspectiva Deweyana, que enfatizava a ação do indivíduo que aprende no processo educativo, Afinal, “o principal propósito ou objetivo [da disciplina escolar] é preparar o jovem para suas futuras responsabilidades e para o sucesso na vida” (DEWEY, 1971 *apud* GADOTTI, 1995, p. 150).

Ressalto, no entanto, que minha análise não pretende caracterizar as duas tendências simplesmente como opostas, apontando que a Didática se constitui fundamentada em uma ou outra tendência, em que:

No primeiro grupo estariam as diversas modalidades de pedagogia tradicional, sejam elas situadas na vertente religiosa ou na leiga. No segundo grupo se situariam as diferentes modalidades da pedagogia nova. Dizendo de outro modo, poderíamos considerar que, no primeiro caso, a preocupação se centra nas “teorias do ensino”, enquanto que, no segundo caso, a ênfase é posta nas “teorias da aprendizagem”. Na primeira tendência o problema fundamental se traduzia pela pergunta “como ensinar”, cuja resposta consistia na tentativa de se formular métodos de ensino. Já na segunda tendência o problema fundamental se traduz pela pergunta “como aprender”, o que levou à generalização do lema “aprender a aprender” (SAVIANI, 2006, p. 1).

Entendo, fundamentada na teorização arqueológica do discurso, que a disciplina Didática Geral vai ser construída exatamente na relação entre estas duas tendências, ou melhor, seria dizer, entre dois discursos, reagrupando em uma prática discursiva independente uma gama de elementos heterogêneos e dispersos (FOUCAULT, 2009, p. 200), configurando uma prática que enuncia que para o *aluno aprender é necessário que o professor aprenda a ensinar*. Trata-se, a meu ver, de uma diferença sutil, mas que possibilita olhar para a história desta disciplina, em uma perspectiva de construção que vai além dos binarismos e que a classificam ora servindo a uma tendência, ora a outra. Defendo, assim, que os conteúdos que vão integrar a Didática Geral são produzidos nessa correlação entre as atividades de ensinar e aprender.

Dando continuidade à identificação dos conteúdos disciplinares que passam a fazer parte desta construção disciplinar, chamo atenção, também, para a importância atribuída ao *processo de planejamento* em suas diferentes modalidades (curricular, de disciplina, de curso e de aula), no âmbito da disciplina, desde a sua primeira organização. Identifico, articulando diferentes documentos curriculares, que a Teoria Clássica da Administração fundamentou a seleção e organização deste conteúdo disciplinar, conforme evidenciado em um texto manuscrito intitulado “O planejamento, suas características, modalidades e princípios.”¹⁰⁰

A partir de uma epígrafe em que cita a visão de Henry Fayol acerca da

¹⁰⁰ Documento manuscrito Disponível no acervo CAP/PROEDES/UFRJ.

importância da ação de planejamento para qualquer empreendimento, o texto curricular define que “o ensino é uma atividade assas [sic] complexa e exige previsão e cuidadoso planejamento em função dos objetivos a serem atingidos [...]. Em síntese, o planejamento é uma das mais sólidas garantias de êxito em qualquer empreendimento ou iniciativa.” Em outro texto de Luiz Alves de Mattos, publicado na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, após realizar uma retrospectiva histórica da importância do planejamento no âmbito do ensino, remetendo à produção de *Wolfgang Ratke*, Jan Amos *Comenius* e Johann Friedrich *Herbart*, o texto aponta que o uso do planejamento no ensino foi contestado, em diferentes momentos do processo de escolarização:

Alegou-se que o planejamento era um instrumento de coação que escravizava mestres e alunos, cerceando-lhes a inspiração e a espontaneidade e privando-os da liberdade; o planejamento impedia a livre expansão da personalidade dos alunos e tolhia os mais lídimos impulsos da capacidade criadora dos autênticos professores; o planejamento só servirá para amparar os medíocres e incapazes, salvando-lhes as aparências... Por todas estas razões e outras mais, o planejamento foi anatematizado como um flagelo que deveria ser banido dos campos do ensino (MATTOS, 1957, p. 84).

O texto aponta, então, vantagens do seu uso por professores novatos e experientes, valendo-se da seguinte definição:

[...] o planejamento tem sido, desde Comenius, um aspecto essencial e integrante da técnica docente, através de todas as vicissitudes e transformações por que tem passado. Inicialmente rígido e formal, o planejamento, submetido à oportuna crítica da escola progressista, transformou-se nos últimos vinte anos numa técnica de previsão dinâmica, realista e flexível que procura enquadrar, numa fórmula operacional eficaz, de um lado as necessidades, interesses e capacidades do educando, e do outro os valores da cultura e as exigências da sociedade adulta e organizada (MATTOS, 1957, p. 86).

É interessante perceber a regularidade dessa construção discursiva da Didática Geral nos dias atuais, em que o conteúdo planejamento ocupa lugar de destaque, conforme enunciado nos textos abaixo. Tal aspecto confirma, conforme salienta Foucault (2009, p. 140) que há enunciados que são remanentes, “que se conservam graças a um certo número de suportes, de técnicas materiais [...] ou de uma verdade científica”. Observe:

A educação – e dentro dela o ensino, um dos seus componentes fundamentais, ao lado da aprendizagem – é um processo basicamente intencional e, mais que isso, planejado, preparado, predisposto”, uma vez que a intencionalidade educativa, presente no processo de ensino, é indicativa das concepções do professor. Portanto, este deve ter a clareza dos objetivos que pretende atingir com seus alunos. (CASTANHO, 2006, p. 35 apud VEIGA et al., 2009, p. 3)

Atualmente, [...] o planejamento escolar, em seus diferentes níveis, passou a se constituir em item de meu programa de ensino e, como tal, um desafio. Desafio porque como professora de didática, em minha trajetória profissional convivi com dos diferentes enfoques do tratamento desta questão [...]. Um colocou a ênfase na importância e necessidade do planejamento [...] como condição fundamental para garantir a produtividade da ação educativa. [...] Outro, introduzido no interior da escola a partir do final da década de 1970, significou a radical negação do processo de planejar a prática escolar. [...] Hoje, após passar por estas duas posições, ou de total aceitação ou de rejeição incondicional, foi possível ampliar a compreensão da importância e da necessidade do planejamento para a escola. [...]. Diante desta constatação, o planejamento escolar não deixou de constituir um tópico necessário e importante do currículo que habilita o profissional da educação. [...]. Neste caso, para compreender, repensar e redefinir a função social desempenhada pela instituição escolar. (DAMIS, 2011, p. 171-173).

Outro aspecto para o qual chamo atenção, a partir dos textos, é certo movimento cíclico observado no tratamento do referido conteúdo, ao longo da história educacional no Brasil, em que aparece a sua contestação em dois momentos distintos e seu posterior erguimento. Uma nova valorização, que possibilita a sua volta à ordem do discurso da Didática, em meio a novas contingências históricas. Afinal, “o novo não está no que é dito, mas no acontecimento à sua volta” (FOUCAULT, 2012, p. 25).

Buscando identificar as contingências históricas, os acontecimentos que possibilitaram a construção do discurso disciplinar da Didática, na próxima seção, eu apresento a arqueologia desta disciplina após a criação do Colégio de Aplicação, valendo-me de evidências identificadas nos documentos curriculares, estabeleço diálogos entre teoria-empíria que me possibilitam formular uma interpretação acerca do papel desta instituição para a construção histórica da Didática Geral (GATTI Jr., 2007, p. 175).

IV. 2 – Colégio de Aplicação: “campo da Didática Geral e seminário do novo magistério secundário”

Início esta seção comentando a escolha do seu título, porque entendo que a expressão entre aspas, retirada do documento “Planos de organização interna de um colégio de demonstração de ensino, a ser instalado anexo à Faculdade Nacional de Filosofia, para o ensino da disciplina didática aos alunos dessa disciplina, na mesma faculdade”, nos possibilita compreender o lugar assumido pelo colégio em meio ao projeto do Curso de Didática e da formação dos docentes para o secundário.

Conforme apontado por Veiga (1993)¹⁰¹, a etimologia da palavra seminário vem da palavra latina *seminariu* que significa viveiro de plantas, o lugar onde se fazem as sementeiras. Sementeira indica a ideia de proliferação daquilo que se semeia. Já na origem da palavra campo, temos *campus*, designada como área plana, adequada para o plantio, o terreno da sementeira. Vê-se, assim, a partir dessas significações, que o Colégio de Aplicação será considerado o lugar apropriado para que os conhecimentos necessários à formação do magistério, pertencentes à Didática Geral, sejam lançados e proliferem. Tal aspecto reforça, assim, o meu argumento de que é no espaço do Colégio de Aplicação que a disciplina Didática Geral assume efetivamente o lugar de destaque que lhe é atribuído até o tempo presente. Afinal, segundo aponta Gatti Jr (2007, p. 185),

[...] no Brasil, ainda que mediante dificuldades, devido à inexistência de repertórios de fontes organizados, alguns historiadores e educadores têm se lançado à tarefa de historiar a educação escolar brasileira, por meio da construção de interpretações acerca das principais instituições educativas espalhadas pelas diversas regiões brasileiras.

Nessa perspectiva, conforme já discutido no Capítulo II, a proposta de realizar um estudo sobre a disciplina acadêmica Didática Geral no âmbito de uma instituição de ensino específica se situa dentro da tradição dos estudos sócio-históricos do currículo, e fundamenta-se no conceito de que as instituições sintetizam em seu interior movimentos sociais mais amplos. Nesse sentido, a criação do Colégio de Aplicação da Faculdade Nacional de Filosofia, conforme afirma Frangella (2000, p. 1), “materializa uma

¹⁰¹ No texto “O seminário como técnica de ensino”, publicado em 1993, Ilma P Veiga apresenta a etimologia da palavra seminário para tratar da referida técnica. Este texto veio à minha memória, quando me deparei com a fonte documental que tratava do plano de organização do CAp. E me possibilitou articular as ideias que apresento nesta análise.

concepção diferenciada de professor, instaurando um novo modelo de formação, conformada a tais princípios”.

Embora as atividades didáticas do Colégio tenham sido iniciadas no segundo semestre do ano de 1948¹⁰², conforme apontado por Frangella (2000), os estudos e discussões para a criação do colégio, no âmbito da FNFi, “iniciam-se em 1939, chegando a ser anunciado pelo então ministro da Educação, Gustavo Capanema, a criação, em 1942, de um colégio nestes moldes que se chamaria José Bonifácio” (FRANGELLA, 2000, p. 7). No entanto, somente em 1946 é que os colégios passam a integrar, por força de lei¹⁰³, a estrutura das faculdades de filosofia, trazendo de volta um modelo já ‘ensaiado’, por ocasião da vigência da Universidade do Distrito Federal (UDF).

De acordo com o estudo realizado por LOPES (2009, p. 59), este modelo de formação docente colocado em prática na UDF preconizava que a formação para o magistério secundário devia compreender momentos em que os futuros professores pudessem experimentar e exercitar, na prática real do ensino, os princípios teóricos aprendidos. Era importante que os alunos tivessem oportunidade de observar turmas, planejar e experimentar aulas, discutir e avaliar as observações feitas, os planos elaborados e os processos didáticos empregados.

Esta forma de aprender a ser professor se concretizava nas aulas da disciplina Organização e Prática de Ensino Secundário e Normal e era praticada na Escola Secundária do Instituto de Educação da UDF. Na estrutura organizacional da UDF, além da prática de ensino, a escola do Instituto de Educação era uma das instituições complementares para experimentação pedagógica, pesquisa e difusão cultural¹⁰⁴, tratava-se, portanto de um espaço destinado à pesquisa educacional. Idealizado conforme o ideário pedagógico de John Dewey.

Argumento que a concepção sobre a necessidade de vivência e experimentação da prática docente durante o período de formação também está presente desde a constituição do Curso de Didática, na FNFi, como território para a formação docente

¹⁰² Conforme Ofício datado de 19/07/1948 do Reitor da Universidade do Brasil ao Ministro da Educação e Saúde. Documento disponível no acervo CAP/PROEDES/UF RJ.

¹⁰³ Refiro-me ao Decreto-lei N.º 9.053 – de 12 de Março de 1946. que *cria um ginásio de aplicação nas Faculdades de Filosofia do País*.

¹⁰⁴ Conforme Decreto N.º 5.513, de 4 de abril de 1935, que institui na cidade do Rio de Janeiro a Universidade do Distrito Federal e dá outras providências. Art. 9º.

para o Ensino Secundário. Afinal, não se deve esquecer que a FNFi é herdeira da UDF e, conforme já ressaltado anteriormente, identifica-se um movimento pela criação de um colégio desde 1939.

Nesse sentido, a oportunidade de exercício e experimentação do ensino por parte dos alunos-mestres – entendido como “o ponto alto do Curso de Didática”¹⁰⁵ – realizava-se como atividade curricular da disciplina Didática Especial e era conduzida em “estabelecimentos de ensino secundário da cidade como campo de prática e até mesmo dos estabelecimentos da vizinha capital fluminense [gerando] um exaustivo ir e vir que trazia minguaos resultados”¹⁰⁶. Tendo em vista que:

[...] o clima de cooperação encontrado nos estabelecimentos de ensino visitados é o menos propício à prática dos alunos-mestres. [...] o preconceito dos diretores de que tal colaboração prejudica o ritmo da vida escolar e o preconceito do professorado de que a formação especializada dos visitantes de nada lhes serve na prática docente.¹⁰⁷

Tal fato gerou um discurso institucional em torno da defesa da obrigatoriedade de constituição de um colégio de demonstração no âmbito da Faculdade Nacional de Filosofia, para que se estabelecessem as condições favoráveis para a prática inicial do magistério. Discurso este que tem sua possibilidade de materialização a na promulgação do Decreto-lei N.º 9.053 – de 12 de março de 1946. Conforme redigido no documento que propunha um plano de organização do Colégio,

[...] a criação do Colégio que virá integrar a faculdade de Filosofia na sua legítima função de seminário do novo magistério secundário do país, que dará à cadeira de didática um excelente campo para suas demonstrações, aplicações e pesquisas. [...] proporcionará à cadeira de didática efetivar uma reforma profunda no espírito e na técnica docente de nossa escola secundária.

Ressalto, ainda, que é no Colégio de Aplicação que a relação teoria-prática que constitui o discurso da Didática é enfatizada. Como se pode evidenciar nos documentos

¹⁰⁵ Conforme documento datado de 28 de dezembro de 1945 denominado “Planos de organização interna de um colégio de demonstração de ensino, a ser instalado anexo à Faculdade Nacional de Filosofia, para o ensino da disciplina didática aos alunos dessa disciplina, na mesma faculdade.” Disponível no arquivo CAP/PROEDES/UFRJ.

¹⁰⁶ Conforme documento datado de 28 de dezembro de 1945 denominado “Planos de organização interna de um colégio de demonstração de ensino, a ser instalado anexo à Faculdade Nacional de Filosofia, para o ensino da disciplina didática aos alunos dessa disciplina, na mesma faculdade.” Disponível no arquivo CAP/PROEDES/UFRJ.

¹⁰⁷ Idem

curriculares, os alunos-mestres, individualmente e coletivamente, observam aulas e tem suas aulas observadas, ministram aulas e participam de estudos dirigidos. Tratam-se de atividades em que os conhecimentos teóricos adquiridos pelos alunos-mestres poderiam ser experimentados em situações mais próximas da realidade da escola secundária. Além disso, identifica-se que a criação do colégio atenderia à expectativa de possibilitar a realização das pesquisas científicas necessárias à da Cadeira de Didática que vinha funcionando até então, “[...] desservida de qualquer cooperação que lhe permitia atitude predominantemente científica, experimental capaz de facultar-lhe os elementos imprescindíveis ao início de uma campanha de renovação pedagógica.”¹⁰⁸

Assim, quando se iniciam as atividades do Colégio, as aulas de Didática Geral passam a ser ministradas em suas instalações, sendo os licenciandos divididos em dois turnos¹⁰⁹.

Cabe, ainda, destacar, conforme já indicado por Frangella (2000, p. 10), que o colégio, como um campo de pesquisa, está intimamente relacionado à formação de professores, voltando-se “tanto para os alunos-mestres, necessidade geradora da criação do CAP, como também aos professores regentes das classes num processo de aperfeiçoamento que aponta para uma formação continuada valorizada e considerada essencial no decorrer do processo.”

Defendo, assim, que é no âmbito do Colégio de Aplicação que a Disciplina Didática se fortalece academicamente porque se apoia e passa a ser controlada por um suporte institucional e legal que produz uma série de outras práticas discursivas (FOUCAULT, 2012). Uma relação que se fortalece quando se define que caberia ao professor catedrático de Didática Geral da faculdade, a direção e a responsabilidade pelo colégio¹¹⁰. No capítulo a seguir, me dedicarei a identificar em diferentes textos curriculares, produzidos ao longo do período investigado, as regularidades/estabilidades percebidas no discurso disciplinar e as mudanças curriculares.

¹⁰⁸ Conforme documento datado de 28 de dezembro de 1945, denominado “Planos de organização interna de um colégio de demonstração de ensino, a ser instalado anexo à Faculdade Nacional de Filosofia, para o ensino da disciplina didática aos alunos dessa disciplina, na mesma faculdade.” Disponível no arquivo CAP/PROEDES/UFRJ.

¹⁰⁹ Conforme documento que distribui em grupos os alunos que frequentariam a disciplina. Disponível no arquivo FNFI/PROEDES/UFRJ.

¹¹⁰ Conforme preconizado no texto Decreto-lei N.º 9.053 – de 12 de Março de 1946. que *cria um ginásio de aplicação nas Faculdades de Filosofia do País.*

CAPÍTULO V

DISCURSOS DA DIDÁTICA GERAL NOS TEXTOS CURRICULARES: ENTRE REGULARIDADES, ESTABILIDADE E MUDANÇAS

Após a análise apresentada no terceiro capítulo acerca das condições de emergência do discurso sobre a disciplina acadêmica Didática Geral no âmbito do discurso pedagógico brasileiro, neste capítulo, analiso manuais didáticos, textos acadêmicos e periódicos pedagógicos, relatórios das disciplinas, bem como outros documentos curriculares (programas de disciplinas, planos de aula, provas) produzidos na instituição investigada no período estudado (1939-1968), confrontando-os com textos produzidos por pesquisadores do campo da Didática, no tempo presente. Busco, na análise destas fontes, compreender como a disciplina em questão vai sendo construída discursivamente, a partir do que se disse sobre ela, a partir de um encadeamento de enunciados possíveis de serem falados, abordados e que “formaram sistematicamente o objeto de que falam” (FOUCAULT, 2009, p. 55).

Para a análise destes documentos, valho-me da conceituação de Foucault (2009, 2012) sobre as regras da função enunciativa, em que ele chama atenção para a determinação da posição ocupada pelo autor de um enunciado para ser seu sujeito¹¹¹. Na produção dos discursos, são impostas aos indivíduos que os pronunciam certo número de regras, o que significa que, para entrar na “ordem do discurso”, é necessário satisfazer a algumas exigências, ser qualificado para fazê-lo. Isto é, os sujeitos que o enunciam devem possuir papéis preestabelecidos e, segundo regras estritas, devem fazer parte de “sociedades de discurso”, que têm por função conservar, produzir e fazer os discursos circularem (FOUCAULT, 2012, p. 37).

Reafirmo, assim, que, neste estudo, associo este princípio de controle do

¹¹¹ Conforme explicam Alcântara e Carlos (2013, p. 66-67) a distinção entre *sujeito* e *indivíduo* feita por Foucault deve ser assim entendida: “[...] o sujeito do enunciado é uma função determinada [...] na medida em que é uma função vazia, podendo ser exercida por indivíduos [...]” (FOUCAULT, 2008, p.105), assim como o mesmo indivíduo pode assumir posições distintas de sujeitos, a depender o enunciado que transita. O que não se pode perder de vista é a distinção que ele faz entre indivíduo e sujeito. O primeiro tem a ver com o próprio sentido corrente do termo: a pessoa de carne e osso, que dorme, acorda, alimenta-se, vai ao banheiro etc.; o segundo, além de estar fora dessas possibilidades cotidianas, não é o mesmo que um ser social, político ou histórico. Trata-se, enfim, de uma característica própria do enunciado, um lugar vazio no discurso, que pode ser assumido por indivíduos de contextos sociais, políticos e históricos completamente distintos.

discurso ao conceito de comunidade disciplinar formulado por Goodson (1997), por entender que, para proferir o discurso da disciplina, é necessário possuir autoridade para fazê-lo, é necessário ocupar um lugar de autor. É nesse sentido que ressalto que, nos diferentes textos curriculares analisados neste capítulo, levo em consideração a posição ocupada pelos autores dos textos como sujeitos que integram a comunidade disciplinar da Didática. Ela é percebida “como um ‘movimento social’ incluindo uma gama variável de missões ou tradições distintas, representadas por indivíduos, segmentos, grupos e facções cuja importância varia consideravelmente ao longo do tempo” (GOODSON, 1997, p. 44). Nesse sentido, a comunidade disciplinar desenvolve e coloca em evidência uma prática discursiva em torno do que Goodson (1997) chama de interesses materiais, idealistas e morais; convencendo o que deve ser disseminando como verdadeiro no âmbito da disciplina.

Destaco, ainda, que, por estar investigando o percurso histórico de uma disciplina, valho-me, também, dos estudos de Chervel (1990), autor que chama a atenção para o processo de evolução e transformação pelo qual passam os conteúdos disciplinares, ressaltando a existência de períodos de estabilidade entremeados por períodos de transição “onde o antigo e o novo coabitam” (p. 204). Penso que, ao lado das discussões de Ferreira (2005, 2007) sobre o binômio estabilidade/mudança, essa formulação é mais potente para esse estudo do que a formulada por Goodson (1997), pois ele enfatiza que a estabilidade e a conservação são os resultados mais prováveis na estruturação do ensino. Em uma original associação entre os conceitos de estabilidade e mudança e a análise do discurso, Vilela (2013, p. 63) afirma que:

as mudanças são justamente possibilitadas na medida em que ‘negociam’ [grifo da autora] sentidos com estas tradições. A leitura de Foucault permite olhar para este processo a partir da perspectiva na qual estas tradições podem ser vistas como parte do que se entende por regularidades do discurso.

Fundamentada nestas perspectivas, identifico, nos textos, as regularidades discursivas, as permanências e mudanças que podem ser percebidas neste discurso disciplinar, entendendo a Didática Geral enquanto um saber, que se pretende científico, e que se constituiu como “um campo de coordenação e subordinação dos enunciados em que os conceitos aparecem, se definem, se aplicam e se transformam” (Foucault, 2009, p. 204).

V.1 – Alguns ditos e escritos sobre a Didática Geral

Dentre os vários estudos históricos já desenvolvidos acerca da Didática Geral, seja como um campo de saber ou como uma disciplina, Castro (1991), Libâneo (2002, 2012), Melo (2002), (SAVIANi, 2009) apontam como primeiro momento de sua sistematização a clássica obra de Comenius “Didática Magna”. Segundo Castro (1991, p. 16),

[...] a inauguração de um campo de estudos com esse nome tem uma característica que vai ser reencontrada na vida histórica da Didática [...] Constata-se que a delimitação da Didática constituiu a primeira tentativa que se conhece de agrupar os conhecimentos pedagógicos, atribuindo-lhes uma situação superior à da mera prática costumeira, do uso ou do mito. A Didática surge graças à ação de dois educadores, RATÍQUIO e COMÊNIO, ambos provenientes da Europa Central, que atuaram em países nos quais se havia instalado a Reforma Protestante. COMÊNIO escreveu, entre outras obras, a *Didática Magna*, instituindo a nova disciplina como "arte de ensinar tudo a todos".

Sobre a origem da Didática, Melo (2002) ressalta que:

Apesar de o termo *didática* ser usado desde a Antiguidade, a Didática só se impôs como um campo de conhecimento autônomo a partir da obra Ratke denominada *Deliberação sobre o método renovado de estudos*, quando , então, fez amadurecer a concepção de Didática de Comenius, e esse autor pode publicar, logo após, a sua “Didática Magna” (GASPARIN, 1994 *apud* MELO, 2002, p. 62).

Já Castanho e Castanho (2008, p.1-2), chamam atenção para o fato de que:

[...] a palavra didática ingressa no léxico português em meados do século XIX. Mas antes disso ela ingressou no léxico europeu (no qual se inclui Portugal, com certeza), já que Hamilton data sua aparição no vocabulário latino (que era o da Europa ocidental) de 1613. Segundo esse autor (HAMILTON, 2001), a didática é uma das cinco palavras, ao lado de *Syllabus*, *aula* ou *classe*, *catecismo* e *currículo*, que entraram para o léxico educacional europeu no período de cem anos, ou seja, do início do século XVI ao início do século XVII, que denotam a passagem de um ambiente de aprendizagem para um de instrução, configurando uma reviravolta educacional que ele designa com a expressão “virada instrucional” [...] é uma instituição nascida com a modernidade e que teve em Comênio seu grande sistematizador, especialmente na *Didactica Magna*.

De certo modo, no Brasil do início do século XX, identifiquei movimento diverso do relatado por Hamilton (2001 *apud* CASTANHO e CASTANHO, 2008), tendo em vista que, conforme já ressaltar no capítulo 3 desta tese, identifiquei que “a virada”, a “mudança” ocorre no sentido da passagem da centralidade da instrução para a aprendizagem. Ou seja, o discurso da Didática se torna possível com “a aparição de novas formas na vontade de verdade” (FOUCAULT, 2012, p. 14), que se sobrepuseram sobre outros discursos, fazendo emergir a aprendizagem como central no processo educacional (no lugar do conceito de instrução, que era central até então). Conseqüentemente, defendo que a construção discursiva da Didática Geral no discurso educacional brasileiro também deve ser entendida como distinta do que já se constituía na Europa, por exemplo, quando ela emerge em meio ao processo da reforma protestante. No Brasil, a Didática Geral se constitui em meio a uma interdiscursividade que possibilita significar o ensino a partir da aprendizagem, em um momento em que processos econômicos, sociais e dispositivos legais estabelecem uma série de relações que vão fazer emergir no discurso pedagógico a necessidade de formação especializada para o professor secundário e sobre os saberes necessários a esta formação.

Argumento, assim, a partir de tais formulações, que antes de 1939, embora reconheça a existência de saberes didáticos instituídos e circulando, no Brasil, o que havia eram discursos que não constituíam um corpo específico denominado disciplina Didática Geral. Isto é, não havia uma constituição organizada como uma disciplina a compor os currículos acadêmicos ou escolares¹¹². Desse modo, pode-se afirmar que somente com a criação da disciplina, no âmbito do Curso de Didática da FNF, tem-se um “dispositivo que, em um determinado momento histórico, teve como função principal responder a uma urgência” (FOUCAULT, 1993, p. 244 *apud* XAVIER, 2003, p. 3), se ocupando de determinados objetos e pondo em jogo certos conceitos e estratégias.

Visto que uma disciplina se define por um domínio de certos objetos, um conjunto de métodos, um corpus de proposições consideradas verdadeiras, um jogo de regras e definições, de técnicas e instrumentos [...] em que há possibilidade de formular indefinidamente novas proposições (FOUCAULT, 2012, p.28-29).

¹¹² Refiro-me como escolares aos cursos de formação de professores do Ensino Normal.

Cabe, assim, investigar na constituição dessa disciplina acadêmica o que pode ficar na “ordem do discurso”. Para isso, valho-me dos estudos de Chervel (1990) que chamam a atenção para a abundância de uma documentação formada por cursos manuscritos, manuais e periódicos pedagógicos à disposição do historiador das disciplinas, neles constando os conteúdos explícitos do ensino disciplinar, sendo a descrição e análise desse material sua tarefa fundamental. Cabe, assim, ao historiador das disciplinas, “se não pode examinar minuciosamente o conjunto da produção editorial, determinar um *corpus* suficientemente representativo de seus diferentes aspectos” (CHERVEL, 1990, p. 203).

Justifica-se, portanto, a opção por conduzir a análise partindo de um manual produzido no meio acadêmico, para fins de ensino no âmbito da instituição investigada¹¹³. Afinal, o manual escolhido é um documento representativo para o estudo dos conteúdos selecionados que compunham a disciplina Didática Geral na FNFfi, no período estudado, por se constituir, conforme explicitado no prefácio da 3ª edição, em “um apanhado sumário das grandes linhas em que se desenvolve a Didática moderna, facilitando-lhes [aos professores] a escolha de novos procedimentos e recursos que os ajudem a superar a pequena rotina cotidiana e a ativar o seu ensino dentro de mais amplas e modernas perspectivas” (MATTOS, 1964, p. 13). Um trabalho que, segundo o próprio autor, teve aceitação “junto às cátedras de Didática de mais de cinquenta Faculdades de Filosofia espalhadas por todo o país” (MATTOS, 1964, p. 18).

V.2 - Investigando o “Sumário de Didática Geral”, de Luiz Alves de Mattos

Entendo, neste momento, ser necessário enfatizar que trato o Professor Luiz Alves de Mattos como um autor autorizado, em cuja obra se identifica o princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações. Considero, como destaca Foucault, citado por Fischer que:

[...] a pergunta quem fala? desdobra-se em muitas outras: qual o status do enunciador? Qual a sua competência? Em que campo de saber se insere? Qual seu lugar institucional? Como seu papel se constitui juridicamente? Como se relaciona hierarquicamente com outros poderes além do seu? Como é realizada sua relação com outros indivíduos no espaço ocupado por ele. Também cabe indagar sobre o

¹¹³ Conforme nota de rodapé presente no documento, a “fundamentação filosófico-histórica e científica da Didática moderna, bem como a discussão crítica de suas tendências mais recentes, são objeto de maior desenvolvimento nos cursos que há anos vimos ministrando aos licenciandos da Faculdade Nacional de Filosofia” (MATTOS, 1964, p.10).

lugar de onde fala, o lugar específico no interior de uma dada instituição, a fonte do discurso daquele falante, e sobre a sua efetiva posição de sujeito, suas ações concretas, basicamente como sujeito incitador e produtor de saberes. (FISCHER, 2001, p. 208).

Nesse sentido, reafirmo que opto por trabalhar com os escritos do Prof. Luiz Alves de Mattos entendendo-os como registros de um discurso cujos enunciados serão analisados não a partir das relações entre o que o autor disse – ou quis dizer, ou disse sem querer –, mas buscando determinar qual é a posição que pode e deve ocupar todo indivíduo para ser seu sujeito (FOUCAULT, 2009, p. 108).

Afinal, o entendimento que aqui se faz a partir da teoria arqueológica do discurso não tira dos indivíduos o direito de intervir pessoalmente nas positivities em que se situam seus discursos, mas pensa nas reais possibilidades das ações humanas em meio às práticas discursivas. Ou seja, a agência do sujeito é menos inventiva e mais discursiva frente a outros enunciados, uma vez que “o novo não está no que é dito, mas no acontecimento de sua volta” (FOUCAULT, 2012, p. 15). São as contingências históricas que possibilitam que determinado discurso se forme. E, nesse sentido, como afirma Foucault (2009, p. 234) compreendo:

[...] que uma mudança, na ordem do discurso, não supõe ‘ideias novas’ [grifo do autor], um pouco de invenção e criatividade, uma mentalidade diferente, mas transformações em uma prática eventualmente nas que lhe são próximas e em sua articulação comum. Longe de mim negar a a possibilidade de mudar o discurso: tirei dele o direito exclusivo e instantâneo à soberania do sujeito.

É nesta perspectiva, então, que se tem a possibilidade de se entrecruzar uma teoria de produção e uma análise sobre o que gera os enunciados.

Assim, nesta análise utilizo como fonte a 4ª edição da obra *Sumário de Didática Geral*¹¹⁴ produzida por Luiz Alves de Mattos, Catedrático de Didática Geral e Didática Especial da FNFfi. Tal análise busca identificar a construção discursiva que produz a manutenção de uma retórica legítima que garantiu sucesso à disciplina (GOODSON, 1997). Afinal, conforme afirma Goodson (2007), “as disciplinas não são definidas de

¹¹⁴ A 1ª edição da obra é datada de 4 de janeiro de 1957, sendo republicada em pelo menos 16 edições até 1975. Valho-me, ainda, da análise da “Sumulas de Didática Geral” documento datado de 1955, utilizado como recurso didático nas aulas da disciplina, no âmbito da FNFfi. O documento encontra-se no arquivo do CAP/PROEDES.

uma forma acadêmica desinteressada, mas sim em uma relação estreita com o poder e os interesses de grupos sociais” (p. 244). É nesse sentido que o discurso expressa mais do que as lutas pela dominação; o discurso é “o poder do qual queremos nos apoderar” (FOUCAULT, 2012, p. 10).

Segundo Schroeder (2001, p. 59), “a obra de Luiz Alves de Mattos representa o momento em que a Didática avançava na delimitação de seu campo, superando o tipo de formulação que a posicionava entre a arte e a ciência”, sendo largamente reconhecida a sua contribuição ao pensamento educacional brasileiro e, mais efetivamente, ao campo da Didática (CANDAU, 1987, CARVALHO, 2000, SILVA, 2008).

Nos anos de 1980, em meio ao movimento de renovação da Didática, são conduzidos estudos críticos sobre a evolução histórica do ensino da Didática no Brasil. A análise de Vera Maria Candau (1987), publicada na obra “A Didática em Questão”, aponta que a disciplina constituiu-se historicamente, até os anos de 1960, oscilando da concepção tradicional, de forte caráter instrumental, a uma concepção humanista, orientada pelo discurso escolanovista, fundamentando-se fortemente na Psicologia evolutiva e da aprendizagem. A autora ressalta que:

[...] o livro texto mais amplamente editado neste período é o Sumário de Didática Geral de Luiz Alves de Mattos. Este livro foi apontado em pesquisa realizada em 1978 entre os professores de didática de Belo Horizonte, entre as 13 publicações mais representativas do conteúdo de didática. Segundo Soares (1981), *uma análise de conteúdo ideológico* [grifo meu] deste texto ‘desvendaria a ideologia liberal-pragmatista, os princípios da Escola Nova e o mito da neutralidade dos métodos e técnicas de ensino que informam, sem que sejam explicitados, a Didática proposta pelo autor (CANDAU, 1987, p.16).

Destaco este trecho da referida obra paradigmática no campo da Didática no Brasil para ressaltar que, sem negar a característica “humanística moderna” presente em “Sumário de Didática Geral”, conforme apontado por Candau (1987, p. 16), meu olhar para a referida obra busca identificar o conteúdo explícito que integrou a disciplina Didática Geral, no período pesquisado. Afinal, segundo Chervel (1990, p. 202), esta identificação “constitui uma variável histórica cujo estudo deve ter um papel privilegiado na história das disciplinas.”

Valendo-me, ainda, dos estudos arqueológicos do discurso, elaboro esta análise buscando identificar as regularidades discursivas que constroem a Didática Geral como

uma disciplina acadêmica. Tais regularidades podem ser identificadas no tempo presente e que se manifestam nas fontes analisadas, uma vez que “todo enunciado é portador de uma certa regularidade e não pode dela ser dissociado” (FOUCAULT, 2009, p. 163).

Cabe, ainda, ressaltar que cuidei por olhar estes documentos buscando a valorização dos pormenores mais negligenciáveis no texto explícito (GINZBURG, 1989, p. 144), os quais podem permitir a captação de uma realidade mais profunda do documento analisado, ao mesmo tempo em que possibilita articular fatores sócio-históricos da época. Tendo em vista que os documentos não falam por si mesmos, mas apenas se interrogados e dependendo de como forem interrogados. “Se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la” (GINZBURG, 1989, p. 177).

Nesse sentido, ressalto que, conforme registrado no prefácio da 1ª edição da obra tratam-se das *notas das aulas* [grifo meu] ministradas, pelo catedrático, a professores secundários de todo o país. Para o autor, essas notas reúnem os conteúdos que “são objeto de maior desenvolvimento nos cursos que há anos vimos ministrando aos licenciandos da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil” (MATTOS, 1964, p. 10). A obra é estruturada em três partes que se subdividem em doze *unidades*¹¹⁵. Pode-se inferir aqui uma “proposição que busca inscrever-se em certo horizonte teórico” (FOUCAULT, 2012, p. 31). Neste caso, percebe-se a influência dos estudos de Henry Morrison, que sistematizou o ensino por Unidades Didáticas, cabendo, ainda, ressaltar a influência deste tipo de estruturação, até os dias atuais, na forma de organização dos livros com finalidades didáticas. Tal influência é de certo modo comprovada quando se identifica, na bibliografia geral citada pelo autor, a presença da obra *The Practise of Teaching in the Secondary School* escrita por Henry C. Morrison em 1936. Outra evidência dessa influência é uma circular datada de 18 de agosto de 1947, endereçada aos professores da Faculdade. Trata-se de um estudo manuscrito acerca da conveniência da estruturação dos programas das disciplinas em Unidades Didáticas. Nele, buscava-se dar uma orientação geral que tornasse mais precisa a utilização de Unidades Didáticas e, para tanto, o texto ressalta que:

¹¹⁵ O método das Unidades Didáticas foi sistematizado em 1926 por Henry C. Morrison, que a define como “um aspecto completo e significativo do meio, de uma ciência ou da conduta”, tendo sido aplicado na organização do Colégio Nova Friburgo da FGV (CARVALHO, 1984, p. 263), instituição de ensino organizada e supervisionada por Luiz Alves de Mattos.

[...] a estruturação em Unidades Didáticas diferencia-se do sistema tradicional, porque êste [sic] justapõe simplesmente os assuntos apresentando-os como tópicos isolados. [...] A adoção do novo critério unitário na organização do conteúdo da matéria implica, também em uma modificação nos métodos de apresentação e direção da aprendizagem da mesma. Ela sugere, a cada passo, ao professor, a necessidade de salientar as interrelações dos diversos assuntos, dentro de cada unidade, tornando assim o ensino mais compreensivo, significativo e sistemático. [grifos do autor]¹¹⁶ (MATTOS, 1947, p. 1).

Identifico neste texto uma formação discursiva que pretende apresentar possibilidades de organização do ensino em uma perspectiva que se opõe ao “modelo tradicional” [grifo meu], que focalizava a apresentação de conteúdos e assuntos isolados, para tratar de um ensino adjetivado como compreensivo, significativo e sistemático, e que se constrói valendo-se de princípios relativos às dimensões da aprendizagem, que deve ser dirigida. Tem-se aqui, também, a construção da relação intrínseca entre ensino e aprendizagem, que é o foco da Didática Geral e se estabelece ao longo da obra analisada.

Assim, a primeira parte do livro Sumário de Didática Geral, denominada *Fundamentos*, é composta das seguintes Unidades: *Noções Fundamentais; Finalidades da Educação e Objetivos do Ensino; Método e Ciclo Docente; Planejamento do Ensino*. A segunda parte – *Orientação da Aprendizagem* – é constituída pelas unidades: *Motivação e Incentivação da Aprendizagem; Apresentação da Matéria; Direção de Atividades Discentes; Integração e Fixação do Conteúdo da Aprendizagem*. Na terceira parte, encontram-se as unidades: *Sondagem e Prognose da Aprendizagem; Manejo de Classe e Controle da Disciplina; Diagnose e Retificação da Aprendizagem; Verificação e Avaliação do Rendimento Escolar*. Enquanto na primeira parte do “Sumario de Didática Geral” identifica-se uma formulação que constrói sentido para a atividade de ensino, na segunda e na terceira partes, formula-se discursivamente o conceito de aprendizagem em sua relação com a atividade de ensino. Afinal, “o ensino é a atividade direcional que o professor exerce sobre [sic] o processo de aprendizagem de seus alunos” (MATTOS, 1964, p. 65).

Outro aspecto que cabe chamar atenção é para a “busca de cientificidade” na composição do manual ao apoiar-se nas obras de João Amós Comênio, John Dewey,

¹¹⁶ Documento disponível no acervo Disponível no acervo CAP/PROEDES/UFRJ.

Edouard Claparède, Emile Durkheim, Johann F. Herbart, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, entre outros importantes nomes da história da educação mundial e brasileira, que fundamentavam os estudos das denominadas “ciências da educação”. Isso confirma, de certo modo, a visão da Didática Geral como campo aplicado de outras ciências que voltam seu objeto de estudo para a Educação, levando a que o processo de ensino fosse “*explicado* pela somatória dessas ciências”, conforme afirma Pimenta (2011, p. 25). Nesse sentido, tem-se, a construção de uma retórica que se apoia em “categorias identificáveis, credíveis para a opinião pública”, conforme destaca Goodson (1997, p. 28), que vão contribuir para torná-la bem sucedida nos currículos.

A seção seguinte apresenta o desenvolvimento da análise documental desenhada partindo do estudo da leitura completa do manual, cujos “achados” foram sendo articulados às demais fontes documentais utilizadas.

V.3 - Os componentes fundamentais do campo de investigação da Didática

Foucault chama a atenção sobre o fato de que, na análise arqueológica de um saber disciplinar, deve-se considerar a “formação discursiva que lhe deu lugar e do conjunto dos objetos, conceitos e escolhas teóricas que tiveram de ser elaborados e sistematizados. Devemos mostrar como a prática discursiva funcionou em meio a outras práticas” (FOUCAULT, 2009, p. 208). Ressalto, então, que a Disciplina Didática Geral se constitui em meio a outras disciplinas acadêmicas de cunho pedagógico, já anteriormente presentes nos cursos de formação de professores, fazendo-se necessário delimitar o seu campo de atuação. Sobre o que trataria especificamente a Didática? Até então denominada “arte”, agora com *status* de disciplina acadêmica, ministrada por professores catedráticos, ela precisava ser fundamentada em “conhecimento erudito gerado e reforçado por teóricos universitários” (GOODSON, 2005, p. 131).

Este processo de delimitação de seu campo e especificidade faz-se na seção do *Sumário de Didática Geral* denominada “Didática, seu objeto e seu problemas”. Nela, a Didática Geral é definida como “disciplina pedagógica de caráter prático e normativo que tem por objeto específico a técnica do ensino, isto é, a técnica de dirigir e orientar eficazmente os alunos em sua aprendizagem” (MATTOS, 1964, p. 51). Percebe-se aqui, mais uma vez, a regularidade enunciativa que enfatiza a relação entre o ensino realizado pelo professor que orienta e dirige o aluno em sua relação com a aprendizagem.

A Didática Geral diferencia-se de outra disciplina, a Didática Especial, que “tem seu campo mais restrito, limitando-se à aplicação das normas da Didática Geral ao setor específico da disciplina sobre [sic] que versa” (MATTOS, 1964, p. 59). Assim, enquanto a Didática Geral “estuda os problemas comuns e os aspectos constantes do ensino, qualquer que seja a matéria específica à qual êle [sic] se aplica [...] o ensino das diferentes matérias deve obedecer a uma orientação básica, comum e integradora” (MATTOS, 1964, p. 58), a Didática Especial é o complemento natural da Didática Geral; no fundo é a aplicação mais particularizada desta às diversas disciplinas do currículo escolar (MATTOS, 1964, p. 59).

Esta objetivação da Didática Especial como complemento natural da Didática Geral é identificada curiosamente em uma correspondência trocada entre o professor assistente da Didática Especial de Matemática e o Catedrático de Didática Geral no ano de 1941¹¹⁷, onde se lê:

Quando em 1939 convidou-me para seu assistente especificou claramente que a minha função se exerceria exclusivamente em relação aos alunos de Matemática. Em 1940 fiquei com a turma de Desenho para resolver temporariamente uma dificuldade do curso mas se assim o fiz foi somente porque me sentia capaz de tal. A sua determinação que no presente ano letivo eu fosse responsável pelos cursos de didática de física e química é impossível de ser cumprida porque parece-me difícil a alguém que não seja profundo conhecedor de uma ciência dar um curso sobre [sic] a metodologia da mesma. O que foi aconselhado pelo sr. que lesse uma metodologia e após desse o curso parece-me uma leviandade indisculpável [sic] num lente de didática. Como a mim desagradava extremamente dar um curso com a leitura adquirida em um livro e ainda como seus compromissos orais para comigo não foram mantidos comunico que apresentei na data de hoje o meu pedido de demissão.

É interessante observar que, embora sejam duas disciplinas distintas (que integravam o currículo do Curso de Didática desde 1939), discursivamente se estabelece uma subordinação da Didática Especial em relação à Didática Geral, aspecto que pode ser evidenciado na própria distribuição dos professores. A disciplina Didática Geral era ministrada pelo professor catedrático de Didática Geral, enquanto a Didática Especial possuía professores assistentes responsáveis pelo ensino de métodos e técnicas específicas para o desenvolvimento dos conteúdos disciplinares específicos como, por

¹¹⁷ Documento disponível no arquivo CAP/PROEDES/UFRJ.

exemplo: “Função do compêndio no ensino da Química: critérios de seleção e análises críticas de compêndios nacionais”¹¹⁸.

A Didática Geral é construída em meio às chamadas Ciências da Educação e a Filosofia da Educação, e se posiciona como a disciplina que vai organizar, integrar conhecimentos antes pertencentes à Metodologia do Ensino, associando os “princípios, diretrizes e conclusões da Filosofia educacional às conclusões e descobertas da Psicologia, da Biologia e da Sociologia da Educação” (MATTOS, 1964, p. 51-52). Afinal, “somente a Didática estuda a técnica de ensino em todos os seus aspectos práticos e operacionais, estabelecendo a *recta ratio agendi*¹¹⁹ [grifos do autor] da atuação educativa nas salas de aula e nas demais atividades escolares’ (MATTOS, 1964, p. 51).

No Manual, este campo é assim delimitado:

Cinco são os componentes fundamentais da situação de ensino que a Didática procura analisar, integrar funcionalmente e orientar para os efeitos práticos do trabalho docente: o educando, o mestre, os objetivos, a matéria de ensino e o método. [...] Êstes cinco componentes delimitam o campo de investigações e caracterizam seu escopo integrador (MATTOS, 1964, p. 52-53).

Seu *escopo integrador* de vários conhecimentos da prática pedagógica, é uma regularidade que vai caracterizá-la e diferenciá-la em meio às demais disciplinas pedagógicas, como podemos identificar no presente texto: “a Didática se assume como disciplina de integração, articulando numa teoria geral de ensino as várias ciências da educação, e compondo-se com as metodologias específicas das disciplinas curriculares” (LIBÂNEO, 2012, p. 52).

O *Sumário* ressalta que, na conjuntura da Didática, há que se considerar o binômio humano ou personalógico¹²⁰ (personalidade do professor e dos alunos) e o binômio cultural (matéria e método), que é permeado pelos objetivos a serem atingidos pelos alunos. Chama-se, então, atenção para a:

[...] grave deturpação da perspectiva didática atribuir importância ou ênfase demasiada ao método como se fossem os únicos ou decisivos da situação. [...] matéria e método não são valores absolutos, mas relativos. Serão valiosos na medida que contribuem para o desenvolvimento e a formação dos alunos. Por aí vemos que *Didática não é sinônimo de Metodologia* [grifos do autor]. A metodologia

¹¹⁸ Conteúdo retirado do “Programa de Didática Especial de Química” do ano de 1942. Documento disponível no arquivo CAP/PROEDES/UF RJ.

¹¹⁹ Do latim, atitude certa.

¹²⁰ Mattos (1964, p. 54).

estuda o método em si, e como tal é apenas uma parte da didática. Ora, o estudo do método, isolado da conjuntura didática é uma investigação abstrata e pouco fecunda para o ensino (MATTOS, 1964, p. 54-55).

E, mais à frente, o texto destaca que:

A Didática não se limita a estabelecer as técnicas específicas de direção da aprendizagem como sejam as do planejamento, da motivação, da orientação, da fixação, da verificação e outras; mas abrange também os princípios gerais, os critérios e as normas práticas que regulam toda a atuação docente, enquadrando-a num conjunto racional de amplo sentido e direção. A Didática é, portanto, muito mais ampla e compreensiva do que a simples metodologia. (MATTOS, 1964, p. 60)

Ressalto que, em diferentes momentos do documento, percebe-se que a disciplina se configura como uma oposição à Metodologia do Ensino. Tal oposição e disputa pode ser, de certa forma, confirmada quando se confronta que, no Decreto-Lei 8.530 de 2 de janeiro de 1946 – a Lei Orgânica do Ensino Normal –, no rol de disciplinas a comporem o currículo do Curso de Formação de Professores Primários, não se encontra a disciplina Didática e sim a presença de *Metodologia do Ensino Primário*. É identificado, no entanto, no mesmo ordenamento legal, a menção à Didática integrando o currículo do Curso de Regentes do Ensino Primário, conforme já explicitado no capítulo III desta tese.

A predominância do interesse por questões do método pode também ser confirmada em pesquisa realizada por Silva (2003), que trata sobre as representações das práticas docentes presentes nos manuais pedagógicos utilizados no período de 1930 a 1971. Nela, a autora afirma que, “a partir de finais dos anos de 1940, diferentemente, as questões metodológicas começam a receber um espaço notável, estando presentes nos nomes das obras e constituindo-se como objeto de interesse na maior parte dos capítulos desenvolvidos ao longo das páginas” (SILVA, 2003a, p. 46).

A ênfase nesta diferenciação entre Didática Geral e Metodologia pode ser mais bem compreendida quando consideramos que o processo de escolarização observado no Brasil, desde a segunda metade do século XIX, de caráter descentralizado, configurava-se pelo desenvolvimento e predomínio de métodos específicos que deveriam ser seguidos pelos professores. Assim, tem-se a disseminação de diferentes métodos que vão se sucedendo um a um e assumem centralidade na prática docente, conforme

apontam alguns estudos formulados no âmbito da História da Educação (VALDEMARIN, 2010; FARIA FILHO, 2010; VIDAL, 2010; SCHELBAUER, 2006). Percebe-se que a centralidade do domínio de métodos de ensino específicos era entendida como primordial para o sucesso para a atividade de escolarização. Temos, assim, a condução da instrução fundamentada no domínio específico de métodos que se sucedem: o Método Individual, o Método Lancasteriano ou Mútuo, o Método Simultâneo e o Método Intuitivo. Até que, nos anos de 1930, serão postas novas “condições de possibilidade para o êxito da ação escolar, a consideração da atividade do aluno, como sujeito no processo de aprendizagem e do lugar do professor e dos métodos, como sujeito e instrumento, respectivamente, mediadores desse processo” (FARIA FILHO, 2010, p. 144).

Apesar de o manual analisado ter se constituído em elemento que fixou parâmetros importantes para o ensino da disciplina Didática Geral em uma perspectiva tão centrada na valorização dos aspectos metodológicos e das técnicas, de caráter fortemente prescritivo, evidencia-se no texto que o discurso da Didática Geral pretendia fazer com que o professor percebesse “o sentido profundamente crítico e reflexivo da Didática Moderna¹²¹” (MATTOS, 1964, p. 10), tendo o cuidado de não caracterizá-la como prescrição, como exemplificado no seguinte trecho:

O professorado de ‘cabresto’, incapaz de escolher, de configurar e de experimentar seu próprio método, para o qual as autoridades julgavam necessário prescrever um método a priori, é, para todos os efeitos, um anacronismo que não tem mais sentido nem justificação em nossos dias (MATTOS, 1964, p. 13).

Há que se considerar, entretanto, que, no processo de disciplinarização da Didática, muitos dos docentes que atuavam ministrando a disciplina tinham origem no Ensino Normal, onde o foco era no ensino de métodos específicos, conforme já apontado nesta seção. Nessa direção, o estudo de Garcia (1994, p. 64) conclui que da Didática Geral “é herdeira das tradições da Escola Normal” na sua constituição inicial no campo acadêmico-universitário. Nesta mesma direção, o estudo formulado por Ferreira (2009) sobre o processo de disciplinarização da Metodologia do Ensino da Matemática na USP aponta que, por ocasião da constituição da Didática no Brasil, os

¹²¹ Segundo Libâneo (2011), a proposta de uma Didática Moderna é inspirada na pedagogia da cultura, corrente pedagógica alemã. No entanto, não identifiquei na obra analisada indícios desta influência. Minha análise aponta que o uso da expressão moderna, se faz em oposição ao discurso da educação tradicional e é construída em meio ao discurso da psicologia da educação que centraliza o aluno como sujeito da aprendizagem.

professores que ministravam “as disciplinas pedagógicas figuraram tradicionalmente nos currículos dos cursos de formação de professores das escolas primárias e que, quando transpostas para o ensino superior, recorreu-se, principalmente, aos professores dos Institutos de Educação para ministra-las nas licenciaturas” (p. 37-38).

Destaco, no entanto, que a realidade da constituição da Didática Geral na FNFfi se fez de modo diferente, pois o seu corpo docente não apresentava esta configuração, ou seja, não era formado por professores oriundos do Ensino Normal, uma vez que, nos documentos institucionais consultados, evidencia-se que os professores contratados para o ensino da Didática Geral eram oriundos da UDF, que fora encampada por ocasião de sua organização, e até da USP. No caso específico do catedrático, sua prática acadêmica estava relacionada à Igreja antes de sua prática docente universitária. Defendo, então, que o discurso enunciado na obra aqui analisada buscava dialogar, ser lido e praticado por outros tantos professores que ministravam a disciplina nas diferentes Faculdades de Filosofia brasileiras. Estas sim, conforme aponta Garcia (1994), tiveram seus quadros inicialmente formados por professores oriundos do Curso Normal.

Argumento, assim, que este fato, de certo modo, pode justificar a ênfase identificada nos textos por objetivar a Didática para além do conceito de Metodologia do Ensino, tão disseminado no âmbito do Ensino Normal até aquele momento. Afinal, conforme afirma Chervel (1990, p. 197), “a taxa de renovação do corpo docente é então um fator determinante na evolução das disciplinas”. Neste caso, o discurso construído e disseminado pela Didática Geral procurava “fazer frente”, produzir um efeito inverso junto aos professores que vinham com a tradição do ensino de Metodologia e passaram a ministrar a disciplina em muitas instituições. Eles que necessitavam compreender a perspectiva diferenciada da Didática, considerada mais ampla e compreensiva, para colocarem os saberes disciplinares em prática.

Meu argumento é reforçado quando identifico no depoimento da professora Amélia Domingues de Castro, publicado no trabalho de Garcia (1994, p. 73), a seguinte afirmação acerca do primeiro professor da cadeira de Didática Geral da USP – o professor Onofre de Arruda Penteado Jr.

Era um professor tradicional. Era um professor que tinha vindo do curso primário, fazia metodologia do ensino primário. E, no entanto, o professor Onofre conhecia toda literatura americana que era centrada em John Dewey. [...] E do lado francês, a Escola Nova francesa que era o Ferrière, o Édouard Claparède (este suíço). [...] Então era um pouco difícil você fazer um amálgama dessas duas correntes. E o professor

Onofre que era um homem extremamente honesto e bem intencionado, também não conseguia sair dessa. Então, ele se voltou mais para problemas que, eu diria hoje, são problemas filosóficos.

V.4 – As regularidades/permanências do discurso da Didática Geral

Nesta seção, identifico e analiso as regularidades dos enunciados que se fazem presentes no discurso da disciplina Didática Geral a partir da obra *Sumário de Didática Geral* de Luiz Alves de Mattos e nos ditos escritos na obra *Didática* produzida pelo Professor José Carlos Libâneo, nos anos de 1990. A escolha por trabalhar com o texto de Libâneo deve-se às características apresentadas na obra que a fazem próximas do livro de Mattos. Trata-se de uma obra para uso didático que tem sido amplamente adotada¹²² como referência bibliográfica em diferentes cursos universitários de formação de professores e também nos Cursos de Magistério em nível Médio, desde 1990, ano de sua primeira publicação; além de integrar a lista de indicações de leituras para grande parte de concursos públicos para o magistério da Educação Básica. Nesta análise, utilizo a edição datada de 2011.

Opto por trabalhar com as obras de Mattos (1964) e Libâneo (2011) por entender que todo discurso é portados de certa regularidade. Assim, analiso a regularidade enunciativa presente nos textos dos dois autores, identificando os objetos, conceitos e escolhas temáticas de uma formação discursiva que tem constituído a disciplina Didática Geral.

Focalizando o novo papel do professor frente à prática de escolarização que se estabelece no Brasil a partir dos anos de 1940, destaca-se, então, no texto do Sumário de Didática Geral uma construção discursiva que associa e relaciona intrinsecamente a disciplina Didática Geral à formação do professor secundário – um enunciado que conforme defendi no capítulo anterior, vai possibilitar a emergência da Didática como disciplina acadêmica e que permanece, constituindo uma regularidade discursiva acerca da disciplina até os dias atuais, como pode ser evidenciado a seguir.

Em seção da obra Sumario de Didática Geral, denominada “O magistério secundário e sua formação”, é enunciada a necessidade de se habilitar profissionalmente este professor, face à sua responsabilidade social. A Didática é apontada como elemento

¹²²Conforme apontado por pesquisa desenvolvida por Carla Araújo, em 2001, sobre “Os livros de Didática e sua influência na organização da prática docente” publicada na Revista Ensaios e Ciências, v. 5, n 3 (p. 73-108) Disponível em <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26050305>. Último acesso em 31/12/2013.

central neste processo de profissionalização. No texto desta seção é destacado que “a missão do professor e suas responsabilidades exigem *preparo esmerado e formação conscienciosa* [grifos do autor] [...], pois o ensino não é coisa fácil; não pode ser feito com qualquer margem de sucesso por indivíduos indiferentes, mal informados” (MATTOS, 1964, p. 28). Em seguida, o texto ressalta que “até a criação das faculdades de Filosofia, todo o ensino secundário do nosso país estava confiado a autodidatas” (MATTOS, 1964, p. 31) enfatizando que “a habilitação profissional para o magistério que um curso de Didática assegura, somente [sic] será proveitosa e fecunda quando apoiada em uma autêntica vocação e aptidões específicas” (MATTOS, 1964, p. 32).

Ao tratar do preparo especializado na matéria ou matérias de ensino, o texto afirma o seguinte:

É evidente que o candidato ao magistério secundário precisa ter um perfeito e seguro domínio dos princípios e dos dados essenciais da matéria ou matérias que pretende ensinar, sem o que falharia completamente na sua missão de guia da juventude na conquista do saber e da cultura (MATTOS, 1964, p. 36).

Mas adverte que o domínio da matéria a ensinar não atinge as mesmas proporções exigidas de professor que atuará no ensino secundário, uma vez que, neste nível de ensino,

[...] cada matéria deve ser apresentada e tratada, não como um ramo especializado de alta cultura acadêmica, mas como um aspecto integrante e esclarecedor da vida humana ou do ambiente em que esta se processa. [...] aos seus alunos êle deve apresentar o que há de *essencial, certo, útil e funcional* [grifos do autor] na sua matéria, da maneira mais clara e intuitiva possível [...] no interesse de sua adaptação ao meio físico e social em que vivem (MATTOS, 1964, p. 37).

Considerando que a formação discursiva da Disciplina Didática “entra simultaneamente em diversos campos de relações, e em cada lugar a posição que ocupa é diferente, dependendo do jogo de poderes em questão” (FISCHER, 2012, p. 86), chamo mais uma vez atenção para o fato de que a disciplina Didática Geral está sendo objetivada em meio ao discurso dos diferentes cursos de bacharelados também instituídos por ocasião da organização da FNFfi. Isso nos ajuda a compreender as disputas que estão sendo travadas, como já expresse em estudo formulado por Garcia (1994, p. 100). Afinal,

[...] a didática travava disputas em torno da defesa do seu caráter científico, principalmente quando os interlocutores ou eram os

próprios cientistas ou os alunos vindos das áreas das ciências ditas 'puras'. A didática e seus conteúdos eram vistos por esses agentes como um artefato inútil nas mãos do professor. A idéia recorrente era que o bom professor era fruto, em primeiro lugar, do domínio dos conteúdos e métodos relativos a cada especialidade científica e, em segundo, da própria experiência obtida com o exercício do magistério que o levaria a transformar o conteúdo científico em matéria de ensino, de acordo com as capacidades de assimilação dos alunos.

É interessante identificar, portanto, no texto do “Sumário de Didática Geral”, uma construção discursiva em que se evidencia a disputa e, ao mesmo tempo, se busca valorizar a disciplina no âmbito da formação docente, como a seguir exemplificado:

Diz, com muita razão, René Hubert: ‘Um químico pode limitar seu horizonte ao conhecimento da ciência química. Mas, um professor de Química não pode fazer o mesmo. O que êste tem de manejar não são apenas provetas e alambiques, mas consciências humanas em formação; a sua missão não é a de formar químicos, mas homens que conheçam a Química.’ [...] Se é importante e necessário conhecer bem a ciência ou disciplina que irá ensinar, muito mais importante e necessário será conhecer a psicologia dos alunos cuja aprendizagem se vai dirigir, bem como as técnicas mais indicadas para bem dirigi-la. Isto só se consegue mediante uma habilitação profissional esmerada e conscienciosa. (MATTOS, 1964, p. 39).

Esta habilitação profissional seria realizada em duas fases que envolvem aprofundamento nos estudos da Filosofia e História da Educação e conhecimento das realidades biológicas, psicológicas e sociais que caracterizam o educando, além do “domínio das técnicas fundamentais do seu trabalho profissional, mediante um curso sistemático de Didática Geral e Didática Especial” (MATTOS, 1964, p. 40).

Identifico a regularidade deste enunciado, que relaciona diretamente a Didática à formação profissional docente, quando realizo uma comparação entre o texto acima analisado do livro *Sumário de Didática Geral* ao texto presente no livro *Didática* do professor José Carlos Libâneo. No primeiro capítulo do livro *Didática*, denominado “Prática educativa, Pedagogia e Didática”, há uma seção denominada “A Didática e a formação profissional do professor.” Nesta seção, temos o seguinte texto:

A formação do professor abrange, pois, duas dimensões: a formação técnico-científica, incluindo a formação acadêmica específica nas disciplinas em que o docente vai especializar-se e a formação pedagógica, que envolve os conhecimentos da Filosofia, Sociologia, História da Educação e da própria Pedagogia, que contribuem para o esclarecimento do fenômeno educativo no contexto histórico-social; a formação técnico-prática, visando à preparação específica para a docência, incluindo a Didática, as metodologias específicas das

matérias, a Psicologia da Educação, a pesquisa educacional e outras. (LIBÂNEO, 2011, p. 27).

A construção discursiva acerca da importância da Didática para a formação profissional do professor produz, assim, como regularidade enunciativa, o conceito de que “o domínio do conhecimento da didática é essencial para o exercício da docência e apresenta-se como uma das disciplinas nucleares do campo pedagógico” (VEIGA, 2007, p. 8).

Na análise da Unidade 1 da obra *Sumário de Didática Geral*, identifica-se, ainda, a centralidade atribuída pela Didática ao ensino em sua relação com o processo de aprendizagem do aluno. Dentre as noções fundamentais, a seção VII é denominada *Aprendizagem e Ensino*, sendo destinadas, também, a segunda e a terceira parte do livro (dois terços da obra) para a abordagem deste tema. Assim, a construção discursiva acerca da relação intrínseca entre ensino e aprendizagem é iniciada com a definição de que “o ensino é a atividade direcional que o professor exerce sobre o processo de aprendizagem dos seus alunos, Para bem ensinarmos precisamos, como professores [sic], ter uma noção clara e exata do que seja *ensinar* e *aprender* [grifos do autor]” (MATTOS, 1964, p. 65).

Afinal, antes da sistematização do processo de formação docente, o discurso pedagógico era fundamentado na centralidade professoral e nos conteúdos ministrados. Construindo o enunciado do aluno como central no processo de escolarização, a aprendizagem entra na ordem do discurso, em oposição à prática discursiva que conceituava o ensino como central.

O aluno é o fator pessoal decisivo na situação escolar; é ativo e empreendedor; é para êle [sic] que se organiza a escola e ministra o ensino; os professores estão a seu serviço, para orientá-lo e incentivá-lo na sua educação e na sua aprendizagem de modo a desenvolver-lhe a inteligência e formar-lhe o caráter e a personalidade; isso exige interação e ativa exercitação de suas capacidades em experiências qualificadas e educativamente proveitosas. (MATTOS, 1964, p. 56-57).

No entanto, a ênfase na aprendizagem é construída em meio a relações que, ao mesmo tempo em que dão um sentido para o que é aprender, também vão diferenciar o conceito do que é ensinar. Ensinar e aprender são construídos discursivamente, assim, como “termos correlatos e complementares” (MATTOS, 1964, p. 74) Como exemplificado a seguir:

Em séculos progressos predominava a noção simplista e errônea de que aprender era memorizar, a ponto do aluno poder repetir *ipsis verbis* os textos do compêndio ou as palavras do professor. Na base deste falso pressuposto, ensinar era sinônimo de marcar e tomar lições decoradas aos alunos. [...] Não será, certamente, com textos e palavras decoradas que na vida resolveremos nossos problemas ou obteremos sucesso nos nossos empreendimentos; e já Sêneca dizia que aprendemos não para a escola, mas para a vida; a simples memorização de textos e palavras não prepara ninguém para as realidades da vida e sua complexa problemática; não desenvolve a inteligência, não aguça o discernimento nem estimula a reflexão; forma apenas repetidores passivos. (MATTOS, 1964, p. 65).

Ressalto, mais uma vez, que a menção no texto de Mattos (1964) de que se tratam de termos “correlatos e correspondentes” reflete a regularidade desta construção discursiva, construída como um “par binário”. Uma relação estabelecida discursivamente entre significados de ensinar e aprender, como pode ser identificado:

Verifica-se que a mera explanação verbal do professor não é tão essencial e indispensável para o aprender dos alunos [...] O processo de aprendizagem dos alunos, cujo planejamento, direção e controle cabem ao docente, é assaz complexo [...] a aprendizagem definitiva de um conjunto sistemático de conteúdos culturais, implícitos numa matéria de ensino, é um processo lento, gradual e complexo de assimilação (MATTOS, 1964, p. 66).

E sintetiza definindo que

Ensinar é, pois, fundamentalmente, proporcionar aos alunos oportunidade de lidar de maneira inteligente e direta com os dados da matéria, organizando, conduzindo e controlando experiências ricas de atividades reflexiva e propositada. Ensinar é dirigir com técnicas apropriadas o processo de aprendizagem dos alunos na matéria. É encaminha-los nos hábitos da autêntica aprendizagem, que os acompanharão através da vida e os habilitarão a compreender e a enfrentar mais inteligentemente as realidades e a problemática da vida em sociedade (MATTOS, 1964, p. 72).

Esta relação formulada discursivamente entre ensino e aprendizagem constitui-se como uma regularidade discursiva na disciplina, também nos dias atuais, quando no texto do livro *Didática* se afirma que “Ensino e aprendizagem são duas facetas de um mesmo processo” (LIBÂNEO, 2011, p. 81). A obra conceitua que ensino e aprendizagem são os processos didáticos básicos. Nesse sentido,

[...] a tarefa principal do professor é garantir a unidade didática entre ensino e aprendizagem, através do processo de ensino. [...] O professor planeja, dirige e controla o processo de ensino, tendo em

vista estimular e suscitar a atividade própria dos alunos para a aprendizagem. (LIBÂNEO, 2011, p. 81).

Comparando os dois textos, escritos em tempos distintos, é interessante observar a força de determinadas formações discursivas que se fazem presentes em textos considerados pertencentes a tendências pedagógicas consideradas opostas. Afinal, a produção pedagógica de Mattos é classificada como pertencente à chamada Didática Renovadora-Tecnicista, enquanto o texto de Libâneo é dito como pertencente à Didática Histórico-Crítica¹²³. No entanto, os dois textos trazem marcas da tradição que se estabelece no interior desta disciplina acadêmica e fixa como seu objeto o processo ensino-aprendizagem. Não se trata mais de dois elementos distintos, mas um único processo em que uma ação não existe sem a outra.

Ressalto, ainda, o sucesso desta tradição que enuncia *o ensino como fundamento para a aprendizagem para a vida em sociedade*, quando comparo resultado de estudo realizado por Sommer (2007) em que o pesquisador, valendo-se dos estudos foucaultianos do discurso, busca “problematizar determinados conceitos que circulam na escola fundamental” (p. 57). Neste estudo, a partir das falas de professores, Sommer (2007, p. 61) identifica “a negativa em ensinar conteúdos e o privilégio atribuído à formação moral, atitudinal”, às regras de convivência, à socialização.

Tal regularidade é tão nítida, que mesmo quando foi colocada em questão pelo movimento em torno de sua refundação (CANDAU, 2009, p. 33), se reafirma que “o objeto de estudo da Didática é o processo de ensino-aprendizagem. Toda proposta didática está impregnada implícita ou explicitamente de uma concepção do processo de ensino-aprendizagem” (CANDAU, 1987, p. 13). É enfatizado, entretanto, que este processo deve ser situado em sua multifuncionalidade, isto é, “precisa ser analisado de tal modo que articule consistentemente as dimensões humana, técnica e político-social” (CANDAU, 1987, p. 13). E, mais recentemente, incluindo a dimensão cultural, como um dos “desafios do ensinar e aprender em tempos particularmente complexos e controvertidos, em que se tem à frente, por exemplo, a violência e os impactos provocados pelas tecnologias da informação e comunicação no processo de ensino-aprendizagem.” (CANDAU, 2009, p. 36-37).

¹²³ Conforme classificação formulada por Libâneo (2011), Gadotti (2004) Castro (1991).

V.4.1 – Significando a Didática Geral: o Ciclo Docente

Considerando, ainda, que no processo de construção sócio histórica das disciplinas é necessário investigar quais conhecimentos são considerados válidos, verdadeiros para serem ensinados ou, melhor dizendo, qual regime de verdade assume a posição de discurso verdadeiro, um aspecto que busquei identificar no texto foi quanto aos conteúdos escolhidos para fazerem parte do discurso curricular e, conseqüentemente, significar a Didática Geral como tendo por objeto o processo ensino-aprendizagem. Destaca-se, então, como conteúdo estável na disciplina, o conceito de *ciclo docente*. Um conceito forjado ao longo da própria construção disciplinar, uma vez que não havia menção a este conteúdo nos primeiros documentos curriculares.

Conforme ressaltado em depoimento pela professora Amélia Domingues de Castro no estudo de Garcia (1994), sobre esta produção de Mattos, “a ideia do ciclo didático foi uma ideia que deu estrutura, uma espinha dorsal à didática” (GARCIA, 1994, p. 81). Ele foi definido como “conjunto de atividades exercidas, em sucessão ou ciclicamente, pelo professor para dirigir e orientar o processo de aprendizagem dos seus alunos, levando-o a bom termo” (MATTOS, 1964, p. 128), que envolve as atividades de Planejamento (a partir de finalidades e objetivos do ensino), Orientação (motivação da aprendizagem, apresentação da matéria, direção de atividades discentes, integração de conteúdos e fixação de conteúdos) e Controle da Aprendizagem (sondagem e prognose da aprendizagem, manejo de classe e controle da disciplina, diagnose e retificação da aprendizagem, verificação e avaliação do rendimento). “Estas três fases se entrosam e se intercalam num processo contínuo e dinâmico de fecundas interações e vivências educativas entre o professor e seus alunos” (MATTOS, 1964, p. 129). Trata-se de uma racionalização sobre como conduzir as atividades de ensino, quaisquer que sejam elas. Assim, “o ensino, em vez de ser uma atividade empírica, desajustada a seus fins, com um rendimento problemático, precário [...] torna-se uma técnica direcional” (MATTOS, 1964, p. 74-75). O quadro a seguir resume esquematicamente as fases que compõem o Ciclo Docente.

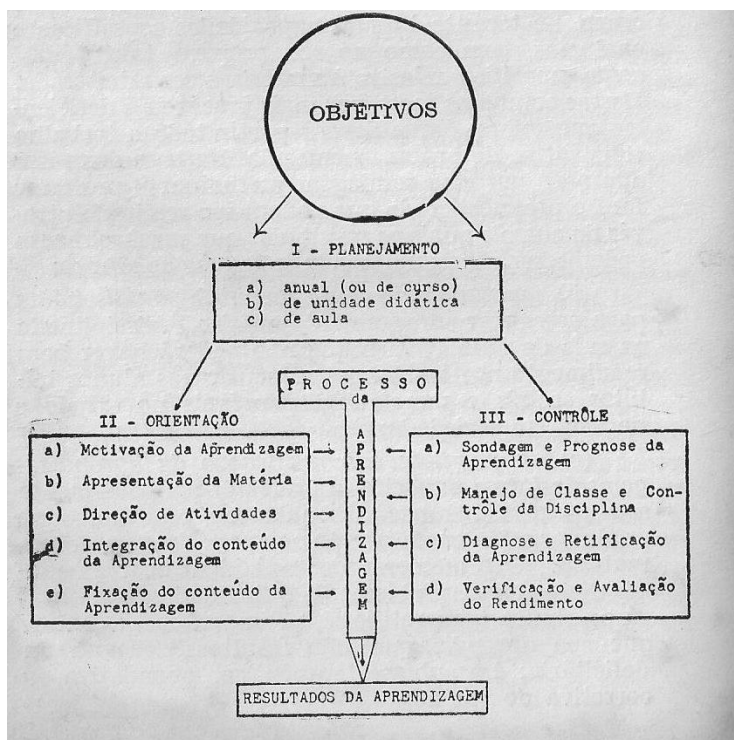


Figura 1: Quadro esquemático do Ciclo Docente.

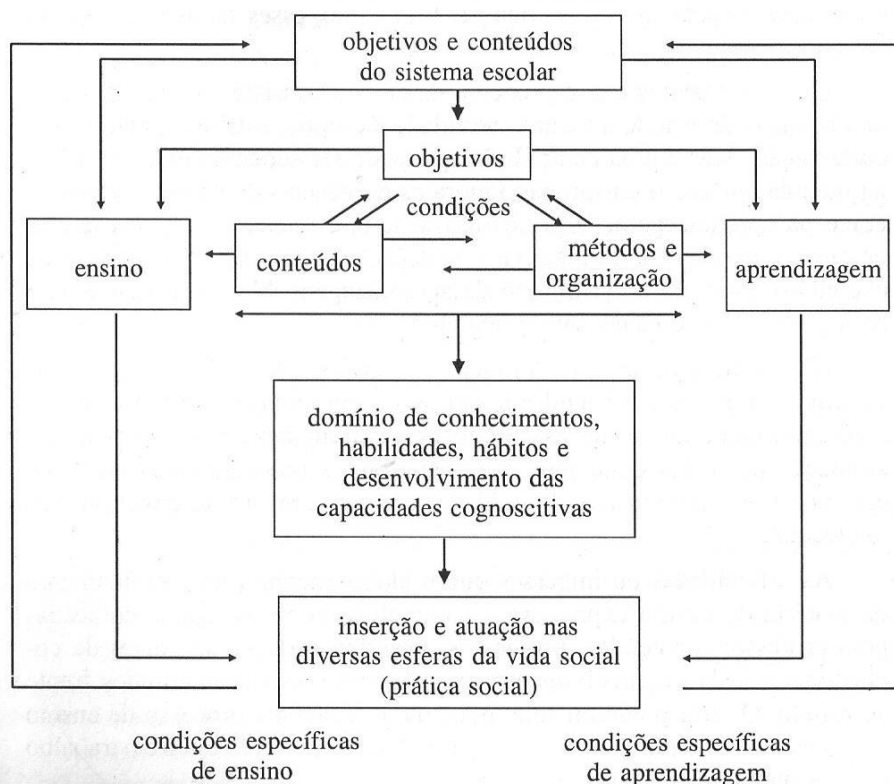
Fonte: Mattos, L. A. Sumário de Didática Geral. Rio de Janeiro: Aurora, 1964, p. 132.

Ressalto que este conteúdo, ainda que ressignificado e tratado a partir de uma perspectiva que articula aspectos sócio-históricos, políticos, econômicos, culturais, além dos psicológicos, são identificados em clássicas publicações da disciplina. Libâneo (2011, p. 179-180), por exemplo, afirma:

Devemos entender as etapas ou passos didáticos como tarefas do processo de ensino relativamente constantes e comuns a todas as matérias. [...] os passos didáticos são os seguintes: preparação e introdução da matéria; tratamento didático da matéria nova; consolidação e aprimoramento dos conhecimentos e habilidades; aplicação; controle e avaliação.

Também nesta publicação é utilizado um gráfico para representar os componentes constitutivos da Didática e os componentes do processo de ensino.

COMPONENTES DO PROCESSO DIDÁTICO
E DO PROCESSO DE ENSINO



(Adaptação do gráfico elaborado por L. Klingberg.)

Figura 2. Componentes do Processo Didático e do Processo de Ensino.
Fonte: Libâneo, J. C. Didática. São Paulo: Cortez, 2011. (p. 93)

Defendo, então, que a partir do conceito de Ciclo Docente são estabelecidos os conteúdos considerados específicos e próprios do estudo da Didática, conteúdos que se tornam estáveis no âmbito da disciplina, ainda que hoje sejam pensados a partir de novas perspectivas. Afinal,

[...] pensar a didática é pensar a questão ensino-aprendizagem, seu objeto. [...] As categorias clássicas como: conteúdos de ensino, relação professor-aluno, avaliação da aprendizagem e escolar, planejamento de ensino e planejamento escolar? Os métodos? As técnicas? O livro didático? Como temos tratado essas questões quando discutimos a transversalidade e suas temáticas como direitos humanos, gênero, etnia, sexualidade, violência, novas tecnologias e vice-versa? Tratamos? Explicitamos as conexões e mediações? Ou tratamos de modo separado, fragmentado? Como se não fossem questões que se interdependem na sua essência? (FARIA e ALMEIDA, 2010, p. 1).

V. 5 – Há mudanças curriculares?

Considerando que as disciplinas são mosaicos cuidadosamente construídos (GOODSON, 1997, p. 31), embora eu identifique a partir dos documentos curriculares alterações, exclusões, inclusões de conteúdos e métodos no desenvolvimento da disciplina, em um primeiro momento, me parece que estas “modificações não foram suficientes para promover uma reforma curricular” (FERREIRA, 2005, p. 127) ao longo do período estudado. Considero, entretanto, que um dos fatores que produzem a inclusão e exclusão de conteúdos nas disciplinas é o atendimento a demandas colocadas à prática escolar. Isto é, a mudança nos conteúdos curriculares está relacionada às demandas advindas da prática social concreta vivenciada em sociedade. No caso da disciplina Didática Geral, quando comparados, por exemplo, o programa de 1939 – descrito no capítulo IV - ao programa de 1954 (Anexo C), identifico duas inclusões.

Uma delas está relacionada com o processo de escolarização de massa que se intensificava a partir dos anos de 1950, ampliando e diversificando o perfil dos alunos, cabendo a Didática a responsabilidade por dar respostas aos problemas que se colocavam. É nesta perspectiva, por exemplo, que se compreende a inclusão de conteúdos que se referiam a problemas da *indisciplina escolar*. Este tema assumiu importância no âmbito da disciplina, como pode ser percebido pela quantidade de tempos destinados ao seu desenvolvimento e, é também evidenciada, quando são apresentadas às razões que indicavam que os trabalhos do Colégio de Aplicação comessem apenas com as duas primeiras séries do ensino ginásial, e desaconselhavam que os trabalhos fossem iniciados com turmas de 3ª e 4ª série ginásial. Conforme apresentado no texto a seguir:

Pelo consenso quasi [sic] unânime dos professores militantes, os alunos das atuais terceira e quarta séries ginásiais atravessando o pior da crise adolescente, se caracterizam por sua rebeldia, conduta turbulenta, displicência e aversão aos estudos, arraigados nos velhos vícios da escola tradicional: mínimo esforço, desatenção crônica, displicência nos trabalhos exigidos, memorismo, fraudes escolares e hostilidade contra os professores. Exigiriam um longo e paciente trabalho de reeducação.¹²⁴

¹²⁴ Extrato do documento “Sugestões da Cadeira de Didática para Organização e Funcionamento do Colégio de Demonstração”. Documento disponível no arquivo CAP/PROEDES/UFRJ.

Outra inclusão identificada refere-se à construção do conceito de *ciclo docente*. Tais mudanças curriculares são por mim entendidas como refinamentos estabelecidos no discurso que, incluindo novas relações entre saberes, foi objetivando a disciplina.

Entretanto, na perspectiva de Goodson (1997, p. 32), a estabilidade e a conservação são os resultados mais prováveis do ensino, pois a estabilidade garante a manutenção das relações de poder que permeiam qualquer construção curricular. Nesse sentido, o referido autor afirma que para que as mudanças ocorram é necessário que aspectos internos à instituição, como por exemplo, a renovação do corpo docente, e aspectos externos – grandes mudanças sociais, como o caso de uma modificação no regime político de um país - se confluem no sentido de inventar novas tradições curriculares. Entendida a mudança, nesta perspectiva, vamos afirmar que as contingências históricas que vão direcionar a renovação curricular da Didática Geral só vão ocorrer a partir dos anos de 1980, a partir do movimento da Didática em Questão, período que não é objeto de análise deste estudo. Entretanto, Ferreira (2005, p.194), entende este processo de estabilidade e mudança curricular em uma perspectiva menos estática, em que é possível perceber movimento entre momentos de estabilidade/mudança curriculares, em que uma série de mudanças curriculares antes de reformar a disciplina podem efetivamente auxiliar na sua estabilidade.

A partir das perspectivas de Goodson (1997) e Ferreira (2005), ressalto que dentre os aspectos internos da instituição investigada, o maior fator que impulsionou à mudança na trajetória disciplinar no período investigado deu-se por ocasião da criação do Colégio de Aplicação, tendo em vista que a disciplina Didática Geral passa diversificar os seus métodos de ensino, ao enfatizar o ensino por Unidades Didáticas e os trabalhos socializados, colocando em prática experimentações e demonstrações que vão ampliar difundir o saber por ela construído. Já em relação aos aspectos externos à instituição, representados principalmente por demandas sociais que movimentam e possibilitam o sentido de mudança para a invenção de “novas tradições” disciplinares, defendo que todo esse processo de construção disciplinar se deu em meio às expectativas da política educacional quanto ao papel de a Didática Geral “contribuir de

modo positivo para o progresso educacional do país e a renovação dos métodos de ensino em nossas escolas secundárias”.¹²⁵

Por fim, penso que a pergunta que dá o título a esta seção pode agora ser respondida. A meu ver, se ampliarmos o foco pelo qual a questão da renovação curricular é entendida, pode-se afirmar que, ao longo do período investigado – um percurso de 29 anos – a própria constituição da disciplina, no âmbito do ensino superior, já traz inserido o movimento de inovação, mudança. Tanto na sua constituição em si, por se tratar de uma construção discursiva que objetiva algo que ainda não havia sido configurado – como eu venho defendendo ao longo deste trabalho –, quanto no seu processo de disciplinarização, uma vez que não se tratava de uma disciplina que possuía uma correspondente ciência, com uma epistemologia própria, como se dava com algumas das outras disciplinas presentes nos demais cursos da FNFi. A Didática Geral era a inovação no âmbito do discurso pedagógico, em um momento no qual as inovações educacionais eram vistas como necessárias ao desenvolvimento da nação. Argumento que, inserida em um movimento de renovação que busca superar o denominado modelo de educação tradicional, a Didática Geral vai significar inovação e mudança e vai se constituir, durante o período estudado, com esta marca no processo de seleção de seus conteúdos e métodos de ensino.

¹²⁵ Conforme matéria de jornal publicada no dia 29/06/1948. Documento disponível no arquivo CAP/PROEDES/UFRJ.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste momento em que preciso sintetizar e concluir, ainda que provisoriamente, a história que me propus a narrar, penso ser oportuno trazer à tona como me constitui neste processo, em que busquei estabelecer relações entre referenciais teóricos, a princípio para mim, tão difíceis de fazer dialogar. Como diria Foucault (2012, p. 7), “eu não queria ter de entrar nesta ordem arriscada do discurso; não queria ter de me haver com o que tem de categórico e decisivo”. E fazer isso tendo por objeto uma disciplina tão paradigmática para o campo da formação de professores – como é a Didática Geral –, em certos momentos, me pareceu impossível. Uma história já tão bem contada, um regime de verdade tão bem construído. Talvez por isso eu tenha encontrado tão poucos estudos históricos sobre esta disciplina. Algo me indicava que tudo já havia sido dito. A Didática é a *arte de ensinar, tradicional, renovada*, privilegia a dimensão *técnica*, ela descaminha, é *fundamental*, ela é crítica, é *inter/multicultural*. O que poderia ainda ser encontrado sobre a Didática? O que mais eu poderia dizer?

No entanto, à medida que me apropriava do referencial teórico-metodológico da análise arqueológica do discurso, fui me convencendo que, em meu ofício de pesquisadora, eu poderia pensar diferente do que eu própria pensava, olhar diferente do que eu mesma via (FOUCAULT, 1990 *apud* FISCHER, 2012, p. 111). A perspectiva foucaultiana da análise do discurso me possibilitaria entender como foi possível emergir no discurso pedagógico brasileiro a disciplina Didática Geral e compreender como se deu a sua objetivação, como foi possível construir uma cadeia enunciativa que possibilitou ser dito tudo o que se diz dela hoje, identificando as regularidades que se fazem presentes em seu discurso. As leituras e releituras de Foucault e daqueles que imergiram por seu discurso me convenceram de que, mesmo que de forma diferente, eu estaria construindo uma história do currículo da disciplina Didática Geral.

Mas que feixe complexo de relações seria possível e necessário ser estabelecido, para que “meu” discurso pudesse também ser recebido como verdadeiro? Que diálogos seriam possíveis estabelecer entre os teóricos da História do Currículo e das Disciplinas e a análise arqueológica do discurso? Apostei que seria possível articular o conceito de *comunidade disciplinar*, entendendo-o na perspectiva do discurso foucaultiana, como o lugar de sujeito ocupado na constituição dos discursos disciplinares a serem produzidos

e disseminados, em meio a regimes de verdade presentes nas contingências históricas. E, assim, entender o processo de seleção de conteúdos que vem objetivando a disciplina acadêmica investigada. Foi nesta perspectiva que optei por analisar textos produzidos por pesquisadores que integram a comunidade disciplinar da Didática, buscando identificar os enunciados que constituem o seu discurso no tempo presente para, posteriormente, buscar a identidade e a persistência dos temas neles presentes (FOUCAULT, 2009, p. 40). E, em seguida, compará-los aos textos produzidos no período investigado.

Nesse movimento, identifiquei como objeto do discurso disciplinar a associação do ensino da disciplina acadêmica Didática e uma melhoria qualitativa do processo educacional, tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior. Em quase todos os textos analisados, identifiquei conceitos que sintetizam, de certa forma, o dito, o que está na ordem do discurso disciplinar. São eles: a necessidade de reconstrução da didática, a superação de seu caráter instrumental e o seu papel como disciplina acadêmica articuladora da teoria-prática.

Voltei-me, então para o processo histórico de construção discursiva propriamente dita, buscando identificar as possibilidades de emergência do discurso disciplinar da Didática no Brasil. Assim, foi possível perceber que, em um movimento de interdiscursividade, a disciplina Didática Geral se tornou possível como discurso verdadeiro, assumindo uma singularidade em meio a outros discursos. Ela torna-se possível quando em face da nova organização política e econômica brasileira dos anos de 1930 a 1950, - e do papel atribuído à educação como propulsora do desenvolvimento nacional - se inicia um processo que pretendia a renovação da educação brasileira, a partir da organização de seu sistema educacional.

Neste processo, a disciplina emergiu ao articular o discurso psicológico e biológico, que centralizava o indivíduo que aprende aos enunciados da necessidade de formação e profissionalização da docência para o ensino secundário, em nível universitário, e da cientificidade da educação. Defendi, então, que a Didática teve sua possibilidade de emergência ao objetivar *o ensinar* como constituindo um par com *a ação de aprender*, alcançando sua materialidade por ocasião da Organização do Curso de Didática, no âmbito da Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil, no ano de 1939. Identifiquei, ainda, a especificidade da construção disciplinar que se

fazia no âmbito da FNFi e defendi que seu alto *status* no processo de formação dos professores secundários foi se constituindo e se intensificou a partir do processo da criação do Colégio de Aplicação da Faculdade.

Inserida na perspectiva da História do Currículo que tem por objetivo “compreender como é que uma determinada construção social foi trazida até o presente influenciando as nossas práticas e concepções do ensino” (NÓVOA, 1996, p. 10), foquei minha análise, também, na busca por identificar a constituição dos processos de seleção dos conteúdos no interior da disciplina e das finalidades atribuídas ao seu ensino, bem como dos conteúdos que se estabilizaram como pertencentes a este saber disciplinar. Incorporei os pressupostos teórico-metodológicos da análise arqueológica do discurso e elegi como categoria central de análise o conceito de regularidade discursiva, articulando-o ao conceito, formulado por Goodson (1997, 2005), de estabilidade curricular. Nesse movimento, pude perceber que, na delimitação de meu objeto de estudo, está presente o enunciado que vai caracterizá-la e distinguí-la das demais disciplinas que compõem a formação docente em nível universitário: a *integração*. Ela constitui-se como integradora dos conhecimentos da Filosofia e História da Educação e das chamadas ciências da educação (a Biologia, a Psicologia e a Sociologia) que caracterizam o educando, com a finalidade melhor organizar, dirigir e orientar as ações de ensino necessárias para que o aluno aprenda. Este enunciado é identificado como uma regularidade no discurso da Didática Geral hoje e tem sua construção ao longo do período investigado. Outra regularidade do discurso disciplinar que vem à tona em minhas “escavações” é o enunciado da relação teoria-prática. Uma marca da disciplina, e que entendida como, constituída de forma dicotômica, defende-se discursivamente, nos dias atuais, a necessidade de superação desta dicotomia.

Identifiquei, ainda, que este processo de integração de conhecimentos é sistematizado no conceito de *ciclo docente*. Trata-se de uma sistematização que sintetiza e integra os passos, as etapas da prática de ensino, a fim de possibilitar a aprendizagem dos alunos. Um conceito que vai sendo aperfeiçoado na estruturação curricular da Didática Geral até os dias atuais.

Por fim, argumentei que a construção disciplinar, no período investigado, desenvolveu-se em um processo em que se percebe uma constante inclusão de conceitos, saberes, conteúdos visando a atender demandas que eram trazidas pela

realidade escolar para serem analisadas e postas em prática pela disciplina em seu ambiente de experimentação: o Colégio de Aplicação.

Cabe, ainda, destacar, que neste processo de investigação, busquei construir uma possibilidade teórico-metodológica que ampliasse o modelo de investigação que vínhamos realizando para compreender o processo de construção curricular, incluindo às perspectivas da história do currículo as teorias do discurso. Nesse sentido, entendo esta construção como um exercício de experimentação que, embora eu reconheça, possui limitações, aponta para outras possibilidades de investigação que permitem compreender como, a partir de diferentes articulações, são construídos enunciados que vão objetivando a realidade na qual estamos inseridos. E, por acreditar nesta possibilidade, penso que alguns dos “achados” nesta “escavação” merecem ser mais explorados, investigados. O primeiro desses achados refere-se à relação estabelecida entre a Disciplina Didática Geral e a Didática Especial no âmbito do processo de formação de professores, buscando pensar as questões de poder nesta relação e as significações nela presentes acerca do “como ensinar” e “o que ensinar”. Outra possibilidade de estudo futuro é buscar compreender como os enunciados *ensinar/aprender* e *teoria/prática* se articulam discursivamente na construção curricular da Didática Geral.

Buscando então encerrar este discurso/tese que me arrisquei a proferir, penso que os achados acerca da construção do saber disciplinar da Didática Geral, que este discurso fez emergir, podem nos ajudar a compreender a complexa teia tecida pela disciplina na objetivação do processo ensino-aprendizagem em sua relação com a atividade docente. Afinal, “a natureza do didático: [está no] aprender e ensinar, ensinar e aprender” (LIBÂNEO, 2012, p. 40).

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Maria Betânia Barbosa. **Trilhas e Temas da Disciplina Filosofia da Educação a partir da PUC-SP**. Tese de Doutorado. São Paulo: 2002.
- ALCÂNTRA, Marcos Angilus Miranda de; CARLOS, Erenildo João. Análise arqueológica do discurso: uma alternativa de investigação na educação de jovens e adultos (EJA). **Intersecções** (Jundiaí), v. 6, 2013, p. 59-73. Disponível em: http://www.anchieta.br/unianchieta/revistas/interseccoes/pdf/Interseccoes_Ano_6_Numero_3.pdf. Último acesso 15 de fevereiro de 2014.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda J; GEWANDSNADJER, Fernando. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa qualitativa e quantitativa**. São Paulo: Thomson, 1998.
- ANDRADE, Everardo et alli. A dimensão Prática na formação inicial docente em Ciências Biológicas e em História: modelos formativos em disputa. **Ensino em Revistas**. Uberlândia: EDUFU, 2004
- ARAÚJO, Inês Lacerda. Formação discursiva como conceito chave para a arqueogenealogia de Foucault. **Revista Aulas**. Nº 3, 2007, p.1-24. Disponível em <http://www.unicamp.br/~aulas/numero3.htm>. Último acesso 21 de abril de 2012.
- ARAÚJO, Inês Lacerda. **Foucault e a crítica do sujeito**. Curitiba: Ed. Da UFPR, 2008.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Disciplinas escolares: história e pesquisa. In OLIVEIRA, M.A & RANZI, S. M.F (orgs). **História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate**. Bragança Paulista: EDUSF, 2003, p. 09-38.
- BONATO, Nailda Marinho C. Os arquivos escolares como fonte a história da educação. **Revista Brasileira de História da Educação**. Nº 10, jul./dez. 2005, p.193-220. <http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/175>. Último acesso 10 de janeiro de 2014.
- BRITO, Néli Suzana Quadros. **A Biologia e a história da disciplina ensino de ciências nos currículos do curso de pedagogia da UFSC (1960-1990)**. Tese de Doutorado, Florianópolis: 2010, PPGE/UFSC.
- BURKE, Peter. **Uma História Social do Conhecimento: de Gutemberg a Diderot**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2003.
- BURKE, Peter. **O que é história cultural?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2008.
- CANDAU, Vera Maria. **A Didática em questão**. Petrópolis: Vozes. 1987.
- CANDAU, Vera Maria. **Didática - questões contemporâneas**. Rio de Janeiro: Editora Forma e Ação, 2009.
- CARLOS, Erenildo Joao. **A Formação do discurso sobre a educação de adultos: de 1889 à década de 1940**. Tese de Doutorado. Ceará: Universidade Federal do Ceará,

2005. Disponível em <http://paedagogiujmc.blogspot.com.br/p/escritos.html>. Último acesso em 10 de janeiro de 2014.

CARVALHO, Merise Santos. Luiz Alves de Mattos e a construção de uma didática experimental. **Anais do X ENDIPE: Ensinar e aprender: sujeitos, saberes, espaços e tempos**. Rio de Janeiro: 2000, p. 1-13.

CASTANHO, Maria Eugênia L. M; CASTANHO, Sérgio Eduardo Montes. Contribuição ao estudo da história da didática no Brasil. **Anais da 31ª Reunião Anual da ANPED**. Caxambu: 2008. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT04-4031--Int.pdf>. Último acesso 07 de agosto de 2012.

CASTRO, Amélia Domingues. A trajetória histórica da Didática. **Série Idéias**, Nº 11, São Paulo: 1991, p.15-25. Disponível em http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_11_p015-025_c.pdf. Último acesso 28/12/2013.

CASTRO, M. A. A memória do ensino de Didática e Prática de Ensino no Brasil. **Revista da Faculdade de Educação [da] Universidade Estadual de Campinas**. v. 18, n. 2, p. 233-240, jul./dez. 1992. Disponível em www.revistas.usp.br/rfe/article/download/33496/36234. Último acesso 28/12/2013.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e Educação**. Nº. 2. Porto Alegre: Pannonica Editora, 1990, p.177-229.

COUTINHO, Karyne Dias. **A emergência da Psicopedagogia no Brasil**. Porto Alegre, 2008. Tese de Doutorado. UFRGS. Programa de Pós-graduação em Educação.

CRUZ, Gisele Barreto; CABRAL, Renata Pimentel. A visão de Formadores sobre a Didática nos Cursos de Licenciatura. **IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino**. Goiânia: 2011. Disponível em <http://www.cepud.ueg.br/anais/ivedipe/pdfs/didatica/co/213-467-1-SM-1.pdf>. Último acesso em 03 de agosto de 2011.

DAMIS, Olga Teixeira. O planejamento escolar: expressão técnico-política de sociedade. In: VEIGA, Ilma. P. Passos (org). **Didática: o ensino e suas relações**. Campinas: Papirus, 2011, p.171-183.

FARIA, Lenilda Rego de A. e ALMEIDA, Maria Isabel. Didática: Questão de Método e Teoria. Anais da 33ª Reunião Anual da ANPEd. Caxambu: 2010. Disponível em <http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos20em20PDF/GT04-6525--Int.pdf>. Último acesso em 24 de fevereiro de 2012.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Instrução Elementar no Século XIX. In LOPES, Eliane M. Teixeira et AL. (org). **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 135-150.

FAVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque et al. Professores estrangeiros na faculdade Nacional de Filosofia, RJ (1939-1951). **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: (78): p. 59-71, agosto, 1991.

FAVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A Faculdade Nacional de Filosofia: origens, construção e extinção. **Série-Estudos**. Periódico do Mestrado em Educação da UCDB. Campo Grande/MS. N 16, jul/dez 2003, p. 107-131.

FAVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **Universidade do Brasil: das origens à construção**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2010.

FAVERO, Maria de Lourdes de A; LOPES, Sonia de Castro. **A Universidade do Distrito Federal (1935-1939): um projeto além de seu tempo**. Brasília: Liber livros, 2009.

FERREIRA, Marcia Serra. **A História da Disciplina Escolar Ciências no Colégio Pedro II (1960-1980)**. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: CFCH/UFRJ, 2005.

FERREIRA, Marcia Serra. Como investigar a história da pesquisa em ensino de ciências no Brasil? Reflexões teórico-metodológicas. In: NARDI, R. (org.) **A pesquisa em Ensino de Ciências no Brasil: alguns recortes**. São Paulo: Escrituras, 2007, p. 451-464.

FERREIRA, Marcia Serra. Currículo de Ciências – investigando as ações do Centro de Ciências do Estado de Guanabara, Brasil, nos anos de 1960/1970. **Anais do VII Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação**. Porto: 2008, p. 1-7.

FERREIRA, Marcia Serra. **História do Currículo e das Disciplinas: apontamentos de pesquisa**. 2013 (no prelo).

FERREIRA, Viviane Lovatti. **O processo de disciplinarização da metodologia do ensino de Matemática**. Tese de Doutorado. São Paulo: 2009. USP.

FISCHER, Rosa Bueno. Foucault e a análise do discurso em Educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, novembro/ 2001, p.197-223. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a09n114.pdf>. Último acesso em 10 de maio de 2013.

FISCHER, Rosa Maria B. **Trabalhar com Foucault: arqueologia de uma paixão**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

FONSECA, Maria Verônica Rodrigues. **Entre especialistas e docentes: percursos históricos dos currículos de formação do pedagogo na FE/UFRJ**. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: UFRJ, 2008.

FONSECA, Maria Verônica Rodrigues et al. Panorama da produção brasileira em história do currículo e história das disciplinas acadêmicas e escolares (2000-2010): entre a História da educação e a Sociologia do Currículo. **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas/SP: v.13, n1, p. 193-225, Jan/abr. 2013.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso - aula inaugural no Collège de France**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

FRANGELLA, Rita de Cassia P. **Colégio de Aplicação e a instituição de uma nova lógica de formação de professores: um estudo histórico no Colégio de Aplicação da Universidade do Brasil**. In: Anais do I Congresso Brasileiro de História da Educação: [2000]. http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/134_rita_de_cassia_p.pdf Último acesso 13 de março de 2014.

GADOTTI, Moacir. **História das Ideias Pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1995.

GADOTTI, Moacir. **Pensamento Pedagógico Brasileiro**. São Paulo: Ática, 2004.

GARCIA, Maria M. Alves. **A Didática no Ensino Superior no Brasil**. Campinas: Papyrus, 1994.

GATTI JÚNIOR, Décio. A escrita brasileira recente no âmbito de uma história das disciplinas escolares (1990-2008). **Currículo sem fronteiras**, v. 9, n. 1, jan/jun, 2009, p. 42-71.

GELAMO, Rodrigo Peloso. Filosofia de ofício ou ofício de professor: os limites do filosofar. **Educação e Sociedade**. Campinas: vol. 28, n. 98, jan./abr, 2007, p. 231-252.

GIACOMONI, Marcello Paniz; VARGAS, Anderson Zalewski. Foucault, a Arqueologia do Saber e a Formação Discursiva. Veredas *on line* – análise do discurso – 2/2010, P. 119-129. Disponível em <http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2010/04/artigo-09.pdf>. Último acesso em 10 de fevereiro de 2014.

GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: **Mitos, emblemas, sinais: Morfologia e História**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes – o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

GONDRA, José Gonçalves. Paul-Michel Foucault – uma caixa de ferramentas para a história da educação? In: FARIA FILHO, Luciano M. (Org). **Pensadores Sociais e História da Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 293-311.

GOODSON, Ivor F. **A construção social do currículo**. Lisboa: Educa, 1997.

GOODSON, Ivor F. **O currículo em mudança – estudos na construção social do currículo**. Porto: Porto Editora, 2001.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 2005.

GOODSON, Ivor F. Currículo, narrativa e o futuro social. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v.12, nº 35, maio/ago, p. 241-252, 2007a.

GOODSON, Ivor F. Da história das disciplinas ao mundo do ensino: entrevista com Ivor Goodson. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 45. Jun, p. 121-126, 2007b.

GORE, Jennifer M. Foucault e Educação: fascinantes desafios. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **O Sujeito da Educação: estudos foucautianos**. Petrópolis: Vozes, 2010, p. 9-20.

JAEHN, Lisete. **Conhecimento e Poder na História do Pensamento Curricular Brasileiro**. Tese de Doutorado. Campinas: FE/UNICAMP, 2011.

JAEHN, Lisete; FERREIRA, Marcia S. História do Currículo: diálogos com Ivor Goodson e Thomas Popkewitz. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 3, p. 256-272, Set/Dez 2012.

KLEIN, Rejane Klein. *O discurso sobre as novas tecnologias e a subjetivação docente: a docência na rede*. Tese de Mestrado. Curitiba: (2008) PPGE/UFPR.

JULIA, Dominique. A cultura escola como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas: nº 1, p. 10-43, jan/jun, 2001.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990, Disponível http://xa.yimg.com/kq/groups/19906282/820661633/name/LE_GOFF_HistoriaEMemoria.pdf. Último acesso 21 de junho de 2012.

LE GOFF, Jacques. Documento/monumento. In LE GOFF, J. **História e Memória**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1996, p. 535-553.

LEVI, Giovanni. Sobre a Micro-história. In: BURKE, Peter. **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: editora da UNESP, 1992, p. 133-161.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **A integração entre didática e epistemologia das disciplinas: uma via para a renovação dos conteúdos da didática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. Ensinar e aprender, aprender e ensinar: o lugar da teoria e da prática em didática. In: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda (Orgs). **Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012, p. 33-60.

LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda. Apresentação. In: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda (Orgs). **Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012, p. 21-32.

LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés. O lugar da Didática nas pesquisas e produções dos Programas de Pós-graduação em Educação do estado de Minas Gerais/BR. **Anais do XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – Convergências e Tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LOPES, Alice Casimiro. **Organização do conhecimento escolar: analisando a disciplinaridade e a integração**. In: Linguagens, espaços e tempos de ensinar e aprender. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE) Rio de Janeiro: DP & A, 2000, p. 147-163.

LOPES, Alice Casimiro. Discursos nas Políticas de Currículo. **Currículos sem Fronteiras**. v.6, n.2, p. 33-52, jul/Dez 2006.

LOPES, Alice Casimiro. **Políticas de Integração Curricular**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

LOPES, Sonia de Castro. A Escola de Educação como eixo integrador da Universidade. In: FAVERO, Maria de Lourdes de A; LOPES, Sonia de Castro. **A Universidade do Distrito Federal (1935-1939): um projeto além de seu tempo**. Brasília: Liber livros, 2009, p. 45-67.

MACEDO, Elizabeth. Aspectos metodológicos em História do Currículo. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa; ALVES, Nilda (Org). **Pesquisa do/no cotidiano das escolas – sobre saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2008, p. 141 - 158.

MACHADO, Roberto. **Foucault, a ciência e o saber**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

MARTINS, P. Lucia. O. As formas e práticas de interação entre professores e alunos. In: VEIGA, Ilma Passos A. **Lições de Didática**. São Paulo: Papirus, 2007, p.75-100.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver & ROMANOWSKI, Joana Paulin. **A didática na formação pedagógica de professores nas novas propostas para os cursos de licenciatura**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MELLO, Josefina Carmen Diaz. **História da disciplina Didática Geral em uma escola de formação de professores: (re) apropriação de discursos acadêmicos nos anos de 1980 e 1990**. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: CFCH/UFRJ, 2002.

MENDONÇA, Ana Waleska. **Anísio Teixeira e a Universidade de Educação**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002.

MONTEIRO, Ana Maria F.C. Formação docente: território contestado. In MARANDINO, M; SELLES, S. E; FERREIRA, M. S & AMORIM, A.C. R. (orgs) **Ensino de Biologia: conhecimentos e valores em disputa**. Niterói: EDUFF, 2005, p.153-170.

MONTEIRO, Ana Maria F. C. **Professores de História: entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

MONTEIRO, Ana Maria F. C. Pesquisa em pós-graduação em educação e a formação de professores: tensões e desafios curriculares no tempo presente. In: AMARAL, Helena da Fontoura e SILVA, Marco (orgs.) **Formação de Professores, Culturas: desafios à Pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões**. Rio de Janeiro: ANPED Nacional, 2011, p.76-99.

MORAES, Maria Célia Marcondes. Educação e Política nos Anos 30: a Presença de Francisco Campos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v.73, n.174, p.291-321, maio/ago. 1992.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. O pensamento de Foucault e suas contribuições para a educação. Campinas: **Educação e Sociedade**, vol. 25, n. 87, p. 611-615, maio/ago. 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Último acesso 21 de junho de 2012.

MOREIRA, Antonio Flávio. Currículo, utopia e pós-modernidade. In: MOREIRA, Antonio Flávio (org.). *Currículo: Questões Atuais*. Campinas: Papyrus, 2005. p. 9-28.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 2006, p. 7-37.

NASCIMENTO, Franc-Lane Sousa Carvalho; MOURA, Maria da Glória Carvalho. *Didática: diversos olhares e perspectivas na formação do docente*. **Anais do XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – Convergências e Tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

NOGUEIRA-RAMIREZ, Carlos Ernesto. **Governo Pedagógico: da sociedade do ensino para a sociedade da aprendizagem**. Tese de Doutorado. Porto Alegre: UFRG, 2009.

NÓVOA, Antônio. Nota de apresentação. In: GOODSON, I. F. **A construção social do currículo**. Lisboa: Educa, 1997, p. 9-16.

NÓVOA, Antonio. Os professores e o novo espaço público da educação. In TARDIF, M; LESSARD, Claude (orgs). **O Ofício de Professor**. Petrópolis, Vozes, 2008.

NICOLAZZI, Fernando. As Histórias de Michel Foucault. **Klepsidra: Revista virtual de historia**. Nº. 12, 2002. Disponível em <http://www.klepsidra.net/klepsidra12/foucault.html>. Último acesso em 09 de fevereiro de 2014.

NUNES, Clarice. Formação docente no Brasil: entre avanços legais e recuos pragmáticos. Rio de Janeiro: **Teias**, 2001, p.1-23.

NUNES, Clarice; CARVALHO, Marta Maria Chagas. Historiografia da Educação e fontes. In: GONDRA, José Gonçalves. (org). **Pesquisa em História da Educação no Brasil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 17-61.

OLIVEIRA, Cristiana. A vertigem da descontinuidade: sobre os usos da história na Arqueologia de Michel Foucault. **História, Ciências e Saúde**. v.15, n.1, p.169-181, jan.-mar. 2008.

POPKEWITZ, Thomas S. **Reforma educacional: uma política sociológica – poder e conhecimento em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

POPKEWITZ, Thomas. S. História do Currículo, Regulação Social e Poder. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **O Sujeito da Educação: estudos foucautianos**. Petrópolis: Vozes, 2010, p. 173-210.

POPKEWITZ, Thomas S. **Lutando em defesa da alma**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

PUGAS, Márcia C. S. **Conhecimento e docência no currículo de pedagogia: entre o pedagógico e o Disciplinar**. Tese de Doutorado PPGE/ UFRJ. 2013.

REIS, José Carlos. **A História entre a filosofia e ciência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

ROMANELLI, O. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2007.

SAVIANI, Demerval. As concepções pedagógicas na história da educação brasileira. In LOMBRADI, J; SAVIANI, D; M. I. M. Nascimento (Orgs.), **Navegando na história da educação brasileira**. Campinas: HISTEDBR, 2006, p. 60-75.

SAVIANI, D. Instituições Escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica. In: Nascimento M. I. M et al (orgs). **Instituições Escolares no Brasil**. Campinas: Autores Associados. 2007, p. 5-27.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Campinas: **Revista Brasileira de Educação**. 2009, v.14, n. 40, p. 143-155.

SCHELBAUER, Analete Regina. **Método Intuitivo e Lições de Coisas: saberes em curso nas conferências pedagógicas do século XIX**. (2006) disponível em http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Analete_R_Schelbauer2_artigo.pdf. Último acesso 02 de fevereiro de 2014.

SGUAREZI, Nilza de O. As abordagens da Didática nos cursos de formação de professores: o caso da Universidade Federal de Mato Grosso. Anais do XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – Convergências e Tensões no campo da formação e do trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, Vivian B. Uma história das leituras para professores – análise da produção e circulação de saberes especializados nos manuais pedagógicos (1930-1970). **Revista**

Brasileira de História da Educação. Nº 6, jul/dez, 2003a. Disponível em <http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/217/226>. Último acesso 14 de março de 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003b.

SILVA, Tomaz Tadeu. Apresentação. In: GOODSON, I. F. **Currículo: teoria e história.** Petrópolis: Vozes, 2005, p. 7-13.

SOMMER, Luiz Henrique. A ordem do discurso escolar. **Revista Brasileira de Educação.** 2007, v.12, n 34 jan/abr. p. 57-67.

SOUZA, Rosa Fátima. Cultura escolar e currículo: aproximações e inflexões nas pesquisas históricas sobre conhecimentos e práticas escolares. In: XAVIER, Libânea; CARVALHO, M.; MENDONÇA, Ana Waleska. CUNHA, J. L. (orgs) **Escola, cultura e saberes.** Rio de Janeiro: Editora FGV. 2005, p.74-91.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio; GALVÃO, Ana M. O. História das disciplinas escolares e história da educação: algumas reflexões. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v. 31, n. 3, p. 391-408, set./dez. 2005.

TANURI, Leonor M. História da formação de professores. Campinas: **Revista Brasileira de Educação.** Mai/Ago, 2000, nº 14, p.61-88.

TOLEDO, Maria L. A. **Interfaces do saber pedagógico: contribuições da História das Disciplinas Escolares para o campo da Didática.** Disponível em <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT04-1743--Int.pdf>. Último acesso em 14 de março de 2014.

VALDEMARIN, Vera Teresa. **História dos métodos e materiais de ensino: a escola nova e seus modos de uso.**São Paulo: Cortez, 2010.

VEIGA, Ilma Passos A. Apresentação. In: VEIGA, Ilma Passos A. **Lições de Didática.** São Paulo: Papirus, 2007, p.7-12.

VEIGA, Ilma Passos A. Por dentro da didática: um retrato de três Pesquisas. **XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – Convergências e Tensões no campo da formação e do trabalho docente.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p.47-59.

VEIGA, Ilma Passos A. Didática uma retrospectiva histórica. In: VEIGA, Ilma Passos A. (coord). **Repensando a Didática.** São Paulo: Papirus, 2011, p. 33-54.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VIDAL, Diana Gonçalves. Escola Nova e Processo Educativo. In LOPES, Eliane M. Teixeira et al. (org). **500 anos de Educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 497-517.

VIDAL, D. G. Apresentação do dossiê arquivos escolares: desafios à prática e à pesquisa em História da Educação. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 10, p. 71-73, jul./dez, 2005.

VIEIRA, Suzane da Rocha. **Uma reflexão acerca do manifesto dos pioneiros da educação nova**. s/d. Disponível em http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHOS/S/Suzane%20da%20rocha%20vieira.pdf. Último acesso 12/03/2014.

VILELA, Carolina L. et al. A pesquisa em história das disciplinas e história do Currículo: investigando a recente produção brasileira. In: **Anais do VI Congresso Brasileiro de História da Educação**. Vitória: UFES – Cd-Rom. 2011.

VILELA, Carolina Lima. **Currículo de Geografia: analisando o conhecimento escolar como discurso**. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: CFCH/UFRJ, 2013.

VIÑAO, Antonio. A história das disciplinas escolares. Campinas: **Revista Brasileira de História da Educação**. Set/Dez, 2008, nº 18, p.174-215.

VOSS, Jefferson; NAVARRO, Pedro. Anção de enunciado reitor de michel foucault e a análise de objetos discursivos midiáticos. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, SC, v. 13, n. 1, p. 95-116, jan./abr. 2013.

XAVIER, Libânia Nacif. **O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova como divisor de águas na história da educação brasileira**. FE / PROEDES – UFRJ. Texto Colóquio Nacional 70 Anos do Manifesto dos Pioneiros : um legado educacional em debate, realizado em Belo Horizonte e Pedro Leopoldo, em agosto de 2002. Disponível em: http://www.convenio1931.ence.ibge.gov.br/web/ence/Libania_Manifesto.pdf. Último acesso 12 de março de 2014.

YOUNG, Michel. Uma abordagem do estudo dos programas enquanto fenômenos do conhecimento socialmente organizado. In: Grácio, S. & Storr, S. (orgs.) **Sociologia da Educação II. Antologia**. Lisboa: Horizonte, 1982, p. 151-187.

YOUNG, Michael. **O currículo do futuro. Da nova sociologia da educação a uma nova teoria crítica do aprendizado**. São Paulo: Editora Papirus, 2000.

FONTES CONSULTADAS E CITADAS

CAPANEMA, Gustavo. Carta endereçada ao Reitor Prof. Raul Leitão da Cunha. 1939.

Disponível no arquivo Gustavo Capanema CPEDOC/FGV.

CAPANEMA, Gustavo. Carta endereçada ao Professor George Dumas, datada de 17/06/1939. Disponível no arquivo Gustavo Capanema CPEDOC/FGV.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2011.

MATTOS, Luiz Alves. **Sumário de Didática Geral**. Rio de Janeiro: Aurora, 1964.
O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. especial, p.188–204, ago. 2006 - ISSN: 1676-2584 Disponível em http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf. Último acesso em 14 de março de 2014.

Documentos Manuscritos da série Gustavo Capanema do Arquivo CPDOC/FGV.

Documentos Administrativo e Escolares dos Arquivos da FNFi e CAP/PRODES/UFRJ

APENDICE A

Quadro Descritivo das Teses sobre Didática Geral encontradas na busca ao Banco de Teses e Dissertações da CAPES, no período de 2001 a 2011.

Trabalho	Ano	Autor	Descrição
Tese “Didática de Ciência e Biologia na perspectiva da pedagogia histórico-crítica.”	2006	Antonio Carlos Hidalgo Geraldo	Pretendeu articular e fundamentar, a partir dos postulados gerais da pedagogia histórico-crítica e da Didática Geral, um conjunto de princípios metodológicos para o ensino de Ciências e Biologia sistematizados e desenvolvidos para servirem de orientação e critério para as atividades docentes no ensino escolar das referidas disciplinas.
Tese “Aplicações da Sequência Fedathi na aprendizagem da Geometria mediada por tecnologias Digitais.”	2010	Maria Jose Araujo Souza,	Trata-se de um estudo acerca do ensino e aprendizagem da Matemática, tendo a Sequência Fedathi e as tecnologias digitais como eixos centrais das reflexões, e se vale de aspectos acerca da Didática Geral para compreensão do contexto histórico educacional.
Tese "Diários de viagens de Malba Tahan: história e memória da formação de professores de matemática na CADES.”	2011	Juraci Conceição de Faria Oliveira	Desenvolvida sob a perspectiva da histórica cultural, investiga a prática pedagógica de Júlio César de Mello e Souza - Malba Tahan (1895-1974) como professor-orientador das disciplinas de Didática Geral e Didática Específica de Matemática dos cursos de formação para professores oferecidos pela Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES), durante a segunda metade do século XX.

APENDICE B

Quadro Descritivo das Teses sobre História do Currículo, produzidas no campo da História da Educação e Conhecimento Escolar encontradas na busca ao Banco de Teses e Dissertações da CAPES, no período de 2001 a 2011.

Trabalho	Ano	Autor	Descrição
Tese “Currículos de História do Rio de Janeiro, Cotidiano Escolar e Ensino: recuperando os elos perdidos.”	2001	Ubiratan Rocha	Trata-se de estudo sobre o processo de reforma curricular, ocorrido entre meados dos anos de 1980 e meados dos anos de 1990, no município do Rio de Janeiro, e as propostas curriculares estaduais publicadas em 1993 para o ensino médio e, em 1994, para o 2o segmento do ensino fundamental, são analisadas ressaltando-se possíveis influências de alguns professores na elaboração, tanto das propostas curriculares municipais, quanto das estaduais.
Tese “Ensino de História; entre saberes e práticas”	2002	Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro	A pesquisa teve por objetivo investigar a mobilização dos saberes por estes professores de ensino. Dialogando com autores que reconhecem a existência da cultura escolar, foram analisadas construções do saber ensinado na prática docente, para caracterizar, em perspectiva epistemológica, a especificidade dessa construção na qual a dimensão educativa, estruturante das configurações desenvolvidas, se articula numa síntese criativa com racionalidades, lógicas explicativas e conceitos do campo disciplinar.

Trabalho	Ano	Autor	Descrição
Tese “Sobre o pensamento médico-higienista oitocentista e a escolarização: condições de possibilidade para o engendramento do campo da educação física no Brasil.”	2003	Fernanda Simone Lopes de Paiva	A pesquisa volta-se para a recuperação do estudo da ginástica como tentativa de teorizar e sistematizar uma prática corporal e social que se corporificou como disciplina da disciplina nos sistemas educacionais. Assim, busca entender a história dos currículos escolares como produto e produtores da trama humana.
Tese “O ensino de história no primeiro ciclo do ensino secundário geral em Moçambique: apropriação da memória social como prioridade do ensino de história”	2004	Maria Deus Amida Maman	O trabalho debruça-se sobre o Ensino de História no Primeiro Ciclo do Ensino Secundário Geral em Moçambique, destacando a necessidade de formação da memória social, como uma das finalidades da disciplina. A pesquisa analisa como é que as aulas de História contribuem para a apropriação de valores e condutas para a inserção dos jovens moçambicanos na construção duma sociedade e dum Estado moderno.
Tese “Política, educação e currículo escolar paulista (1982-2002): pressupostos políticos, mudanças institucionais e contradições sociais contextualizadas as expropriação das Humanidades na escola básica”	2004	Paulo César Cedran	O trabalho analisa as políticas educacionais que envolvem a temática curricular da escola pública paulista no período de 1982-2002, sob a perspectiva de uma história do currículo que captasse os processos de ruptura e descontinuidade, de forma a compreendermos como as implicações sócio-econômicas instauradas, a partir do chamado Neoliberalismo em Educação, refletem-se no processo de formação para a cidadania, sob a perspectiva de um embate de forças antagônicas da sociedade civil e política.

Trabalho	Ano	Autor	Descrição
Tese “Vocês estão copiando mesmo o conteúdo? Etnografia de uma sala de aula da escola Antônia Tita Maciel de Campos da periferia da cidade de Cuiabá com notas analíticas sobre a integração social em plano histórico.”	2009	Aristides Januário da Costa Neto	A partir de notas analíticas sobre a integração social em plano histórico”, trata-se de um estudo descritivo realizado no ano de 2007 em uma das salas de aula do ensino médio “emergencial”, mantido por convênio entre Estado e Município para atender a “demanda flutuante” de jovens e adultos trabalhadores, estudantes no período noturno. Esta “etnografia da prática escolar” foi desenvolvida mediante interpretação das múltiplas narrativas elaboradas pelos diversos “sujeitos”, mediante observações das relações construídas dentro e fora da instituição de ensino e mediante práticas realizadas de atividades curriculares.
Tese “A Re-significação da eugenia na educação entre 1946 e 1970: Um estudo sobre a construção do discurso eugênico na formação docente”	2010	Celia Aparecida Rocha	Este trabalho mostra a persistência do discurso eugenista (continuidades e discontinuidades) na educação, enfocando o Curso de Formação de professores primários de Minas Gerais, assim como, a compreensão da formação do modelo eugênico, desenvolvido nesse ensino, nas disciplinas Biologia Educacional e Higiene e Puericultura, entre o período de 1946 e 1970. A pesquisa procurou evidenciar as diversas influências advindas da ciência e de suas relações com outras perspectivas culturais – como a religião – na fundamentação e na implementação do modelo eugênico adotado neste período. Mediante as noções de eugenia e as imagens e textos pesquisados sobre o corpo, a saúde, a raça, a hereditariedade, a sexualidade e a higiene, encontrados no material didático dessas disciplinas, procurou-se mostrar que a Eugenia permaneceu no âmbito educacional, mesmo no período pós-guerra.

Trabalho	Ano	Autor	Descrição
Tese “Ensino jurídico: história, currículo e interdisciplinaridade.”	2010	Daniela Emmerich de Souza Mossini	Este trabalho tem por objetivo examinar as novas demandas que o ensino jurídico brasileiro busca atender auxiliado pelos conhecimentos históricos das políticas públicas responsáveis pela construção do currículo do Ensino Jurídico Nacional com ênfase sobre a influência de Portugal. Com base na perspectiva filosófica e histórica desde a criação dos cursos de Direito no Brasil (1827) até a atualidade, busca uma combinação dos Estudos na Área de Currículo com o Direito, para discutir a histórica intervenção articulada do público e do privado na construção de seus paradigmas e inovar por meio da interdisciplinaridade.
Tese “A formação do professor de história na faculdade de filosofia da universidade estadual de ponta grossa de 1950 a 1970: propostas curriculares e memórias docentes”	2010	Silvana Maura Batista de Carvalho	Em função da relevância da temática “formação de professores” na história da educação brasileira propõe-se caracterizar a configuração curricular das propostas dos cursos de formação de professores de História no período de 1950 a 1970, na Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa (FEFCL-PG), a primeira instituição estadual de ensino superior criada no Estado do Paraná.

APENDICE C

Quadro Descritivo das Teses sobre História do Currículo, produzidas no campo do Currículo localizadas na busca ao Banco de Teses e Dissertações da CAPES, no período de 2001 a 2011.

Trabalho	Ano	Autor	Descrição
Tese “Dimensões formativas em confronto na prática de ensino escolar - uma investigação de percursos de licenciados das ciências biológicas”	2008	Mariana Lima Vilela	O estudo utiliza-se de perspectivas teóricas dos saberes docentes e do campo do Currículo – o Conhecimento escolar e a história das disciplinas escolares. Em diálogo com tais perspectivas, apresenta uma análise do componente curricular da Prática de Ensino em dois cursos de Licenciatura - o da Universidade Federal do Rio de Janeiro e o da Faculdade de Formação de Professores da UERJ – tomando como fontes Relatórios redigidos por licenciandos dos referidos cursos e depoimentos orais de professores, obtidos a partir de entrevistas semi-estruturadas.
Tese “O currículo da disciplina escolar história no Colégio Pedro II - a década de 1970 - entre a tradição acadêmica e a tradição pedagógica: a história e os estudos sociais”	2009	Beatriz Boclin Marques dos Santos	O estudo tem por objetivo investigar as características da dinâmica curricular da disciplina História no Colégio Pedro II e que apresentou marcas de estabilidade quando a reforma implantada a partir da Lei 5692/71 determinou sua substituição por Estudos Sociais. Trata-se de uma análise sócio-histórica do currículo, embasada nas contribuições do teórico inglês Ivor Goodson.

Trabalho	Ano	Autor	Descrição
Tese “Material didático para educação de jovens e adultos: história, formas e conteúdos”	2010	Paulo Eduardo Dias de Mello	Este trabalho investiga historicamente a produção de material didático para a Educação de Jovens e Adultos, tendo por objetivos o entendimento da trajetória histórica dessa produção desde a constituição da EJA, como campo de políticas públicas até o período mais recente de nossa história, a caracterização da produção didática dos anos 1996 a 2008, em seus aspectos formais e de conteúdo a partir dos sujeitos envolvidos na produção, e uma investigação da concepção de EJA e dos fundamentos epistemológicos do ensino e aprendizagem por meio da análise da forma e conteúdos de duas coleções didáticas: a Coleção Cadernos de EJA e a Coleção ENCCEJA.
Tese “A história do currículo da licenciatura em química da UFRJ: tensões, contradições e desafios dos formadores de professores (1993-2005)”	2010	Elisa Prestes Massena	A pesquisa investigou a construção sócio-histórica do currículo de um curso de formação de professores, o curso de Licenciatura em Química do Instituto de Química (IQ), da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), no período de 1993 a 2005. Busquei compreender como ocorreu a gestação, criação, implantação e a implementação do citado curso e a influência dos formadores de professores na construção social do currículo desse curso, com especial atenção para as tensões e desafios decorrentes de diferentes concepções de formação docente de professores do Instituto de Química e da Faculdade de Educação (FE) que atuavam como formadores desse curso.

Trabalho	Ano	Autor	Descrição
Tese A emergência da disciplina biologia escolar (1961-1981): renovação e tradição”	2011	Mariana Cassab Torres	A tese trata da emergência e do desenvolvimento da disciplina escolar biologia, na perspectiva de sua constituição em meio a processos sociais de renovação, em marcha entre os anos 1961 e 1981. O que o trabalho sustenta é que a disciplina escolar biologia foi gestada na disputa entre forças nos movimentos renovadores dos currículos da escola secundária, do ensino das ciências e do processo de consolidação da biologia moderna. Consubstanciada pela análise da cultura escolar de uma instituição sui generis, que é o Colégio Pedro II, a pesquisa se ancora no trabalho de interpretação das dinâmicas de incorporação das forças mais amplas significadas e engastadas no plano da instituição e nas crenças e ações daqueles que puseram a disciplina escolar em movimento.
Tese “Estudo sócio-histórico da formação docente em Ciências Biológicas na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (1968-1986)”	2011	Daniele Aparecida de Lima Tavares	A Tese teve como objetivo a compreensão de como os aspectos sócio-históricos da formação docente influenciaram na constituição do curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) em suas três vertentes: Licenciatura em História Natural em 1968; Licenciatura em Ciências em 1975 – com quatro habilitações: Biologia, Matemática, Química e Física – e Graduação em Ciências Biológicas em 1986. Apoiamo-nos nas discussões teórico-metodológicas da história nova, para análise dos fragmentos encontrados, e dos estudos do campo da história do currículo, os quais contribuem para examinar os conflitos e as relações de poder que se dão no interior das instituições educativas.

Trabalho	Ano	Autor	Descrição
Tese "Conhecimento e poder na história do pensamento curricular brasileiro"	2011	Lisete Jaehn	A tese investiga a relação entre conhecimento e poder no pensamento curricular brasileiro, do surgimento das primeiras discussões de currículo, na década de vinte até a atualidade. A forma como o poder é produzido pelo conhecimento limita e reprime ou expande as práticas sociais sofre mudanças face às contingências históricas em contextos sociais, culturais, educacionais, econômicos e políticos diferentes. Duas perspectivas de História do Currículo estão na base teórica da pesquisa: a história social de Ivor Goodson e a epistemologia social de Thomas Popkewitz.

**APENDICE D – Quadro Descritivo das Teses e Dissertações sobre História
das Disciplinas Acadêmicas**

Trabalho	Ano	Autor	Descrição
Tese “Trilhas e Temas da Disciplina Filosofia da Educação a partir da PUC-SP”	2002	Maria Betânia Barbosa Albuquerque	Esta pesquisa buscou reconstruir, historicamente, a trajetória da disciplina Filosofia da Educação entre as décadas de 40 a 80 no curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, considerando os temas que selecionou ou silenciou nos seus programas de ensino, os seus atores e sua produção teórica. Teoricamente a investigação apoiou-se nos estudos históricos e sociológicos que possibilitam compreender o itinerário das disciplinas, tais como os de André Chervel, Ivor Goodson, Tomaz Popckewitz e outros.
Tese “O processo de disciplinarização da metodologia do ensino de matemática”	2009	Viviane Lovatti Ferreira	Este trabalho teve como objetivo principal compreender o processo histórico de disciplinarização da Metodologia do Ensino de Matemática em cursos de Licenciatura em Matemática, buscando conhecer a gênese e o desenvolvimento histórico da disciplina, identificando conteúdos e métodos propostos bem como as mudanças pelas quais passou a disciplina ao longo do período analisado.

Trabalho	Ano	Autor	Descrição
Tese “A Biologia e a história da disciplina ensino de ciências nos currículos do curso de pedagogia da UFSC (1960-1990)”	2010	Néli Suzana Quadros Britto	O estudo focaliza a história da disciplina Ensino de Ciências/Biologia nos currículos do Curso de Pedagogia da UFSC no período de 1960 a 1990. Buscando relacionar os aspectos históricos aos elementos constituidores de uma cultura educacional e da concepção de EC/B das disciplinas nos cursos de Pedagogia, desde sua origem até o contexto atual no campo educacional brasileiro.
Dissertação “O ensino de História da Educação Brasileira nos cursos de Pedagogia de Belo Horizonte: tendências e perspectivas”	2002	José Roberto Gomes Rodrigues	O estudo teve por objetivo desvelar a sua configuração da História da Educação enquanto área de produção científico-acadêmica e compreender como a mesma se define e disciplina do currículo: as temáticas, os conteúdos, a bibliografia, através do programa de ensino. Trata-se pesquisa de campo circunscrita aos Cursos de Pedagogia de cinco universidades em Belo Horizonte/MG, tendo como estratégia a análise de documentos e a entrevista semi-estruturada.

Trabalho	Ano	Autor	Descrição
<p>Dissertação “A gênese dos estudos do lazer num curso superior de Turismo em Minas Gerais - um estudo na instituição pioneira (1974-1985).”</p>	<p>2003</p>	<p>Hilton Fabiano Boaventura Serejo</p>	<p>A dissertação refere-se a discussões e análises sobre a gênese e evolução dos estudos do lazer no curso pioneiro de Turismo em Minas Gerais, no período de seu funcionamento (1974 - 1985). Essa instituição, denominada Faculdade de Turismo de Belo Horizonte (FACTOR), posteriormente, teve seu nome alterado para Instituto Mineiro de Ciências Administrativas e Tecnológicas (IMCAT). Esta pesquisa oferece subsídios para os estudos de duas áreas: a História das Disciplinas Escolares e o campo do Lazer. Trata-se de pesquisa qualitativa, com uma abordagem histórica, baseada em levantamento bibliográfico e documental.</p>
<p>Dissertação “A Disciplina Filosofia da Educação no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná (UFPR) nos Anos de 1970 e 1990.”</p>	<p>2003</p>	<p>Marcio Dolizete Mugnol Santos</p>	<p>O trabalho investiga a disciplina Filosofia da Educação no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná, no período 1970-1980. O objetivo geral é caracterizar esta disciplina no período indicado. Os objetivos específicos são: analisar a legislação que configurou o campo de saber Filosofia da Educação como uma das disciplinas básicas do curso de Pedagogia, analisar os conteúdos e objetivos desenvolvidos e identificar a bibliografia adotada pelos professores.</p>

Trabalho	Ano	Autor	Descrição
Dissertação “Psicologia da Educação no curso de pedagogia da UFU: retrospectiva histórica da disciplina”	2004	Lucianna Ribeiro de Lima	Esta dissertação está inserida na linha de pesquisa da História e Historiografia da Educação. Apresenta a análise da disciplina Psicologia da Educação no currículo do Curso de Pedagogia da UFU, tendo como marco cronológico o período de 1978 a 2000. A análise obedeceu a orientação metodológica da modalidade de pesquisa conhecida como história das disciplinas escolares, que procura focar a gênese, as finalidades e o funcionamento de determinada disciplina no currículo acadêmico.
Dissertação “Uma contribuição para a história da disciplina História da Educação no curso de pedagogia da Universidade de Sorocaba – UNISO”	2005	Nivea Vasconcelos de Almeida Sá.	Este trabalho versa sobre a disciplina História da Educação no curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Sorocaba, hoje Universidade de Sorocaba (UNISO). Tem por objetivo investigar como a referida disciplina se constituiu como disciplina acadêmica no curso de Pedagogia. Esta pesquisa apresenta também os diferentes momentos do processo de construção histórica da Faculdade, destacando-se, em especial a história do curso de Pedagogia nesta Instituição de ensino,

Trabalho	Ano	Autor	Descrição
<p>Dissertação “Aspectos da história das disciplinas da Informática e Educação do curso de pedagogia - estudo introdutório.”</p>	<p>2006</p>	<p>Sirléia Ferreira da Silva Rosa</p>	<p>Analisar aspectos da gênese, da finalidade e do funcionamento das disciplinas da Informática e Educação, no currículo do curso de Pedagogia , elegendo-se, como campo de investigação, as Instituições de Ensino Superior-IES de Belo Horizonte, por se tratarem de instituições que formam profissionais para atuarem na gestão e docência de processos educativos, na escola e na sala de aula.</p>
<p>Dissertação “Aspectos da história das disciplinas da Informática e Educação do curso de pedagogia - estudo introdutório” de Sirléia Ferreira da Silva Rosa (2006); “Uma Década de Desafios no Ensino de Homeopatia: A UNIRIO de 1999 a 2009.”</p>	<p>2010</p>	<p>Humberto Portugal Karl</p>	<p>Esta investigação incidiu sobre os desafios enfrentados pelo ensino da Homeopatia na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). O período de estudo foi de 1999-2009. A Reforma Curricular na UNIRIO (1988-1989) resultou no aprimoramento do ensino de Homeopatia, expressa pelos seguintes fatores: a transformação do caráter facultativo da disciplina de Matéria Médica Homeopática em obrigatório (1999); a primeira Residência Médica em Homeopatia no país no Gaffrée e Guinle, Hospital Escola de Medicina e Cirurgia (em 2004) e a criação da pós-graduação lato sensu em Homeopatia (em 2007). A concepção do currículo adotada foi baseada em textos de Antonio Flávio Moreira, Tomaz Tadeu da Silva e Vera Candau. A História das Disciplinas Escolares foi examinada nas teorizações de Ivor Goodson e Lucíola Santos, com ênfase em fatores internos e externos.</p>

Trabalho	Ano	Autor	Descrição
<p>Dissertação “Disciplinas, Docentes e Conteúdos: itinerários da história na Faculdade Católica de Filosofia de Sergipe (1951-1962).”</p>	<p>2011</p>	<p>João Paulo Gama Oliveira</p>	<p>Este estudo investiga as disciplinas ministradas no curso de Geografia e História da Faculdade Católica de Filosofia de Sergipe, no período de 1951 até 1962, com o objetivo de analisar os saberes transmitidos naquele curso de formação de docentes de História em meados do século XX. As disciplinas, os perfis dos seus docentes e os conteúdos explícitos formaram as bases da investigação deste “recorte” do passado que contribuiu sobremaneira para o ensino de História em Sergipe.</p>
<p>Dissertação “Onde a morte se compraz em auxiliar a vida: a trajetória da disciplina de anatomia humana no currículo médico da primeira faculdade oficial de medicina de São Paulo - o período de Renato Locchi (1937-1955).”</p>	<p>2011</p>	<p>Patricia Teixeira Tavano</p>	<p>Esta dissertação visa à caracterização da Anatomia Humana enquanto disciplina no contexto da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo (FMUSP) no período de cátedra de Renato Locchi (1937-1955). Considerada ponto de convergência entre uma medicina mais mística e uma medicina mais objetiva, a Anatomia e a dissecação traçam trajetória sócio-histórica de proximidade com a profissão médica, constituindo-se em parte da racionalidade profissional, o que acaba por justificar sua constância nos currículos médicos embasado na imprescindibilidade do conhecimento do corpo-máquina humano para a plena execução das atividades deste profissional. O estudo baseou-se nas teorias da construção sócio-histórica das disciplinas escolares, notadamente as discussões de André Chervel e Ivor Goodson, donde se elenca os elementos constitutivos de uma disciplina.</p>

APENDICE E

Listagem dos textos analisados do ENDIPE/ANPED (2008-2011)

ANO - EVENTO	TITULO/ TIPO	AUTOR
1. 2008/ANPEd	A didática em reconstrução como mediação entre a formação pedagógica e a formação específica: uma possibilidade em aberto na reconfiguração das Licenciaturas?	Cleoni Maria Barboza Fernandes e Sonia Regina de Souza Fernandes.
2. 2008/ANPEd	O Diálogo entre a pedagogia e a didática: da busca contra-hegemônica das orientações educativas das décadas de 1980 e 1990 aos rebatimentos Pós-Modernos nas recentes produções acadêmicas.	Lenilda Rego Albuquerque de Faria
3. 2008/ANPEd	A didática crítica frente ao toyotismo e às tecnologias informacionais.	Rosilene Horta Tavares
4. 2008/ANPEd	A (re) valorização epistemológica da experiência docente vivida na disciplina didática: uma estratégia de formação de professores em serviço.	Miriam Darlete Seade Guerra
5. 2009/ANPEd	Didática: práticas pedagógicas em construção.	Ilma Passos Alencastro Veiga et alli.
6. 2010/ANPEd	Didática: questões de método e teoria.	Lenilda Rego Albuquerque de Faria e Maria Isabel de Almeida
7. 2011/ANPEd	A didática no âmbito da pós-graduação: uma análise das publicações e veículos de divulgação das produções.	Andréa Maturano Longarezi e Roberto Valdés Puentes

ANO - EVENTO	TITULO/ TIPO	AUTOR
8. 2011/ANPEd	A guardiã de memórias: revelando cenas docente e discente de uma didática diferenciada.	Márcia Ambrósio Rodrigues Rezende
9. 2011/ANPEd	Didáticas específicas e formação continuada de professores: o caso do mestrado em ensino das ciências.	Sonia Regina Mendes Dos Santos, Herbert Gomes Martins, Patricia Maneschy Duarte da Costa e Cleonice Puggian
10. 2010/ENDIPE	Panorama da didática e das metodologias específicas na região centro-oeste.	Andréa Maturano Longarezi, José Carlos Libâneo e Nilza de Oliveira Sguarezi
11. 2010/ENDIPE	A didática e a formação de professores para a educação básica e superior na Universidade Federal de Uberlândia – UFU.	Olenir Maria Mendes, Olga Teixeira Damis, Elsa Guimarães Oliveira, Lucia de Fatima Valente, Maria Simone Ferraz Pereira, Aldeci Cacique Calixto, Mônica Luiz De Lima Ribeiro e Dayane Garcia de Oliveira
12. 2010/ENDIPE/ Painel	Didática e o processo de ensino e aprendizagem: diversos olhares e perspectivas para a formação docente.	Franc-Lane Sousa Carvalho do Nascimento
13. 2010/E NDIPE/ Painel	Método de ensino e reformas educacionais nos estados de Minas Gerais, Santa Catarina e São Paulo (1907-1920): subsídios para a reflexão sobre didática e formação de professores.	Vera Teresa Valdemarin, Gladys Mary Ghizoni Teive e Juliana Cesário Hamdan

ANO - EVENTO	TITULO/ TIPO	AUTOR
14. 2010/ENDIPE	Por dentro da didática: um retrato de três pesquisas.	Ilma Passos Alencastro Veiga
15. 2010/ENDIPE	A didática na formação pedagógica de professores nas novas propostas para os cursos de licenciatura.	Pura Lúcia Oliver Martins e Joana Paulin Romanowski
16. 2010/ENDIPE	A integração entre didática e epistemologia das disciplinas: uma via para a renovação dos conteúdos da didática.	José Carlos Libâneo
17. 2008/ENDIPE	O campo da didática: expressão das contradições da prática.	Pura Lúcia Oliver Martins
18. 2008/ENDIPE	Epistemologia da prática ressignificando a didática.	Selma Garrido Pimenta
19. 2008/ENDIPE	A didática e a formação de professores: analogias e especificidades.	Vera Maria Nigro De Souza Placco
20. 2008/ENDIPE	Didática e pedagogia: da teoria de ensino à teoria da formação.	Maria Amélia Santoro Franco
21. 2008/ENDIPE	A didática na perspectiva intermulticultural e a formação inicial de professores.	Emília Freitas de Lima
22. 2008/ENDIPE	Trajetórias e memória de constituição do campo da didática.	Délcia Enricone
23. 2008/ENDIPE	A pesquisa e a didática	Bernardete Angelina Gatti
24. 2008/ENDIPE	Educação ambiental formal: desafios à didática?	Nágila Caporlândia Giesta
25. 2008/ENDIPE	Didática e formação inicial do professor universitário.	Marlene Correro Grillo
26. 2008/ENDIPE	O campo teórico e profissional da didática hoje: entre itaca e o canto das sereias.	José Carlos Libâneo
27. 2008/ENDIPE	A pesquisa do professor e a construção do conhecimento em didática.	Menga Lüdke

ANO - EVENTO	TITULO/ TIPO	AUTOR
28. 2008/ENDIPE	Tendências da pesquisa e do conhecimento didático no início dos anos 2000.	Marli André
29. 2008/ENDIPE/ Painel	Saberes escolares, didáticas e metodologias do ensino: perspectivas na construção de conhecimento em didática.	Maria Aparecida Leopoldino Tursi Toledo
30. 2008/ENDIPE/ Painel	Pedagogia e didática: uma aproximação com os conceitos de pensamento empírico e pensamento teórico.	Umberto De Andrade Pinto, Algacir José Rigon e Lenilda Rêgo Albuquerque
31. 2008/ENDIPE/ Painel	A didática na perspectiva histórico-cultural: uma análise dos ENDIPES 2004 e 2006.	Diene Eire de Mello , Bortotti de Oliveira, Luciana Figueiredo Lacanalho, Nerli Nonato E Ribeiro Mori
32. 2008/ENDIPE/ Painel	A didática não foge à moda...	Lizia Helena Nagel
33. 2008/ENDIPE/ Painel	Caminhos da Didática Geral nos Cursos de Licenciatura da UFRGS: tendências atuais	Johannes Doll
34. 2008/ENDIPE/ Painel	O diálogo entre a ciência da educação (pedagogia) e a teoria do ensino (didática): da busca contra-hegemônica das orientações educativas das décadas de 1980 e 1990 aos rebatimentos pós-modernos nas recentes produções acadêmicas.	Lenilda R.A. Faria e Maria Isabel de Almeida

APENDICE F

Quadro Comparativo das Constituições Brasileiras de 1824 a 1946

ANO	TEXTO LEGAL
1824	<p>Art. 179. A inviolabilidade dos Direitos Cívicos, e Políticos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Imperio, pela maneira seguinte.</p> <p>XXXII. A Instrução primaria, e gratuita a todos os Cidadãos.</p> <p>XXXIII. Collegios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes.</p>
1891	<p>Art 35 - Incumbe, outrossim, ao Congresso, mas não privativamente:</p> <p>3º) criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados;</p> <p>4º) prover a instrução secundária no Distrito Federal.</p> <p>SEÇÃO II</p> <p><i>Declaração de Direitos</i></p> <p style="padding-left: 40px;">Art 72 - A Constituição assegura a brasileiros e a estrangeiros residentes no País a inviolabilidade dos direitos concernentes à liberdade, à segurança individual e à propriedade, nos termos seguintes:</p> <p style="padding-left: 80px;">§ 6º - Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos.</p>
1934	<p>CAPÍTULO II</p> <p><i>Da Educação e da Cultura</i></p> <p>Art 148 - Cabe à União, aos Estados e aos Municípios favorecer e animar o desenvolvimento das ciências, das artes, das letras e da cultura em geral, proteger os objetos de interesse histórico e o patrimônio artístico do País, bem como prestar assistência ao trabalhador intelectual.</p> <p>Art 149 - A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana.</p>

	<p>Art 150 - Compete à União:</p> <ul style="list-style-type: none">a) fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do País;b) determinar as condições de reconhecimento oficial dos estabelecimentos de ensino secundário e complementar deste e dos institutos de ensino superior, exercendo sobre eles a necessária fiscalização;c) organizar e manter, nos Territórios, sistemas educativos apropriados aos mesmos;d) manter no Distrito Federal ensino secundário e complementar deste, superior e universitário;e) exercer ação supletiva, onde se faça necessária, por deficiência de iniciativa ou de recursos e estimular a obra educativa em todo o País, por meio de estudos, inquéritos, demonstrações e subvenções. <p>Parágrafo único - O plano nacional de educação constante de lei federal, nos termos dos arts. 5º, nº XIV, e 39, nº 8, letras <i>a</i> e <i>e</i>, só se poderá renovar em prazos determinados, e obedecerá às seguintes normas:</p> <ul style="list-style-type: none">a) ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos;b) tendência à gratuidade do ensino educativo ulterior ao primário, a fim de o tornar mais acessível;<ul style="list-style-type: none">c) liberdade de ensino em todos os graus e ramos, observadas as prescrições da legislação federal e da estadual;d) ensino, nos estabelecimentos particulares, ministrado no idioma pátrio, salvo o de línguas estrangeiras;e) limitação da matrícula à capacidade didática do estabelecimento e seleção por meio de provas de inteligência e aproveitamento, ou por processos objetivos apropriados à finalidade do curso;f) reconhecimento dos estabelecimentos particulares de ensino somente quando assegurarem a seus professores a estabilidade, enquanto bem servirem, e uma remuneração condigna. <p>Art 151 - Compete aos Estados e ao Distrito Federal organizar e manter</p>
--	--

sistemas educativos nos territórios respectivos, respeitadas as diretrizes estabelecidas pela União.

Art 152 - Compete precipuamente ao Conselho Nacional de Educação, organizado na forma da lei, elaborar o plano nacional de educação para ser aprovado pelo Poder Legislativo e sugerir ao Governo as medidas que julgar necessárias para a melhor solução dos problemas educativos bem como a distribuição adequada dos fundos especiais.

Parágrafo único - Os Estados e o Distrito Federal, na forma das leis respectivas e para o exercício da sua competência na matéria, estabelecerão Conselhos de Educação com funções similares às do Conselho Nacional de Educação e departamentos autônomos de administração do ensino.

Art 153 - O ensino religioso será de frequência facultativa e ministrado de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno manifestada pelos pais ou responsáveis e constituirá matéria dos horários nas escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais.

Art 154 - Os estabelecimentos particulares de educação, gratuita primária ou profissional, oficialmente considerados idôneos, serão isentos de qualquer tributo.

Art 155 - É garantida a liberdade de cátedra.

Art 156 - A União e os Municípios aplicarão nunca menos de dez por cento, e os Estados e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento, da renda resultante dos impostos na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos.

Parágrafo único - Para a realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual.

Art 157 - A União, os Estados e o Distrito Federal reservarão uma parte dos seus patrimônios territoriais para a formação dos respectivos fundos de educação.

§ 1º - As sobras das dotações orçamentárias acrescidas das doações, percentagens sobre o produto de vendas de terras públicas, taxas especiais e outros recursos financeiros, constituirão, na União, nos

	<p>Estados e nos Municípios, esses fundos especiais, que serão aplicados exclusivamente em obras educativas, determinadas em lei.</p> <p>§ 2º - Parte dos mesmos fundos se aplicará em auxílios a alunos necessitados, mediante fornecimento gratuito de material escolar, bolsas de estudo, assistência alimentar, dentária e médica, e para vilegiaturas.</p> <p>Art 158 - É vedada a dispensa do concurso de títulos e provas no provimento dos cargos do magistério oficial, bem como, em qualquer curso, a de provas escolares de habilitação, determinadas em lei ou regulamento.</p> <p>§ 1º - Podem, todavia, ser contratados, por tempo certo, professores de nomeada, nacionais ou estrangeiros.</p> <p>§ 2º - Aos professores nomeados por concurso para os institutos oficiais cabem as garantias de vitaliciedade e de inamovibilidade nos cargos, sem prejuízo do disposto no Título VII. Em casos de extinção da cadeira, será o professor aproveitado na regência de outra, em que se mostre habilitado.</p>
1937	<p>DA EDUCAÇÃO E DA CULTURA</p> <p>Art 128 - A arte, a ciência e o ensino são livres à iniciativa individual e a de associações ou pessoas coletivas públicas e particulares.</p> <p>É dever do Estado contribuir, direta e indiretamente, para o estímulo e desenvolvimento de umas e de outro, favorecendo ou fundando instituições artísticas, científicas e de ensino.</p> <p>Art 129 - A infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais.</p> <p>O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado.</p> <p>Cumprir-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais.</p>

	<p>É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado, sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo Poder Público.</p> <p>Art 130 - O ensino primário é obrigatório e gratuito. A gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar.</p> <p>Art 131 - A educação física, o ensino cívico e o de trabalhos manuais serão obrigatórios em todas as escolas primárias, normais e secundárias, não podendo nenhuma escola de qualquer desses graus ser autorizada ou reconhecida sem que satisfaça aquela exigência.</p> <p>Art 132 - O Estado fundará instituições ou dará o seu auxílio e proteção às fundadas por associações civis, tendo umas; e outras por fim organizar para a juventude períodos de trabalho anual nos campos e oficinas, assim como promover-lhe a disciplina moral e o adestramento físico, de maneira a prepará-la ao cumprimento, dos seus deveres para com a economia e a defesa da Nação.</p> <p>Art 133 - O ensino religioso poderá ser contemplado como matéria do curso ordinário das escolas primárias, normais e secundárias. Não poderá, porém, constituir objeto de obrigação dos mestres ou professores, nem de frequência compulsória por parte dos alunos.</p> <p>Art 134 - Os monumentos históricos, artísticos e naturais, assim como as paisagens ou os locais particularmente dotados pela natureza, gozam da proteção e dos cuidados especiais da Nação, dos Estados e dos Municípios. Os atentados contra eles cometidos serão equiparados aos cometidos contra o patrimônio nacional.</p>
1946	<p>CAPÍTULO II <i>Da Educação e da Cultura</i></p> <p>Art 166 - A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola.</p>

Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana.

Art 167 - O ensino dos diferentes ramos será ministrado pelos Poderes Públicos e é livre à iniciativa particular, respeitadas as leis que o regulem.

Art 168 - A legislação do ensino adotará os seguintes princípios:

I - o ensino primário é obrigatório e só será dado na língua nacional;

II - o ensino primário oficial é gratuito para todos; o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos;

III - as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes;

IV - as empresas industriais e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores, pela forma que a lei estabelecer, respeitados os direitos dos professores;

V - o ensino religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, é de matrícula facultativa e será ministrado de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável;

VI - para o provimento das cátedras, no ensino secundário oficial e no superior oficial ou livre, exigir-se-á concurso de títulos e provas. Aos professores, admitidos por concurso de títulos e provas, será assegurada a vitaliciedade;

VII - é garantida a liberdade de cátedra.

Art 169 - Anualmente, a União aplicará nunca menos de dez por cento, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino.

Art 170 - A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios.

Parágrafo único - O sistema federal de ensino terá caráter supletivo, estendendo-se a todo o País nos estritos limites das deficiências locais.

	<p>Art 171 - Os Estados e o Distrito Federal organizarão os seus sistemas de ensino.</p> <p>Parágrafo único - Para o desenvolvimento desses sistemas a União cooperará com auxílio pecuniário, o qual, em relação ao ensino primário, provirá do respectivo Fundo Nacional.</p> <p>Art 172 - Cada sistema de ensino terá obrigatoriamente serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar.</p> <p>Art 173 - As ciências, as letras e as artes são livres.</p> <p>Art 174 - O amparo à cultura é dever do Estado.</p> <p>Parágrafo único - A lei promoverá a criação de institutos de pesquisas, de preferência junto aos estabelecimentos de ensino superior.</p> <p>Art 175 - As obras, monumentos e documentos de valor histórico e artístico, bem como os monumentos naturais, as paisagens e os locais dotados de particular beleza ficam sob a proteção do Poder Público.</p>
--	--

Anexo A

Divulgação da Organização do Centro de Estudos de Didática

Rio de Janeiro, D.F., de

LIC 10
P062
de 1942

Exmo. Smr. Diretor do

Desdobrando cada vez mais o plano de atividades publicitárias, científicas e pedagógicas, em que se veem empenhar do alunos e professores, acaba de ser organizado na Faculdade Nacional de Filosofia o Centro de Estudos de Didática cuja sessão inaugural foi realizada a 1º de Outubro do corrente ano.

Tendo como presidente o Prof. Luiz Narciso Alves de Mattos, catedrático de Didática Geral da referida Faculdade, o C.E.D. conta ainda com um Conselho Consultivo, constituído dos professores das disciplinas que integram os cursos de Pedagogia e Didática.

A referida iniciativa, coroada de êxito, mereceu do ambiente de franca simpatia criada pelos seus relevantes propósitos, só agora encontrou elementos favoráveis à sua execução, embora seja uma idéia que há anos vem animando os diferentes cursos de Didática geral e especializada.

Empenhado em que o ideal que o anima conquiste o apoio e o aplauso dos que o possam transformar em realidade, o Centro de Estudos de Didática aguarda a valiosa colaboração de V.Excia., certo de ser compreendido e atendido.

Sirvo-me da oportunidade para apresentar a V.Excia. os meus mais atenciosos cumprimentos.

Anexo B

Ofício de 1942 ao Diretor da FNFI, informando a fundação do Centro de Estudos de Didática

2062

Rio de Janeiro, 30 de Setembro de 1942

Ilmo e Exco Snr. Diretor

Pelo presente tendo a ~~honra~~ de participar a V. Excia a fundação do Centro de Estudos de Didática, cuja sessão inaugural será realizada amanhã, quinta-feira, dia 1 de outubro, ás 17 e melhoras, no edificio Auxiliar da Faculdade Nacional de Filosofia, á praça Duque de Caxias.

Logo após empossada a Diretoria eleita o Prof. Dr. José Americano D.D. Reitor da Universidade de São Paulo fará uma palestra sobre questões de didática de ensino superior.

A diretoria ~~consta~~ do Centro de Estudos de Didática tem o prazer de comunicar q. V. Excia foi escolhido como um dos convidados de honra da sessão inaugural de amanhã.

O demais convidados de honra serão os v. Excos de V. Excia feitos da Cunha
D.D. Reitor da Universidade de Paraná
Prof. Dr. José Americano Reitor da Universidade de S. Paulo
Prof. Dr. William Benbow, catedrático de Língua Românica da Universidade de Chicago.

ANEXO C
PROGRAMA DE DIDÁTICA GERAL PARA O ANO DE 1954

<u>DIDÁTICA GERAL</u>		PO 62
<u>PROGRAMA PARA 1954</u>		
<u>TEMÁRIO</u>		
<u>T. 1º</u>	<u>T. IIº</u>	
<u>MARÇO</u>		
22.	23.	<u>O Curso de Didática:</u> a) - seus objetivos; b) - sua organização, c) - seu funcionamento.
24	25	<u>A Didática:</u> a) - no conjunto das disciplinas pedagógicas, b) - sua evolução, c) - seu conceito atual e seu campo específico,
29	30	<u>A Didática:</u> a) - sua divisão, b) - seus problemas básicos, c) - suas tendências atuais.
<u>ABRIL</u>		
31 março, 1		<u>O Ensino:</u> <u>objeto da Didática</u> a) - conceitos antiquados, b) - seu moderno conceito: 1 - como organização da aprendizagem 2 - como direção da aprendizagem 3 - como controle da aprendizagem
5	6	<u>A aprendizagem:</u> <u>objeto do Ensino:</u> a) - como produto (objetivo visado) b) - como processo: 1 - caracteres gerais 2 - caracteres específicos 3 - suas condições c) - as atividades discentes e suas modalidades.
7	8	<u>O Ciclo Docente:</u> a) - a organização racional do trabalho docente, análise e normatização b) - fases do ciclo docente: 1 - planejamento 2 - execução 3 - controle
19	20	<u>Diversas formulações do ciclo docente</u> a) - as fórmulas de Herbart, Morrison, Kilpatrick e outros. b) - estudo comparativo e crítico

ANEXO C
PROGRAMA DE DIDÁTICA GERAL PARA O ANO DE 1954

26	22	<u>O manejo de classes:</u> a) - breves históricos, b) - conceituação e objetivos c) - modalidades
28	27	<u>A Técnica de manejo de classes:</u> a) - a plataforma de manejo b) - normas práticas complementares c) - ensaios de alto governo dos alunos
3 maio	29	<u>A disciplina escolar:</u> a) - modalidades b) - moderna conceituação c) - a disciplina escolar e a formação de caráter d) - causas gerais e fatores de indisciplina
<u>MAIO</u>		
5	4	<u>O problema da indisciplina escolar</u> a) - a indisciplina como desajustamento b) - tipos de alunos indisciplinados c) - casos de indisciplina individual e seu tratamento.
10	6	<u>O problema da indisciplina (continuação)</u> a) - grupos indisciplinados em classe e seu tratamento. b) - a indisciplina generalizada e suas causas
12	11	<u>O professor e a indisciplina generalizada em classe</u> a) - tipos de personalidade do professor b) - fatores pessoais de indisciplina c) - a atitude do professor em face da classe: normas práticas
17	13	<u>Discussão sobre o problema de indisciplina em classe.</u>
19	18	<u>Discussão sobre problemas de disciplina em classe.</u>
24	20	<u>O estudo dirigido e sua organização</u> a) - o problema do estudo na aprendizagem b) - o movimento pro estudo dirigido c) - organização e modalidades do estudo dirigido.
26	25	<u>O estudo dirigido e sua técnica.</u> a) - objetivos do estudo dirigido b) - normas práticas para o estudo dirigido

ANEXO C
PROGRAMA DE DIDÁTICA GERAL PARA O ANO DE 1954

31	10 junho	<u>As tarefas escolares e sua técnica.</u> a) - caracterização e importância das tarefas escolares. b) - técnica das tarefas escolares: 1 - planejamento, 2 - marcação 3 - correção das tarefas	3- LIC021 P062
<u>junho</u>			
2	3	<u>A técnica do estudo.</u> a) - formação de atitudes para o estudo. b) - formação de hábitos de estudo	
7	8	<u>Revisão geral da matéria do 1º semestre.</u>	

LUIZA A. MATTOS
Catedrático de Didática Geral e Especial
