



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ELIAS TERCENIO DA SILVA

**UM ESTUDO DA DISCIPLINA DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO NA
HABILITAÇÃO ESPECÍFICA PARA O MAGISTÉRIO (HEM): EXPERIÊNCIAS
EM ESCOLAS DE UBERLÂNDIA NO PERÍODO DE 1971 A 1996.**

**Uberlândia, MG
2021**

ELIAS TERCENCIO DA SILVA

**UM ESTUDO DA DISCIPLINA DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO NA
HABILITAÇÃO ESPECÍFICA PARA O MAGISTÉRIO (HEM): EXPERIÊNCIAS
EM ESCOLAS DE UBERLÂNDIA NO PERÍODO DE 1971 A 1996.**

Tese apresentada ao Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Uberlândia, como exigência parcial para a obtenção do Título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: História e Historiografia da Educação.

Orientador: Prof. Dr. Armino Quillici Neto

**Uberlândia, MG
2021**

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

S586 2021	<p>Silva, Elias Terencio da, 1968- Um estudo da disciplina de Filosofia da Educação na Habilitação Específica para o Magistério (HEM): experiências em escolas de Uberlândia no período de 1971 a 1996. [recurso eletrônico] / Elias Terencio da Silva. - 2021.</p> <p>Orientador: Armindo Quillici Neto. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Pós-graduação em Educação. Modo de acesso: Internet. Disponível em: http://doi.org/10.14393/ufu.te.2021.375 Inclui bibliografia. Inclui ilustrações.</p> <p>1. Educação. I. Quillici Neto, Armindo ,1962-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós- graduação em Educação. III. Título.</p> <p>CDU: 37</p>
--------------	--

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:

Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação
Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1G, Sala 156 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902
Telefone: (34) 3239-4212 - www.ppged.faced.ufu.br - ppged@faced.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Tese de Doutorado Acadêmico, 18/2021/292, PPGED				
Data:	Vinte e seis de agosto de dois mil e vinte e um	Hora de início:	14:00	Hora de encerramento:	17:45
Matrícula do Discente:	11713EDU011				
Nome do Discente:	ELIAS TERCENIO DA SILVA				
Título do Trabalho:	"UM ESTUDO DA DISCIPLINA DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO NA HABILITAÇÃO ESPECÍFICA PARA O MAGISTÉRIO (HEM): EXPERIÊNCIAS EM ESCOLAS DE UBERLÂNDIA NO PERÍODO DE 1971 A 1996."				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	História e Historiografia da Educação				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"O ENSINO DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL DURANTE O SÉCULO XX"				

Reuniu-se, através do serviço de Conferência Web da Rede Nacional de Pesquisa - RNP, da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores Doutores: Orlando Fernández Aquino - UNIUBE; Sônia Aparecida Siquelli - USF; José Benedito de Almeida Júnior - UFU; Márcio Danelon - UFU e Armindo Quillici Neto - UFU, orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Armindo Quillici Neto, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovado(a).

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Armindo Quillici Neto, Professor(a) do Magistério Superior**, em 26/08/2021, às 17:51, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **ORLANDO FERNANDEZ AQUINO, Usuário Externo**, em 27/08/2021, às 08:45, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Marcio Danelon, Professor(a) do Magistério Superior**, em 27/08/2021, às 09:09, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Sônia Aparecida Siquelli, Usuário Externo**, em 27/08/2021, às 10:08, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **José Benedito de Almeida Junior, Professor(a) do Magistério Superior**, em 27/08/2021, às 15:35, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2988918** e o código CRC **921733ED**.

À minha **família** e em especial a
minha esposa **Elaine Souza** e a
minha filha **Miriã Terêncio**, pelo
estímulo, carinho e compreensão.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por sua Bondade e Misericórdia e o Teu profundo amor e zelo por mim. Sou grato ao Senhor, por Tua generosa proteção e sustentação em tempos tão difíceis desta visceral jornada! A Ti todo Louvor, Honra e Glória.

Agradeço de modo muito especial a toda a minha querida família, pela oportunidade de vida, força, coragem, perseverança, amor e pelo grande incentivo todos os dias!

Agradeço a meus queridos pais, Apolinário Terêncio da Silva e Elza Maria da Silva (*in memoriam*), cujo empenho em me educar sempre veio em primeiro lugar. Aqui estão os resultados de seus esforços. Com gratidão eterna de seu filho.

Agradeço a meu Orientador Professor Dr. Armindo Quillici Neto, homem de fibra, coragem e de luta. Um pesquisador e filósofo da educação. Com seu jeito tranquilo de orientar, procurou me mostrar que eu poderia ir muito além; com sua rigorosidade científica fez-me evoluir para um ser um pesquisador melhor. Gratidão por sua generosidade, comprometimento, profissionalismo e por não medir esforços para que esta tese fosse concluída da melhor forma possível. Sobretudo, gratidão pela amizade.

À Banca Examinadora, agradeço pelo aceite de avaliar esta tese. Sou muito grato por suas preciosas e generosas contribuições, ao me mostrarem, com rigor científico, os caminhos a serem trilhados na conclusão desta tese.

Ao James por seu profissionalismo e amizade.

Agradeço à Universidade Federal de Uberlândia, ao Programa de Pós-Graduação em Educação e a cada professora e professor com quem tive a alegria de aprender um pouco mais.

Agradeço ao Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, por ter de modo abnegado, compreendido a nossa dificuldade de pesquisa, em virtude da Pandemia da Covid/19 e ter autorizado a dilação do prazo desta tese.

Agradeço a Maria Helena de Gois e a Luciana de Oliveira Neves, funcionárias do Setor das Escolas Extintas da Superintendência Regional de Ensino de Uberlândia pelo esforço, dedicação e apreço na contribuição desta pesquisa, dando-nos acesso completo ao acervo das escolas extintas.

Agradeço a Maristela Pucci (trabalhamos juntos como supervisores da Escola Municipal Maria Regina) pelas indicações e sugestões acertadas para o desenvolvimento deste trabalho.

Agradeço a Professora Edetilde Mendes de Paula por sua prestativa contribuição no êxito desta tese, por fazer a revisão textual.

Agradeço também às demais pessoas que, de alguma forma, contribuíram direta ou indiretamente na elaboração desta tese, e que, por ventura, eu tenha me esquecido de agradecer.

"A principal meta da educação é criar homens que sejam capazes de fazer coisas novas, não simplesmente repetir o que outras gerações já fizeram. Homens que sejam criadores, inventores, descobridores. A segunda meta da educação é formar mentes que estejam em condições de criticar, verificar e não aceitar tudo que a elas se propõe" (PIAGET, 1982).

RESUMO

A presente tese, fruto de pesquisa realizada em quatro Instituições de Ensino de Uberlândia-MG, que ofereceram a Habilitação Específica para o Magistério (HEM) - formação de professores -, no período de 1971 (Lei nº 5.692/71) a 1996 (LDBN/96). Esta abordagem propôs-se a compreender, em virtude da Lei nº 5.692/71, promulgada durante o Regime Cívico Militar, ter suprimido a Filosofia do 2º Grau, então, qual foi o conteúdo programático ensinado nos "*Aspectos Históricos e Filosóficos da Educação*" (AHFE), dos Fundamentos da Educação da HEM? Objetivou-se entender se as Instituições de Ensino seguiram a legislação em vigor naquela época, referente à oferta somente dos AHFE; pretendeu-se levantar se nas grades curriculares dessas Instituições houve ou não a presença de disciplinas autônomas; buscou-se levantar se houve ou não a presença da Filosofia no conteúdo programático dessas Instituições; procurou-se compreender nos AHFE e na disciplina Filosofia da Educação presente no Manual *Curso Normal* da SEEMG/1988, quais seriam as concepções filosóficas e educacionais e o tipo de formação que orientou a formação dos professores; e, por fim, buscou-se verificar se o Regime Cívico Militar teve um controle total e linear da Educação. O caminho metodológico foi abordagem qualiquantitativa, com pesquisa bibliográfica e documental no setor das Escolas Extintas da SRE/Uberlândia. A comparação e filtração dos dados empíricos foram realizadas em planilha do Excel e utilizamos um questionário para a análise documental. Evidenciou-se a ausência dos "*Aspectos históricos e filosóficos da educação*" e a presença da disciplina da Filosofia da Educação na HEM das Instituições de Ensino I, II, III e IV da cidade de Uberlândia-MG, contemplou-se a Filosofia "em si" e revelou-se que ela não foi suprimida da formação de professores das séries iniciais de nível 2º Grau. A Filosofia da Educação das Instituições de Ensino e do Manual da SEEMG/1988 teve forte tendência para a concepção filosófica marxista, voltada para a análise da práxis, portanto, uma concepção marxista de educação na formação de professores e configurou-se nas grades curriculares como disciplina autônoma, o que contrariou o preconizado pela Lei nº 5.692/71 e pelo Parecer nº CFE 349/72-CESU. Quanto ao tipo de formação, identificamos a superficial na HEM e a integral no Manual. Esses resultados revelaram que o Regime Cívico Militar não teve um controle linear e total da educação e a HEM se mostrou ineficiente em nível nacional. Entendemos a presença da Filosofia nas quatro Instituições de Ensino de Uberlândia, como uma forma de reivindicação, resistência e luta no sentido de manutenção e retorno da Filosofia no 2º Grau. A Escola uberlandense manifestou-se como palco de luta e de contradição dos interesses entre as classes sociais, isto é, dominantes e dominados. Parafraseando Snyders (1976), a Escola uberlandense, formadora de professores de nível 2º Grau, foi o lugar no qual, nas décadas de 1970 e 1980, o combate existiu, onde ele pôde, de forma distinta, evoluir de tal maneira que os dominados adquiriram lucidez e força. Porém, a Filosofia só retornou ao currículo oficial 37 anos mais tarde, contados a partir da Lei 5.692/71.

Palavras-chave: Escola Normal. Filosofia da Educação. Lei 5.692/71. Habilitação. Magistério. Profissionalismo. Regime Cívico Militar. Tecnicismo.

RESUMEN

Esta tesis, fruto de investigación lograda en cuatro Instituciones de Enseñanza de Uberlândia-MG, que ofrecieron la Calificación Específica para el Magisterio (CEM) - formación docente -, en el período de 1971 (Ley n° 5.692 / 71) a 1996 (LDBN/ 96). A través del cual se propuso comprender, en virtud de la Ley n° 5.692/71, promulgada durante el Régimen Cívico Militar, que eliminó la Filosofía del 2° Grado, entonces ¿cuál fue el plan de los estudios enseñado en los "*Aspectos Históricos y Filosóficos de la Educación*" (AHFE), de los Fundamentos de la Educación de la CEM? El objetivo es entender si las Instituciones del Enseñanza siguieron la legislación vigente en ese momento, refiriéndose únicamente a la oferta de los AHFE; se pretendió plantear si había o no presencia de asignaturas propias en los planes de estudios de estas Instituciones; se intentó plantear si existía o no la presencia de la Filosofía en el contenido programático de estas Instituciones. Se intentó comprender en los AHFE y la asignatura de Filosofía de la Educación presente en el Manual del Curso Normal de la SEEMG/1988, cuáles serían las concepciones filosóficas y educativas, y el tipo de formación que guio la formación de los docentes; y finalmente, se buscó verificar si el Régimen Cívico Militar tenía un control total y lineal de la Educación. El enfoque metodológico fue cualitativo y cuantitativo, con investigación bibliográfica y documental en el sector de las Escuelas Extintas de la SRE/Uberlândia. La comparación y depuración de los datos empíricos fueron realizados en una hoja de cálculo Excel y se utilizó un cuestionario para el análisis documental. Se evidenció la ausencia de los "*Aspectos Históricos y Filosóficos de la Educación*" y la presencia de la asignatura de la Filosofía de la Educación en la CEM de las Instituciones Educativas I, II, III y IV de la ciudad de Uberlândia-MG, contemplando la Filosofía "en sí misma" y revelando que no fue suprimida de la formación de profesores en los grados iniciales de 2° Grado. La Filosofía de la Educación de las Instituciones Educativas y del Manual de la SEEMG/1988 tenía una fuerte tendencia hacia la concepción filosófica marxista, centrada en el análisis de la praxis, por lo tanto, una concepción marxista de la educación en la formación de los docentes y se configuró en los planes de estudio, como una asignatura propia, contraviniendo el defendido por la Ley n° 5.692/71 y por el Dictamen CFE n°349/72-CESU. En cuanto al tipo de formación, identificamos la formación superficial en la CEM y la formación integral en el Manual. Estos resultados revelaron que el Régimen Cívico Militar no tuvo un control lineal y total de la educación y la CEM ha demostrado ser ineficiente en escala nacional. Entendemos la presencia de la Filosofía en las cuatro Instituciones de Enseñanza de Uberlândia, como una forma de reivindicación, resistencia y lucha en el sentido de mantenimiento y retorno de la Filosofía en el 2° Grado. La Escuela uberlandense se manifestó como escenario de lucha y de contradicción de los intereses entre las clases sociales, es decir, dominante y dominados. Parafraseando a Snyders (1976), la Escuela uberlandense formadora de profesores de nivel 2° Grado fue el lugar donde, en las décadas de 1970 y 1980, el combate existió, donde él pudo, de forma distinta, evolucionar de tal manera que los dominados adquirieron lucidez y fuerza. Sin embargo, la Filosofía sólo volverá en el plan de estudios oficial hasta 37 años después, calculado desde la Ley 5.692/71.

Palabras-clave: Escuela Normal. Filosofía de la Educación. Ley 5.692/71. Habilitación. Magisterio. Profesionalismo. Régimen Cívico Militar. Tecnicismo.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 - Crescimento Populacional de Uberlândia (1950-1991).....	59
Figura 01 - Capa do livro <i>Pequena introdução à Filosofia da Educação</i>	170
Figura 02 - Foto de Anísio Teixeira	170
Figura 03 - Capa do livro <i>Filosofia da Educação</i>	171
Figura 04 - Foto de Alfredo Miguel Aguayo.....	171
Figura 05 - Capa do livro <i>Filosofia Pedagógica</i>	172
Figura 06 - Foto de Ruy de Ayres Bello.....	172
Figura 07 - Capa do livro <i>Filosofia da Educação</i>	173
Figura 08 - Foto de José Antonio Tobias	173
Figura 09 - Capa do livro <i>A Filosofia Positivista e a Educação</i>	175
Figura 10 - Foto de Amaral Fontoura.....	175
Figura 11 - Capa do livro <i>Curso de Psicologia e Pedagogia</i>	175
Figura 12 - Foto de Theobaldo Miranda Santos.....	175
Figura 13 - Capa do livro <i>Filosofia da Educação</i>	177
Figura 14 - Foto de Cônego Antônio A. de Siqueira.....	177
Figura 15 - Capa do livro <i>Filosofia da Educação</i>	178
Figura 16 - Foto de John D. Redden - Ph.D	178
Figura 17 - Foto de Francis A. Rian - Ph.D	178
Figura 18 - Capa do Manual do <i>Curso Normal</i> da SEEMG/1988.....	181

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Resumo da história da Escola Normal no Brasil.....	27
Quadro 2 - Disciplinas oferecidas nos cursos normais do Estado de Minas Gerais.....	56
Quadro 3 - Rendimento do sistema educacional (1961-1972).....	85
Quadro 4 - Artigos que foram mantidos ou revogados na Lei nº 4.024/61.....	94
Quadro 5 - Competências dos Conselhos e dos Estabelecimentos de Ensino.....	99
Quadro 6 - A estrutura do sistema educacional brasileiro anterior à Reforma de 1971.....	102
Quadro 7 - Estrutura do sistema educacional brasileiro após a Reforma de 1971.....	103
Quadro 8 - Sistema Anterior - LDB/61.	104
Quadro 9 - Novo Sistema - Lei 5.692/71.....	104
Quadro 10 - Habilitação para o Magistério de 1ª a 4ª Série - 2.200 horas em três Séries.....	109
Quadro 11 - Habilitação para o Magistério de 1ª a 6ª Série - 2.900 horas em quatro Séries....	109
Quadro 12 - Estrutura do sistema educacional após a Lei nº 9.394/96.....	134
Quadro 13 - Habilitação para o Magistério de 1ª a 4ª Série em Uberlândia-MG.....	191
Quadro 14 - Grade Curricular do Curso Normal de 1971.....	193
Quadro 15 - Grade Curricular da HEM de 1ª a 4ª Série de 1974/75.....	194
Quadro 16 - Grade Curricular da HEM de 1ª a 4ª Série de 1978/79.....	195
Quadro 17 - Grade Curricular da HEM de 1ª a 4ª Série de 1982.....	197
Quadro 18 - Grade Curricular da HEM de 1ª a 4ª Série de 1984.....	198
Quadro 19 - Grade Curricular da HEM de 1ª a 4ª Série de 1985.....	206
Quadro 20 - Grade Curricular da HEM de 1ª a 4ª Série de 1978.....	212
Quadro 21 - Grade Curricular do Curso Normal da Escola Estadual Uberlândia (1970/72)....	217
Quadro 22 - Grade Curricular da HEM da Escola Estadual Uberlândia (1973).....	218
Quadro 23 - Grade Curricular da HEM da Escola Estadual Uberlândia (1974).....	219
Quadro 24 - Grade Curricular da HEM da Escola Estadual Uberlândia (1975).....	220
Quadro 25 - Grade Curricular da HEM da Escola Estadual Uberlândia (1976).....	220
Quadro 26 - Proposta programática da Filosofia da Educação do Manual.....	223
Quadro 27 - A bibliografia do programa da Filosofia da Educação do Manual.....	231

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Indicadores demográficos e econômicos e taxa de alfabetização, 1900/1950....	35
Tabela 2 - Indicadores demográficos e econômicos e taxa de alfabetização, 1950/1970....	41
Tabela 3 - Evolução da população de 5 a 19 anos e da escolarização, 1950/1970.....	41
Tabela 4 - Triângulo Mineiro: taxas médias de crescimento populacional – 1940/1980....	57
Tabela 5 - Déficit de pessoas com qualificação de Nível Médio no Brasil (em milhares)..	72
Tabela 6 - Crescimento percentual de candidatos ao vestibular e do número de vagas oferecido nos dois períodos.....	73

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAB	Aliança Anticomunista Brasileira
ABI	Associação Brasileira de Imprensa
AHFE	Aspectos Históricos e Filosóficos da Educação
AI	Ato Institucional
AID	<i>Agency for International Development</i> Agência para o Desenvolvimento Internacional
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ARENA	Aliança Renovadora Nacional
CEE	Conselho Estadual de Educação
CFE	Conselho Federal de Educação
CESU	Câmara do Ensino Superior do CFE
HEM	Habilitação Específica para o Magistério
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
SEEMG	Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEBRAP	Centro Brasileiro de Análises e Planejamento
CES	Conselho de Educação Superior
CFEAM	Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CNE	Conselho Nacional de Educação
CENAFOR	Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional
CNBB	Congregação Nacional dos Bispos do Brasil
CBE	Conselho Básico de Educação
CNS	Conselho de Segurança Nacional
CPDOC	Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil
DEM	Departamento de Ensino Médio
DOI	Destacamento de Operações de Informação
DSDN	Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento
CODI	Centro de Operações de Defesa Interna
EMC	Educação Moral e Cívica
EMFA	Estado-Maior das Forças Armadas

ENCD	Escola Normal Carmela Dutra
EPB	Estudo de Problemas Brasileiros
ESG	Escola Superior de Guerra
FAE	Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais
FFCL	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras
FGV	Fundação Getúlio Vargas
GT	Grupo de Trabalho
GTRU	Grupo de Trabalho da Reforma Universitária
IPES	Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais
EUA	Estados Unidos da América
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
ONU	Organização das Nações Unidas
OSPB	Organização Social e Política do Brasil
PICD	Programa Institucional de Capacitação Docente
PCB	Partido Comunista Brasileiro
PC do B	Partido Comunista do Brasil
PUCCAMP	Pontifícia Universidade Católica de Campinas
PUCSP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUCRS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
RA	Reunião Anual
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SNI	Serviço Nacional de Informações
SRE	Superintendência Regional de Ensino de Uberlândia
UB	Universidade Brasil
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNE	União Nacional de Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UPA	Universidade de Porto Alegre
UTRAMIG	Universidade do Trabalho de Minas Gerais

SRE	Superintendência Regional de Ensino de Uberlândia
USAID	<i>United States Agency for International Development</i> Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
1. Objetivos da pesquisa.....	18
1.1 Objetivo Geral.....	18
1.2 Objetivos específicos.....	18
I. A HISTÓRIA DA ESCOLA NORMAL NO PERÍODO DE 1946 ATÉ 1970.....	25
1.1 Uma breve retomada histórica da Escola Normal em nível secundário no Brasil no contexto da formação de professores.....	25
1.2 A Escola Normal brasileira: do público masculino ao feminino, por quê?.....	43
1.3 A origem da Escola Normal em Minas Gerais e na cidade de Uberlândia-MG.....	48
1.4 A Escola Normal na Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961.....	60
1.5 O Regime Cívico Militar: o golpe de 1964 e a educação brasileira até 1968.....	63
1.5.1 Movimento Estudantil de 1968: crise educacional e a repressão do Regime Cívico Militar.....	69
1.5.2 Os bastidores da Reforma Universitária no Regime Cívico Militar.....	74
II. DA ESCOLA NORMAL À HABILITAÇÃO ESPECÍFICA PARA O MAGISTÉRIO: AS TRANSFORMAÇÕES NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR.....	90
2.1 Os bastidores da Lei nº 5.692/71: a reforma do 1º e 2º Graus.....	90
2.2 A concepção tecnicista e as habilitações profissionais nas décadas de 1970 e 1980.....	122
2.3 A nova LDBN/1996 (Lei nº 9.394/96): o retorno do Curso Normal nível 2º Grau.....	133
III. A HISTÓRIA DISCIPLINAR DA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL NO SÉCULO XX.....	138
3.1 Um breve histórico da Filosofia no Brasil.....	138
3.2 A Filosofia da Educação: da disciplina de formação de professores ao "status" do campo de pesquisa.....	145
3.3 As quatro concepções da Filosofia da Educação no Brasil.....	162
3.3.1 Concepção "humanista" tradicional.....	164
3.3.2 Concepção "humanista" moderna.....	166
3.3.3 Concepção analítica.....	166
3.3.4 Concepção dialética.....	167
3.4 As concepções filosóficas presente nos Manuais de Filosofia da Educação no Brasil, publicados durante o século XX.....	169
3.5 O Manual do Curso Normal do Estado de Minas Gerias.....	181
3.5.1 A visão do Curso Normal presente no Manual da SEEMG.....	184
3.5.2 A disciplina Filosofia da Educação do Curso Normal no Manual da SEEMG.....	187
IV. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA HEM EM UBERLÂNDIA: O CONTEÚDO PROGRAMÁTICO DA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO NO PERÍODO DE 1971 A 1996.....	190
4.1 O conteúdo curricular da Filosofia da Educação na HEM no período de 1971 a 1996....	192
4.1.1 Instituição I.....	193
4.1.2 Instituição II.....	206
4.1.3 Instituição III.....	211
4.1.4 Instituição IV.....	216
4.1.5 Manual do <i>Curso Normal: Programas de Ensino</i> da SEEMG/1988.....	221
V. A CONCEPÇÃO DA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DOS PROFESSORES EM UBERLÂNDIA, NO PERÍODO DE 1971 A 1996.....	240
5.1 Grades Curriculares do Curso Normal/HEM, no período de 1971 a 1996.....	249
5.1.1 Instituição I.....	249
5.1.2 Instituição II.....	250
5.1.3 Instituição III.....	251
5.1.4 Instituição IV	251

5.2 Os conteúdos programáticos da Filosofia da Educação na HEM, no período de 1971 a 1996	255
5.2.1 Instituições I, II e III	255
5.2.2 Instituição IV.....	266
5.2.3 Manual Curso Normal - programas de ensino da SEEMG/1988	273
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	283
REFERÊNCIAS.....	300
ANEXOS.....	313
ANEXO A - Grade Curricular do ano de 1971 - Instituição de Ensino I.....	314
ANEXO B - Grade Curricular dos anos de 1974/1975 - Instituição de Ensino I.....	315
ANEXO C - Diário de Classe do ano de 1977 - Instituição de Ensino I.....	316
ANEXO D - Diário de Classe do ano de 1980 - Instituição de Ensino I.....	321
ANEXO E - Grade Curricular do ano de 1985 - Instituição de Ensino II.....	328
ANEXO F - Diário de Classe do ano de 1991 - Instituição de Ensino II.....	329
ANEXO G - Diploma do ano de 1985 - Instituição de Ensino II.....	332
ANEXO H - Matérias do Regimento Escolar - Instituição de Ensino III.....	333
ANEXO I - Diário de Classe do ano de 1984 - Instituição de Ensino III.....	336
ANEXO J - Diário de Classe do ano de 1992 - Instituição de Ensino III.....	341

INTRODUÇÃO

O presente trabalho visa elucidar o conteúdo programático dos "*Aspectos históricos e filosóficos da educação*" da Habilitação Específica para o Magistério (HEM)¹, formação de professores das séries iniciais em nível de 2º Grau, nas Instituições de Ensino da cidade de Uberlândia-MG, no período de 1971 (Lei nº 5.692/71) a 1996 (Lei nº 9.394/96). Em primeiro lugar, há como preocupação principal descobrir o que foi ensinado a partir dos objetivos, conteúdos e das bibliografias contidas nos programas de ensino dos diários de classe dessa "área de estudo", conforme designado pela legislação. Em segundo lugar, queremos, por meio do material documental coletado, descobrir quais foram as matrizes teóricas filosóficas e educacionais que nortearam o ensino dos "*Aspectos históricos e filosóficos da educação*" na formação de professores da Habilitação Específica para o Magistério (HEM).

Escolhemos este recorte histórico referente ao período de 1971 a 1996 para elaborar esta pesquisa, por ser uma fase da história rica em produção de legislação educacional e devido ao contexto político que trouxe sérias implicações e marcou profundamente a educação brasileira no século XX. Durante o Regime Cívico Militar, em especial, após a promulgação da Lei nº 5.692, de 23 de agosto de 1971, foram desenvolvidas reformas robustas nos currículos do 1º e 2º Graus, principalmente, o forte impacto causado na Escola Normal, voltada para a formação de professores das primeiras séries do 1º Grau, em nível 2º Grau, até então, regulamentada pelo Decreto-lei 8.530, de 02 de janeiro de 1946, (Lei Orgânica da Escola Normal) e pela LDB/1961. A tradicional Escola Normal foi transformada em uma das muitas habilitações profissionais compulsórias do 2º Grau do período em questão. Essa Habilitação passou a ser chamada de Habilitação Específica para o Magistério (HEM) e permaneceu em vigor até o ano de 1996, quando ocorreu a promulgação da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - (A nova LDBN/1996). Essa nova Lei também promoveu grandes mudanças no contexto educacional, pois acabou com a obrigatoriedade das

¹ **Escola Normal:** gostaríamos de deixar claro, quando tratamos **Curso** ou **Escola Normal** será sempre em **Nível Médio (2º Grau ou antigo Secundário)** para não nos tomarmos tão repetitivos. Para não haver confusão, como já foi dito, a Lei nº 5.692/71 desconfigurou a antiga Escola Normal (organizada pela Lei Orgânica de 1946 e pela LDB/1961) transformando-a na **Habilitação Específica para o Magistério (HEM)**. Porém, o Manual da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais/1988 trata o curso como **Curso Normal**, assim como, a Lei nº 9.394/96 (LDBN/96) em seu Art. 62 trata-o como "formação de nível médio, na **modalidade Normal**". Por fim, a Resolução nº 440-CEE/MG, de 13 de dezembro de 2.000, que regulamenta o Curso na atualidade, dá o tratamento de **Curso Normal em Nível Médio**. Logo, para efeito deste estudo, quando aludirmos a qualquer uma dessas nomenclaturas, estaremos sempre nos referindo ao mesmo curso.

Habilitações profissionais, democratizou e estruturou os diversos níveis da educação brasileira: Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II, Ensino Médio e Ensino Superior. O Art. 62 desta Lei deu abertura para o funcionamento do curso de formação de professores voltados para a Educação Infantil e para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental I em nível Médio e voltou a tratá-lo na modalidade Normal.

Para o levantamento dos dados necessários para a elaboração da pesquisa, faremos uma busca no arquivo das Instituições de Ensino de Uberlândia, ainda em funcionamento, que ofereceram o curso de formação de professores da HEM e também no arquivo histórico do Setor de Escolas Extintas da Superintendência Regional de Ensino de Uberlândia. Esse levantamento estará delimitado a um período de 25 anos, compreendido entre 1971 (a partir da Lei nº 5.692/71 - Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º Graus) até 1996, quando foi aprovada a Lei 9.394/96 (Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBN/96). Esse período da história da educação brasileira refere-se, exclusivamente, à Habilitação Específica para o Magistério, formação de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, em nível 2º Grau.

O caminho metodológico será a abordagem qualiquantitativa, por meio da pesquisa bibliográfica e da documental. Para filtração e comparação dos dados empíricos, será utilizada uma planilha do Excel e um questionário para a análise documental das Instituições de Ensino. Parte do questionário será empregado para a análise do Manual do *Curso Normal - programas de ensino* da SEEMG/1988.

Cabe ressaltar que existem questionamentos quanto à veracidade dos programas de ensino constante dos diários de classe das disciplinas. Talvez muitos não revelem a verdade daquilo que realmente foi ensinado em sala de aula. Queremos deixar claro, o fato de não termos partido de nenhum pressuposto obrigatório em torno desse tema, pois ele não faz parte dos objetivos desta pesquisa. A nossa preocupação maior é a de descobrir, no arquivo documental das Instituições de Ensino, o conteúdo programático dos "*Aspectos históricos e filosóficos da educação*" presente nos programas da Habilitação Específica para o Magistério (HEM).

As expectativas que deram início a esta pesquisa podem ser estruturadas da seguinte forma: A Lei nº 5.692/71, promulgada durante o Regime Cívico Militar, suprimiu a Filosofia do 2º Grau e também criou, compulsoriamente, as habilitações profissionais desse grau de ensino, dentre as quais se encontrava a Habilitação Específica para o Magistério (HEM), criada a partir da antiga Escola Normal, formação de professores para as séries iniciais de nível médio. Destarte, a disciplina *História e Filosofia da Educação* da antiga Escola cedeu

lugar aos "*Aspectos históricos e filosóficos da Educação*" no bloco dos Fundamentos da Educação da HEM. O Parecer CFE nº 349/72-CESU, de 06 de abril de 1972, trouxe maior elucidação à Lei e tratou, especificamente, do "Exercício do magistério em 1.º grau, habilitação específica de 2.º grau". Esse estabeleceu que "Os aspectos históricos e sociológicos deverão convergir para o conhecimento dos problemas educacionais brasileiros". Logo, esse Parecer suprimiu do texto a palavra "filosóficos". Nos diários de classe dos professores da HEM das Instituições de Ensino de Uberlândia, deveria constar algum conteúdo programático que abordasse esses "aspectos", no período elencado.

A pesquisa proposta orientou-se pelo seguinte problema: ao se considerar que a Lei nº 5.692/71 promulgada, durante o Regime Cívico Militar, suprimiu a Filosofia do 2º Grau, então, é válido questionar quais foram os conteúdos programáticos ensinados nos "*Aspectos biológicos, psicológicos sociológicos, históricos e filosóficos da educação*", dos Fundamentos da Educação, mais especificamente, nos "*Aspectos Históricos e filosóficos da Educação*" da Habilitação Específica para o Magistério (HEM), e/ou na disciplina *História e Filosofia da Educação* da antiga Escola Normal, já que ambas eram voltadas para a formação de professores das séries iniciais em nível de 2º Grau nas Instituições de Ensino da cidade de Uberlândia, no período de 1971 a 1996?

1. Objetivos da pesquisa

1.1 Objetivo Geral

Levantar o conteúdo programático que foi ensinado nos "*Aspectos biológicos, psicológicos sociológicos, históricos e filosóficos da educação*", dos Fundamentos da Educação, mais especificamente, nos "*Aspectos Históricos e filosóficos da Educação*" da Habilitação Específica para o Magistério (HEM), e/ou na disciplina *História e Filosofia da Educação* da antiga Escola Normal, uma vez que ambas eram voltadas para a formação de professores das séries iniciais em nível de 2º Grau, nas Instituições de Ensino da cidade de Uberlândia, no período de 1971 a 1996. Visto que a Lei nº 5.692/71 promulgada durante o Regime Cívico Militar suprimiu a Filosofia do 2º Grau.

1.2 Objetivos específicos

- Verificar se na HEM as Instituições de Ensino de Uberlândia seguiram a legislação em vigor naquela época, referente à oferta somente dos "*Aspectos históricos e filosóficos da educação*", os quais deveriam convergir para os problemas educacionais brasileiros.
- Levantar se nas grades curriculares houve ou não a presença de disciplinas autônomas na HEM das Instituições de Ensino de Uberlândia, indagar por que o Parecer CFE nº 349/72-CESU especificou o seguinte: "*Estes aspectos não serão incluídos nos currículos, necessariamente, como disciplinas autônomas*".
- Suscitar se houve ou não a presença da Filosofia no conteúdo programático dos "*Aspectos históricos e filosóficos da educação*" da HEM nas Instituições de Ensino de Uberlândia, visto que houve a supressão da Filosofia no 2º Grau pela Lei nº 5.692/71.
- Compreender, caso haja a presença da História e Filosofia da Educação, quais foram as concepções filosóficas e educacionais, além disso, o tipo de formação que orientou a formação dos professores das séries iniciais nas Instituições de Ensino Uberlândia.
- Depreender, na disciplina Filosofia da Educação presente no Manual *Curso Normal - programas de ensino* da Secretaria Estadual de Educação do Estado de Minas Gerais (SEEMG/1988), quais foram as concepções filosóficas e educacionais, além disso, averiguar o tipo de formação que orientou a formação dos professores das séries iniciais neste Manual, a partir de sua publicação e de sua distribuição gratuita em todo o Estado.
- Verificar se o Regime Cívico Militar teve um controle total e linear da Educação, no sentido de impedir a presença da Filosofia nas Instituições de Ensino Uberlândia, voltadas para a formação de professores das séries iniciais de nível médio.

Tais objetivos surgiram de inquietações em aprofundar o conhecimento em torno da Escola Normal e mais especificamente, da Habilitação Específica para o Magistério (HEM) estabelecida pela Lei nº 5.692/71, a qual também suprimiu a Filosofia do currículo do 2º Grau. No início da década de 1970 representava, pois, o auge do autoritarismo do Regime Cívico Militar instaurado no país desde 1964. Essa época foi marcada pelo documento de maior repressão, o Ato Institucional nº 5, logo, segundo Germano (2008), a educação tornou-se um alvo, por meio do qual houve fechamento de Escolas e destruição de bibliotecas, confisco de livros considerados subversivos, professores perseguidos, processados e presos.

Em razão disso, levantamos as seguintes hipóteses:

Hipótese 1 - Em virtude da supressão da Filosofia do 2º Grau pela Lei nº 5.692/71, será que, nas Instituições de Ensino da cidade de Uberlândia, no período de 1971 a 1996, a Habilitação Específica para o Magistério (HEM) como formação de professores do 2º Grau também teve a supressão da Filosofia? A provável resposta é sim. De acordo com a política autoritária do Regime Cívico Militar instaurado no país naquela época, nós acreditamos que realmente deve ter havido a revogação do ensino de Filosofia nas Instituições de Ensino de Uberlândia que ofereciam essa modalidade de curso de formação.

Hipótese 2 - Os conteúdos programáticos ministrado nos "*Aspectos biológicos históricos e filosóficos da educação*" dos Fundamentos da Educação da HEM nas Instituições de Ensino da cidade de Uberlândia, no período de 1971 a 1996, realmente, atendiam o preconizado na Lei nº 5.692/71 e no Parecer CFE nº 349/72-CESU, no sentido de que "Os aspectos históricos e sociológicos deverão convergir para o conhecimento dos problemas educacionais brasileiros [...]. Estes aspectos não serão incluídos nos currículos, necessariamente, como disciplinas autônomas"? O previsível resultado é sim. Tendo em vista o Regime Cívico Militar, nós acreditamos que, de fato, deve ter havido a supressão do ensino de Filosofia nas Instituições de Ensino de Uberlândia que ofereciam essa modalidade de curso de formação. Esses "aspectos" devem ter sido direcionados somente para os conteúdos correlacionados com a Educação, tais como: história da Educação, concepções da Educação, temas diversos da Educação e outros, e utilizaram o conjunto desses "aspectos", ao invés de inserirem, nas grades curriculares das Instituições, as disciplinas autônomas.

O presente trabalho será organizado em cinco capítulos, ordenados de acordo com as diversas etapas do segmento da pesquisa, de modo a permitir o estabelecimento de elos entre a construção sócio-histórica e o referencial teórico entorno da Escola Normal e da Habilitação Específica para o Magistério (HEM), cujo foco de estudo está compreendido no período de 1971 a 1996. Porém, tornou-se necessário regredir na História da Educação brasileira para melhor compreendermos o contexto desse curso de formação de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, em nível 2º Grau.

Em razão disso, no primeiro capítulo, trataremos da História da Escola Normal no período de 1946 a 1970. Esse recorte histórico retroage ao ano de 1946, essa retroação justifica-se e torna-se importante por causa da promulgação do Decreto-lei nº 8.530, de 02 de janeiro de 1946, que instituiu a Lei Orgânica do Ensino Normal em caráter nacional e fez a inserção da disciplina *História e Filosofia da Educação* na Escola Normal, essa disciplina é de vital importância para o nosso estudo, visto que ela dará origem à "área de estudo" dos "Aspectos históricos e filosóficos da Educação na HEM". Em virtude do longo período

histórico, utilizaremos um quadro para elaborar o resumo histórico da Escola Normal, com a intenção de retroagir em sua história desde a criação da primeira Escola no Brasil em 1835, na cidade de Niterói/RJ, a fim de mostrar a sua origem dentro do cenário educacional. Em seguida, abordaremos a história da feminização da Escola Normal brasileira, isto se torna necessário, porque, durante a pesquisa documental realizada nas Instituições de Ensino da cidade de Uberlândia, nas décadas de 1970, 1980 e meados da década de 1990, deparamo-nos com um público 100% (cem por cento) feminino participante dos cursos de formação de professores, em nível 2º grau. Prosseguiremos, evidenciando como se deu a origem da Escola Normal em Minas Gerais e na cidade de Uberlândia-MG. Abordaremos as principais modificações ocorridas na Escola Normal por ocasião da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961. Também faremos um breve histórico do golpe militar de 1964, ao elencar nos subtópicos alguns eventos da História da Educação brasileira durante o Regime Cívico Militar, tais como, o Movimento Estudantil de 1968 e os bastidores da reforma educacional realizada, por meio da Lei nº 5.540/68 (Reforma Universitária). Utilizaremos como embasamento teórico os seguintes autores: Araújo (1991, 2003, 2008 e 2013), Bellochio, Terrazan e Tomazetti (2004), Bomeny (2014), Borges (2002), Brzezinski (1987 e 2010), Cano (2015), Carvalho, Neto, Carvalho (2016), Cunha (1988 e 2014), Cunha M. (2002), Ferreira (1990 e 2010), Franzon (2015), Germano (1990), Hobsbawm (1995), Inácio (2017), Lourenço Filho (2001), Martins (2002), Napolitano (2014), Perez; Nascimento; Parente (2003), Pinto (2010), Rabelo (2016), Romanelli (1986), Rothen (2008), Sanfelice (2016), Santos e Neto (2010), Saviani (1987a, 1987b, 1999, 2009 e 2012), Silva (1999) Sousa (2017), Souza Lima (2015), Tambara (1998), Tanuri (2000) e Vázquez (1977) e outros.

O segundo capítulo dá início ao período primordial de nosso estudo, pois trataremos da modificação da Escola Normal na Habilitação Específica para o Magistério (HEM): as transformações ocorridas na formação de professores de nível 2º Grau. No período compreendido entre 11 de agosto de 1971 - promulgação da Lei nº 5.692/71 (Reforma de 1º e 2ª Graus) - a 20 de dezembro de 1996 - promulgação da Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) -. Esta abordagem tem por finalidade explicitar que 1. houve a participação ativa de membros do Conselho Federal de Educação (CFE) e dos Grupos de Trabalhos (GTs), que atuaram nos bastidores da reforma de 1º e 2º Graus, como mentores, tanto na configuração do projeto de Lei quanto na elucidação de diversos pontos obscuros da Lei nº 5.692/71, por meio de Pareceres², Indicações³ e Resoluções⁴, nas décadas de 1970 e

² **Pareceres:** são preposições em que as Câmaras e as comissões se pronunciam quaisquer matérias a elas submetidas.

1980; 2. por meio da Lei nº 5.692/71, a filosofia foi suprimida do currículo do 2º Grau e a tradicional Escola Normal foi transformada na Habilitação Específica para o Magistério (HEM) e, por consequência, mostrar as principais transformações na formação do professor em nível secundário; 3. a reforma do ensino do 2º Grau trouxe consigo a concepção tecnicista de Educação, por ocasião das diversas habilitações profissionais nas décadas de 1970 e 1980; e 4. a Lei nº 9.394/96 (LDBN/96) trouxe o retorno do curso de formação de professores em nível 2º Grau, para a modalidade Normal. Como referencial teórico, usaremos, além dos autores já citados, os seguintes autores: Alves (2000, 2002 e 2014), Chagas (1972 e 1993) Dantas (2002 e 2015), Germano (1994), Hilsdorf (2007), Hobsbawm (1995), Lerner (2016), Lombardi, Saviani e Nascimento (2006), Martins (2014), Mattos (1968), Piletti e Piletti (2001), Quillici Neto (2001), Santos (2009), Santomé (2003), Saviani (1982, 1986, 2008 e 2013), Silva (2017) e Wonsovicz e Godoy (2010) e outros.

No terceiro capítulo, o foco da pesquisa centrou-se em discorrer sobre a história disciplinar da Filosofia da Educação no Brasil. Optamos por esta abordagem, porque a Filosofia da Educação se tornou o foco principal de nosso estudo, em virtude dos dados levantados na pesquisa documental das Instituições de Ensino de Uberlândia e também por constar como disciplina no Manual *Curso Normal - programas de ensino* da SEEMG/1988. Logo, torna-se necessário entender a origem e a história dessa disciplina que primeiro integrou os currículos dos cursos de formação de professores desde 1939, quando iniciou o curso de Pedagogia e, décadas mais tarde, ao essa matéria ser introduzida no Curso Normal e em algumas Licenciaturas, e, segundo, passou a se tornar campo de pesquisa com criação de GT 17 na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) no final do século XX. Para tal, abordaremos os seguintes tópicos: 1. um breve histórico da Filosofia no Brasil; 2. o percurso da Filosofia da Educação de disciplina de formação de professores ao "status" do campo de pesquisa, conforme a abordagem de Tomazetti (2001); 3. as quatro concepções da Filosofia da Educação no Brasil, na perspectiva de Saviani (1987); 4. as concepções filosóficas presentes nos Manuais de Filosofia da Educação no Brasil, publicados durante o século XX, projeto de pesquisa coordenado por Quillici Neto (2012); e 5. o Manual do *Curso Normal: programas de Ensino* da SEEMG, cuja elaboração se iniciou no ano de 1984 e foi publicado e distribuído gratuitamente no ano de 1988. Para trazer embasamento, utilizaremos, ainda, os autores Azevedo et al. (2011), Bomeny (2001), Candau & Lelis

³ **Indicações:** têm origem nas iniciativas dos próprios conselheiros e na maioria dos casos vêm acompanhadas de propostas de resoluções.

⁴ **Resoluções:** são atos de caráter normativo aprovados pelo plenário do Conselho e firmados pelo Presidente.

(1983), Chauí (2001 e 2008), Cunha (1986), Fazenda (2011), Fávero (1981), Franca (1952), Guarde (1998), Kraemer e Stamm (2009), Kosik (1976), Mendes (1987), Paim (1974), Pucci (2013), Quillici Neto, Puentes e Aquino (2010), Quillici Neto, Oliveira e Vieira (2012); Redden e Rian (1964), Teixeira (1934), Tobias (1967), Toledo, Ruckstadter e Ruckstadter (2006), Santos (2009), Severino (2002, 2006 e 2015), Santos (1964), Silva (1999) e Soares (1985) e outros.

O quarto capítulo é o ponto crucial desta pesquisa, pois a nossa principal preocupação estará em saber, o que foi ensinado na disciplina Filosofia da Educação da Habilitação Específica para o Magistério (HEM) - formação de professores das séries iniciais -, no período compreendido entre os anos de 1971 (Lei nº 5.692/71) a 1996 (Lei nº 9.394/96), em quatro Instituições de Ensino da cidade de Uberlândia-MG? Até então, acreditávamos que encontraríamos somente os "*Aspectos históricos e filosóficos da educação*" na HEM, e não a disciplina Filosofia da Educação. Lembramos que a Lei nº 5.692/71 foi promulgada em uma época de grande repressão por parte do regime instaurado e por meio dela ocorreu a supressão da Filosofia do 2º Grau. Vamos apresentar o levantamento dos dados da pesquisa documental das Instituições de Ensino I, II e II, realizada no arquivo das Escolas Extintas da Superintendência Regional de Ensino de Uberlândia. A pesquisa da Instituição IV - ainda, em funcionamento - foi bibliográfica, visto que não tivemos acesso ao arquivo da Escola por causa da Pandemia da Covid/19. Será abordado também, por meio de pesquisa bibliográfica, o conteúdo programático da disciplina Filosofia da Educação do Manual do *Curso Normal - Programas de Ensino/SEEMG/1988*, e se utilizará parte do questionário para processar os dados encontrados. O embasamento estará nos autores Borges (2002), Dantas (2015) e Inácio (2017) e outros.

Por fim, no quinto capítulo, faremos a análise dos dados coletados na pesquisa documental e bibliográfica das Instituições de Ensino I, II III e IV da cidade de Uberlândia-MG, como também do Manual do *Curso Normal: programas de ensino* da Secretaria de Estado de Educação do Estado de Minas Gerais, no período de 1971 (Lei nº 5.692/71) a 1996 (LDBN/96). Ressaltamos que as Instituições I, II e III eram Estabelecimentos de Ensino de caráter privado e a Instituição IV, ainda em funcionamento, é um Estabelecimento de Ensino de caráter público. Iniciaremos a análise pelas grades curriculares das Instituições e, logo em seguida, analisaremos o conteúdo programático ministrado na disciplina Filosofia da Educação da HEM. Para tal, o nosso ponto de chegada e também os nossos objetivos estarão na compreensão das seguintes questões: 1. Tendo em vista a supressão da Filosofia no 2º Grau pela Lei nº 5.692/71 e pelo Parecer CFE nº 349/72-CESU, questionamos se na Filosofia

da Educação foi ou não lecionado Filosofia "pura", isto é, a História da Filosofia com abordagem a diversos sistemas filosóficos e importantes filósofos nessa formação de professores de nível 2º Grau; 2. Qual foi a concepção filosófica predominante no período estudado?; 3. Qual foi a concepção de Educação predominante no período estudado?; e 4. Qual o tipo de formação: integral, moderna ou superficial, encontrada nos programas das Instituições de Ensino I, II, III e IV, que nortearam a formação das normalistas, isto é, a formação dos professores de 1ª a 4ª Série na Habilitação Específica para o Magistério, no período de 1971 a 1996, na cidade de Uberlândia-MG. Para trazer embasamento teórico, faremos uso dos seguintes autores Borges (2002), Chauí (2008), Dantas (2015), Germano (2008), Inácio (2017), Morandi (2002), Morell et al. (2014), Pagni (2014), Quillici Neto (2001), Saviani (2011), Severino (2015), Snyders (1976), Soares (1985) e Vázquez (1977) e outros. Diante dos estudos e das análises, no final do quinto capítulo, apontamos a nossa tese.

Este trabalho visa ampliar os debates no campo filosófico-educacional e construir uma base de conhecimentos que contribuam significativamente para expandir o diálogo no campo acadêmico para futuras pesquisas à disciplina Filosofia da Educação, como campo disciplinar no contexto da Escola Normal e da Habilitação Específica para o Magistério - formação de professores das séries iniciais de nível médio -, e também sua constituição e consolidação como campo de estudos e pesquisas no Brasil.

I. A HISTÓRIA DA ESCOLA NORMAL NO PERÍODO DE 1946 ATÉ 1970.

Neste capítulo histórico da educação brasileira, retomaremos, no primeiro tópico, a história da Escola Normal - formação de professores para séries iniciais de nível secundário, a partir do ano de 1946, por ocasião da promulgação do Decreto-lei nº 8.530, de 02 de janeiro de 1946, que instituiu a Lei Orgânica do Ensino Normal em caráter nacional. Esse recorte histórico que retroage ao ano de 1946, justifica-se e torna-se importante porque foi com esta Lei que houve a inserção da disciplina *História e Filosofia da Educação* na Escola Normal. Elaboramos um quadro do resumo histórico da Escola Normal, com a intenção de retroagir em sua história desde a criação da primeira Escola no Brasil em 1835, na cidade de Niterói/RJ, a fim de mostrar como se deu a história dessa Escola dentro da educação nacional. No segundo tópico, abordaremos a história da feminização da Escola Normal brasileira, isso se torna necessário, porque durante a nossa pesquisa documental realizada em algumas Escolas da cidade de Uberlândia, nas décadas de 1970, 1980 e 1990, deparamo-nos com um público 100% (cem por cento) feminino participante dos cursos de formação de professores, em nível de segundo grau. No terceiro tópico, mostraremos como ocorreu a origem da Escola Normal na cidade de Uberlândia-MG. No quarto tópico, trataremos das principais modificações na Escola Normal por ocasião da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961. No quinto tópico, faremos um breve histórico do golpe militar de 1964, para tal elencamos os subtópicos de alguns eventos da História da Educação brasileira durante o Regime Cívico Militar, tais como, o Movimento Estudantil de 1968 e os bastidores da reforma educacional realizada por meio da Lei nº 5.540/68 (Reforma Universitária).

1.1 Uma breve retomada histórica da Escola Normal em nível secundário no Brasil no contexto da formação de professores.

A escolha deste recorte histórico, o qual retoma meados da década de 1940 na educação brasileira refere-se ao período da instituição da Lei Orgânica do Ensino Normal, por meio do Decreto-lei nº 8.530, de 02 de janeiro de 1946, quando houve a organização do currículo do Ensino Normal no Brasil e a introdução, de fato, da disciplina de *História e Filosofia da Educação* na grade curricular dessa Escola, ramo do ensino secundário, cuja finalidade era de 1. promover a formação de professores destinado às escolas primárias; 2. habilitar os administradores dessas escolas e; 3. desenvolver e disseminar os conhecimentos e

técnicas pertinentes à educação da infância. Além disso, essa legislação introduziu também no currículo da Escola Normal as disciplinas: Psicologia Educacional e Sociologia Educacional. Esse conjunto de disciplinas no currículo da Escola Normal era para Bellochio, Terrazan e Tomazetti (2004, p. 24),

[...] é importante o reconhecimento de que a relação entre o conhecimento específico e o conhecimento pedagógico não é uma preocupação atual e, na história sobre a formação de professores no Brasil, essa é uma preocupação que vem no conjunto das transformações anunciadas por uma nova Escola Normal. Naquele momento, a formação profissional do professor passava pela introdução das Ciências da Educação e da Filosofia da Educação nos cursos de licenciatura e da escola normal. Ainda que tomadas como base do saber profissional dos professores, não descartavam a necessidade de serem colocadas disciplinas de cultura geral, de caráter "desinteressado". Este foi um momento de grandes avanços na reflexão e nas tentativas de instituir um novo modelo de formação de professores no Brasil.

É considerado por estes autores "como grande avanço porque, anteriormente, aceitava-se a ideia de que qualquer indivíduo bem letrado, de boa índole e de reconhecimento na comunidade, poderia exercer este ofício. Não havia uma preparação específica para o ofício de professor" (BELLOCHIO, TERRAZAN, TOMAZZETTI, 2004, p. 24).

Antes da normatização do Decreto-lei nº 8.530/46, de nível nacional, as Escolas Normais eram regidas pelos próprios Estados e cada um regia conforme melhor lhe convinha e segundo os seus interesses políticos e econômicos. Em algumas dessas escolas já constava em seu currículo a disciplina História da Filosofia, por exemplo, a Escola Normal de São Paulo, após a Reforma Sampaio Dória, ocorrida no ano de 1920.

Segundo Araújo (2013, p. 1), "A criação de escolas normais no Brasil é tributária do movimento europeu, basicamente coincidente com ele, e que clamava e impelia à estruturação da formação do professor". No início, as escolas normais deveriam preparar os professores para serem capazes de desenvolver nos alunos as habilidades básicas de ler, escrever e contar. Com o passar do tempo, houve necessidade de aperfeiçoar a formação dos professores nessas escolas, introduzindo-os ao conhecimento de novos conteúdos de caráter cultural, social e científico. Assim, as escolas normais seriam uma forma de "assegurar um preparo, também específico e adequado, dos professores que irão se responsabilizar pelo ensino no interior dos sistemas escolares. Daí a iniciativa de se criar instituições escolares especificamente voltadas para a formação de professores" (ARAÚJO; FREITAS; LOPES, 2008, p. 7). Com isso,

As Escolas Normais criaram, concomitantemente, importantes espaços difusores de cultura e saber, das técnicas e normas sociais e políticas para a

formação do professor. A cultura difundida no espaço escolar resulta em representação, procedimentos e práticas educacionais que consolidam a postura do professor e do aluno, criando identidades para o reconhecimento profissional do professor e também do estudante (SOUSA, 2017, p. 49).

Para Sousa (2017), a identidade da Escola Normal estaria em sua responsabilidade como instituição de formação de professores, cujos espaços propagariam ideias voltadas para o "civismo e moralismo" e, essas deveriam ser reproduzidas nos ambientes dos grupos escolares, espaços preparados para a atuação do docente formado nas Escolas Normais de nível secundário.

No Brasil, a história da Escola Normal em nível secundário é bem ampla, pois a primeira Escola foi criada em 1835, em Niterói/RJ. A partir daí foram criadas outras Escolas por todo o país, em alguns Estados, certas escolas tiveram caráter bem transitório. Apesar de ter sofrido reestruturações em sua legislação, a Escola Normal permaneceu ativa até o ano de 1971. Com o advento da Lei nº 5.692/71, modificou-se a estrutura do ensino de 1º e 2º Grau, e a antiga Escola Normal perdeu a condição de Escola e foi inserida nas habilitações profissionais, dando origem à Habilitação Específica para o Magistério (HEM). Essa Habilitação permaneceu em atividade até a publicação da Lei nº 9.394/96 - a nova LDBN/1996. Mesmo assim, o Art. 62 da nova LDBN, deixou margem para a continuidade e o funcionamento do referido curso em nível 2º Grau, desse modo retomou a modalidade "Normal".

Em razão do longo período histórico e com o intuito de abreviar e facilitar o entendimento, optamos por elaborar um quadro resumo da História da Escola Normal no Brasil. Buscamos fazê-lo o mais completo possível, identificando e destacando dentro dos períodos históricos, incluindo as correntes pedagógicas em curso, por ano e em ordem cronológica. Cabe ressaltar que, de acordo com a perspectiva de Saviani (1987a), não existe uma ruptura entre uma corrente pedagógica e outra, geralmente, o que ocorre é o entrelaçamento dessas correntes e uma perpassa a outra. Assim, segundo o autor, no Brasil nós sofremos influências da pedagogia tradicional, da pedagogia nova, da pedagogia tecnicista, da pedagogia crítico-social dos conteúdos, essas correntes vão, no decorrer do momento histórico, simplesmente, alternando de intensidade. Saviani (2013, p. 20), "o princípio de periodização que guiou a distribuição das ideias pedagógicas nos períodos indicados se baseia na noção de predominância ou hegemonia".

Quadro 1 - Resumo da história da Escola Normal no Brasil.

Ano	Fatos históricos / Legislação
-	(1759-1932): Coexistência entre as vertentes religiosa e leiga da pedagogia Tradicional. (1827-1932) Pedagogia leiga: ecletismo, liberalismo e positivismo. Saviani (2013).
1835	Criou-se a primeira Escola Normal brasileira de nível secundário em Niterói/RJ.
1840	Instalou-se a Escola Normal de Minas Gerais, na cidade de Ouro Preto.
1841	Instalou-se a Escola Normal da Bahia.
1846	Instalou-se a Escola Normal de São Paulo.
1849	Couto Ferraz, Presidente da Província do Rio de Janeiro, fechou a Escola Normal de Niterói por considerá-la onerosa.
1859	Lei Provincial 1.127 determinou a criação de outra Escola Normal na Capital da Província.
1865	Instalou-se a Escola Normal de Pernambuco e do Piauí.
1869	Instalou-se a Escola Normal de Alagoas e de São Pedro do Rio Grande do Sul.
1871	Instalou-se a Escola Normal do Pará. Instalou-se a Escola Normal de Campanha-MG.
1872	Instalou-se a Escola Normal no Amazonas.
1873	Instalou-se a Escola Normal do Espírito do Santo.
1874	Instalou-se a Escola Normal do Rio Grande do Norte A criação de uma Escola Normal particular no Maranhão, subvencionada pelo governo. Na Corte, a criação de uma escola normal particular, subvencionada pelo governo. Instalou-se a Escola Normal do Mato Grosso.
1876	Na corte, a criação de uma escola normal pública (instalada apenas em 1880). Instalou-se a Escola Normal do Paraná.
1879	Decreto nº 7.247 - A Reforma Leôncio de Carvalho - estabeleceu a organização das Escolas Normais no Brasil. Instalou-se a Escola Normal de Paracatu-MG. Instalou-se a Escola Normal de Montes Claros-MG. Instalou-se a Escola Normal de Diamantina-MG.
1880	Instalou-se a Escola Normal de Santa Catarina. Decreto nº 7.684 criou-se, no município da Corte, uma Escola Normal.
1881	Instalou-se a Escola Normal de Sabará-MG.
1884	Instalou-se a Escola Normal do Ceará. Resolução nº 676 instalou a primeira Escola Normal na Província de Goyaz. Instalou-se a Escola Normal da Paraíba. Instalou-se a Escola Normal de Uberaba-MG. Instalou-se a Escola Normal de São João Del Rei-MG. Instalou-se a Escola Normal de Juiz de Fora-MG.
1888	Ato nº 1suprimiu a Escola Normal de Goiás.
1890	Decreto nº 27 - Reforma do Ensino Normal em São Paulo.
1892	Lei nº 88 - Reforma da Instrução Pública de São Paulo. Criou o Curso Superior da Escola Normal da Capital – cujo objetivo era formar professores para as Escolas Normais e Ginásios.
1893	Lei nº 38/93 e o Decreto de 1894 instituíram novamente a Escola Normal em anexo ao Liceu de Goiás.
1906	A Lei nº 439, de 28 de setembro de 1906, de Minas Gerais, mais conhecida como Reforma João Pinheiro estabeleceu a reforma do ensino normal e criou a Escola Normal modelo na Capital.
1907	Fundação oficial da primeira Escola Normal da Capital, em Belo Horizonte, Minas Gerais.
1920	Até dezembro de 1920, a Escola Normal era a única Instituição formadora de professores no Brasil. A mudança ocorreu em virtude da Lei nº 1.750/20 do Estado de São Paulo. Lei nº 1.750 de 08 de dezembro de 1920 - Reforma Sampaio Dória - Unificou as Escolas Normais do Estado de São Paulo e criou a Faculdade de Educação para a formação de Diretores e professores das Escolas Normais do Estado.
1924	Fundação da primeira Escola Normal de Uberlândia-MG , anexa ao Ginásio do Uberabinha.

Ano	Fatos históricos / Legislação
1927	Decreto nº 2.269, de 31 de dezembro de 1927, reformulou o curso das Escolas Normais estaduais de São Paulo, passando a ser feito em três anos.
1928	Decreto nº 8.245, de 18 de janeiro de 1928, ocorreu a instalação da Escola Normal Oficial (ENOU) da cidade de Uberaba-MG.
	Decreto nº 8.162, de 20 de janeiro de 1928, reformulou o curso das Escolas Normais de Minas Gerais, o curso passa a ser profissionalizante.
	Decreto nº 2.940, de 22 de novembro de 1928, reformulou o curso das Escolas Normais do Distrito Federal, o curso passou a ser profissionalizante.
1929	Decreto nº 10.445 trouxe a independência do Curso Normal em relação ao Liceu de Goiás.
1931	Decreto 4.888 - Lourenço Filho transformou a "Escola Normal da Praça" de São Paulo em Instituto Pedagógico visando remodelar e organizar a Escola Normal e o ensino profissional.
-	(1932-1969): Predominância da pedagogia nova, assim dividida: 1. (1932-1947): Equilíbrio entre a pedagogia tradicional e a pedagogia nova; 2. (1947-1961): Predominância da influência da pedagogia nova; 3. (1961-1969): Crise da pedagogia nova e articulação da pedagogia tecnicista.
1932	Os signatários do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova fizeram uma crítica às Escolas Normais de nível secundário, por não apresentarem nem uma sólida preparação pedagógica, nem uma educação geral em que ela deveria basear-se.
	Decreto nº 3.810, Anísio Teixeira transformou a Escola Normal em Escola de Professores Secundária: preparava professores primários e secundários.
1933	Decreto 5.884, (Código de Educação) Reforma de Fernando de Azevedo ⁵ em São Paulo. O curso normal, que então era de quatro anos, precedido pelo complementar de três, passou a ser constituído por um curso de formação profissional de duas séries.
1934	Devido ao movimento ruralista, instalou-se a primeira Escola Normal Rural em Juazeiro, no Ceará, por atuação de Moreira de Souza, essa iniciativa seguiu para outros Estados, como Alagoas, Bahia, Pernambuco, Sergipe e Rio Grande do Sul.
	O Decreto Estadual nº 6.823 criou a Universidade de São Paulo (USP).
	Os Institutos de Educação de São Paulo - Escola de Professores - passaram a serem incorporados à Universidade de São Paulo – USP
1937	O Golpe de 1937 instalou uma política educacional autoritária nas Escolas Normais, e elas sofreram forte interferência do regime.
1938	Desvinculação dos Institutos de Educação de São Paulo da USP, esses passaram a ser responsabilidade da recém-criada Seção de Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP.
1939	Decreto nº 1.190, de 4/4/1939 surgiu o curso de Pedagogia⁶ no Brasil (esquema 3 + 1 ano de Didática⁷) , inicialmente criado na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do

⁵ **Fernando de Azevedo** (1894-1974): "dirigiu a Instrução Pública no Distrito Federal entre 1927 e 1930, quando promoveu ampla reforma educacional. Foi Diretor Geral da Instrução Pública de São Paulo, promulgando o Código de Educação do Estado de São Paulo (1933). Em 1934, participou da fundação da Universidade do Estado de São Paulo, na qual foi Diretor da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e catedrático de Sociologia; em 1935, com a fundação da Sociedade Brasileira de Sociologia tornou-se seu presidente'. Relator do Manifesto dos Pioneiros da Educação" (CUNHA M., 2002, p. 247).

⁶ O curso de **Pedagogia**: destinado também à formação de professores para as Escolas Normais. O curso era composto do seguinte currículo (Bacharel): "1º ano: Complementos de matemática; história da filosofia; sociologia; fundamentos biológicos da educação; psicologia educacional. 2º ano: Psicologia Educacional; estatística educacional; história da educação; fundamentos sociológicos da educação; administração escolar. 3º ano: Psicologia educacional; história da educação; administração escolar; educação comparada; filosofia da educação" (SAVIANI, 2012, p. 35). O currículo (Licenciatura): "seria obtido por meio do curso de didática, com duração de um ano, acrescentado ao curso de bacharelado. Está aí a origem do famoso esquema conhecido como '3 + 1'" (Idem). Esta estrutura curricular permanecerá até o Parecer CFE nº 251/1962, que mudará o currículo (Bacharel) para 05 disciplinas obrigatórias e a escolha de duas das 12 disciplinas opcionais. Para o currículo (Licenciatura) havia as disciplinas Didática e Prática de Ensino. A disciplina Filosofia da Educação permaneceu entre as disciplinas obrigatórias. (SAVIANI, 2012).

Ano	Fatos históricos / Legislação
	Brasil. Visou à dupla função de formar bacharéis, para atuar como técnicos de educação, e licenciados, destinados à docência nos Cursos Normais. Dava direito de lecionar história, filosofia e matemática no nível médio.
1946	Dentro das Leis Orgânicas, o Decreto-lei nº 8.530, de 02 de janeiro de 1946, organizou-se o Ensino Normal no Brasil e inseriu-se, pela primeira vez, no currículo dessa Escola, a disciplina de " História e Filosofia da Educação ".
1947	Predominância da Pedagogia da Escola Nova - a partir daí, as Escolas Normais passaram a sofrer fortes influências teóricas e práticas do escolanovismo.
1948	Inauguração oficial da Escola Normal de Uberaba-MG, em 31 de agosto de 1948. Essa havia sido fechada e foi reaberta pela terceira vez.
	A Escola Normal do Rio de Janeiro e do Distrito Federal proibiram a matrícula de alunos do sexo masculino. Isso foi alterado somente com a LDB/1961.
1950	Escola Normal de Goiás passou por reorganização e alterações pedagógico-administrativas.
	Lei nº 1.076 de 31/3/1950 e Lei nº 1.821, de 12/3/1953 - "Leis da Equivalência" - estabeleceram a equivalência de todas as modalidades de cursos de nível médio, inclusive o normal, ainda dependente da prestação de exames de complementação do ensino secundário.
1961	Primeira LDB/61 - Lei nº 4.024, de 20/12/1961 - não trouxe soluções inovadoras para o Ensino Normal. Conservou as grandes linhas da organização anterior, tanto a duração dos estudos quanto a divisão em ciclos. Alterou a equivalência legal de todas as modalidades de ensino médio, bem como, a descentralização administrativa e a flexibilidade curricular, rompeu com a uniformidade curricular das Escolas Normais.
1963	"Quebra a rígida barreira que separava o 2º e 3º graus" - Parecer 340 firmou-se o princípio de que pós-secundário é superior, para efeito de aproveitamento, sempre que houvesse identidade ou equivalência dos estudos realizados. Em consequência, os cursos de Administração Escolar e outros criados em 1946, em nível pós-normal, puderam ser prosseguidos no de Pedagogia, o que caracterizou, de certo modo, tal abertura como a nossa experiência pioneira de "curta duração" (MEC, 1979, p. 61).
1964	A Lei Ordinária nº 3282-MG, de 14 de dezembro de 1964, criou o Colégio Normal Oficial em anexo ao Colégio Estadual de Uberlândia . O Art. 3º determinava que: "O Colégio Normal criado por esta lei só será instalado após provada a existência do corpo docente legalmente habilitado".
1965	A Lei nº 3936-MG, de 23 de dezembro de 1965, criou os Ginásios Normais Oficiais nas cidades de Uberlândia e Ituiutaba-MG . Os quais se destinavam a formar regentes para as classes primárias localizadas em zonas rurais, e funcionavam em regimes de internato e externato.
1968	Lei nº 5.540/68 (Reforma do Ensino Superior - Governo Militar) - Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências.
	A Portaria nº 385-MG/68 fez o reconhecimento do Colégio Estadual de Uberlândia, reconhecendo os seguintes cursos: colegial secundário, ginásial secundário e colegial normal.
	(1969-2001): A concepção pedagógica produtivista, assim dividida:
	1. (1969-1980): Predominância da pedagogia tecnicista e simultaneamente a visão

⁷ O curso de Didática: "era a formação profissional do licenciado e consistia, segundo já observamos, em um ano de estudos superposto ao bacharelado. Com isso, os elementos de conteúdo e do método se tratavam separadamente, como se um não fosse, em grande parte, função do outro na perspectiva de preparo do magistério. Talvez se tenha pretendido contornar essa dificuldade quando se prescreveu a criação, em cada 'Faculdade de Filosofia', de um Colégio de Aplicação em que os alunos realizariam exercícios docentes. Porém, ainda que a conjectura seja verdadeira, facilmente se poderia prever que o relacionamento apenas iria fazer-se a *posteriori*, desenvolvendo-se todo o conteúdo sem qualquer endereço para o ensino e para a formação didática sem nada ter a ver com o conteúdo. A regra, portanto, era a separação do que e do como ensinar, presente até no documento formal da habilitação. De fato, como a Didática era um curso à parte, cada bacharel já diplomado recebia um novo diploma de licenciado que ficava, aliás, muito ao gosto do nosso colecionismo de títulos" (BRASIL, MEC, 1979, p. 57).

Ano	Fatos históricos / Legislação
	<p>crítico-reprodutivista.</p> <p>2. (1980-1991): Ensaios contra-hegemônicos: pedagogias da "educação popular", da prática, crítico-social dos conteúdos e histórico-crítica. [Ampla divulgação dos autores: Piaget, Vigotski, Wallon, Leontiev, Luria, Petrovsk e outros].</p> <p>3. (1991-2001): O neoprodutivismo com variantes: neoescolanovismo, neotecnicismo e construtivismo.</p>
1969	Parecer nº 252/69 declarou que a habilitação ao magistério do ensino normal implicava "capacitação" para lecionar na escola primária quando o seu portador seguisse a respectiva metodologia e prática de ensino.
1971	Lei nº 5.692/71 - (Lei de Diretrizes e Bases do 1º e 2º Grau - Governo Militar), modificou a estrutura do ensino de 1º e 2º Grau no país. A Escola Normal perdia o <i>status</i> de "escola" e, mesmo, de "curso", diluindo-se em uma das muitas habilitações profissionais do ensino de segundo grau, a chamada Habilitação Específica para o Magistério (HEM) . A formação de especialistas e professores para a HEM passou a ser feita somente nos cursos de Pedagogia.
1982	Lei nº 7044 desobriga o ensino de 1º e 2º Grau como ensino profissionalizante, admitiu a organização semestral, no ensino de 1º e 2º Graus. Porém, o Estabelecimento de Ensino poderia continuar a oferecer o ensino profissionalizante.
1983	Implantação dos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CFEAM), em seis unidades da Federação: Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Alagoas, Piauí, Pernambuco e Bahia, em um total de 55 Centros. O objetivo era redimensionar as Escolas Normais, dotá-las de condições adequadas à formação de profissionais com competência técnica e política e ampliar-lhes as funções de modo a torná-las um centro de formação inicial e continuada.
1987	"Consolidação e Expansão dos CFEAMs": extensão dos Centros a mais nove estados: Santa Catarina, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Sergipe, Paraíba, Rio Grande do Norte, Pará, Goiás e São Paulo, atingiu 120 unidades em 1987. Em 1991, já existiam 199 Centros no país, com 72.914 matrículas.
1988	A Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais lançou o <i>Manual Curso Normal - Programas de Ensino</i> , um manual completo com todas as disciplinas, propostas programáticas ampliadas com vários temas e bibliografias.
1996	Lei nº 9.394 estabeleceu a Nova LDBN/96 - Lei de Diretrizes e base da Educação Nacional e fez mudanças profundas no ensino profissional no país. Porém, o "Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, [...] admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade Normal". Após LDBN/96⁸.

Fonte: Elaborado pelo autor e adaptado de Saviani (2013, p. 19-21) e Tanuri (2000, p. 64-86).

Por meio desse quadro resumo da história da Escola Normal no Brasil, torna-se fácil perceber a efemeridade das primeiras Escolas Normais instaladas no país. Elas estavam sempre "sujeitas a contestações. Ilustra isso a posição de Couto Ferraz, que considerava as Escolas Normais muito onerosas, ineficientes qualitativamente e insignificantes

⁸ **Após LDBN/1996:** no estado de Minas Gerais, a Resolução nº 440-CEE/MG, de 13 de dezembro de 2.000: "Regulamenta para o Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais o Curso Normal em Nível Médio, para formação de docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental". O Curso, ainda, encontra-se em funcionamento. Em 2003, CNE emite o Parecer CNE/CEB nº 03/2003, de 11/03/2003 por meio do qual se faz afirmação da redação do artigo 62 da LDBN, ao dizer que a lei "é clara e não deixa margem para dúvida. Aqueles que frequentam um curso Normal, de nível médio, praticam um contrato válido com a instituição que o ministra. Atendidas as disposições legais pertinentes, a conclusão do curso conduz a certificado de conclusão que, por ser fruto de ato jurídico perfeito, gera direito".

quantitativamente, pois era muito pequeno o número de alunos formados" (SAVIANI, 2009, p. 144-45). Na visão de Tanuri (2000, p. 65), isso ocorreu porque,

Provavelmente, a reduzida capacidade de absorção das primeiras escolas normais sobreveio em virtude não apenas de suas deficiências didáticas, mas, sobretudo por causa da falta de interesse da população pela profissão docente, acarretada pelos míseros atrativos financeiros, que o magistério primário oferecia, e pelo pouco apreço de que gozava, a julgar pelos depoimentos da época. Acrescente-se ainda a ausência de compreensão acerca da necessidade de formação específica dos docentes de primeiras letras. Tais fatores, ao mesmo tempo causas e consequências do insucesso das primeiras escolas normais, refletiam o estado pouco animador da instrução pública provincial. A sociedade de economia agrária e dependente do trabalho escravo não apresentava condições capazes de exigir maior desenvolvimento da educação escolar. Nos períodos de inexistência da escola normal, e mesmo durante o seu funcionamento, as várias províncias lançaram mão de instrumento economicamente mais interessante para recrutamento de docentes: os exames ou concursos. [...] Pode-se, pois, dizer que, nos primeiros 50 anos do Império, as poucas Escolas Normais do Brasil, pautadas nos moldes de medíocres escolas primárias, não foram além de ensaios rudimentares e mal sucedidos.

Para autora, as primeiras Escolas Normais do Império eram pautadas em modelos medíocres de escolas primárias. Isso porque, conforme Saviani (2009), essas escolas deveriam ser orientadas pelas "coordenadas pedagógico-didáticas".

No entanto, contrariamente a essa expectativa, predominou nelas a preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos nas escolas de primeiras letras. O currículo dessas escolas era constituído pelas mesmas matérias ensinadas nas escolas de primeiras letras. Portanto, o que se pressupunha era que os professores deveriam ter o domínio daqueles conteúdos que lhes caberia transmitir às crianças, desconsiderando-se o preparo didático-pedagógico (SAVIANI, 2009, p. 144).

Somente no final da década de 1920, houve diminuição na efemeridade das Escolas Normais brasileiras, pois nas palavras de Tanuri (2000, p. 72),

Por volta do final dos anos 20, as escolas normais já haviam ampliado bastante a duração e o nível de seus estudos, possibilitando, via de regra, articulação com o curso secundário e alargando a formação profissional propriamente dita, graças à introdução de disciplinas, princípios e práticas inspirados no escolanovismo, e a atenção dada às escolas-modelo ou escolas de aplicação anexas. A pedagogia que as embasava fundamentava-se principalmente numa psicologia experimental – esta já então libertada dos estritos limites da psicofísica e das medições CFE alométricas – preocupada com a aferição da inteligência e das aptidões, ou seja, com os 'instrumentos de medida' e com seu valor de prognóstico para a aprendizagem. [...] A medida que visava a transformar a escola normal numa instituição de caráter

estritamente profissional, excluindo de seu currículo o conteúdo propedêutico e exigindo como condição para ingresso o secundário fundamental, seria adotada pelos diversos estados depois de 1930.

Já as décadas de 1930 e 1940 marcaram a história do país por meio das grandes transformações econômicas, políticas e educacionais. A modernização e a industrialização das relações de produção exigiu a remodelação estrutural da educação nacional por parte das camadas dirigentes da sociedade. Como resposta a essas demandas, a normatização do campo educacional deu-se por meio de diversos Decretos-Lei. De acordo com José Carlos Souza Araújo (1991, p. 14),

[...] paulatina modernização⁹ da vida brasileira, sobretudo a partir da década de 30 - que implicou sua crescente industrialização, urbanização e tecnificação, mas também internacionalização crescente da economia brasileira - a educação escolar como fenômeno parcial também veio a compartilhar contraditoriamente de tal modernização. Aliás, a legislação escolar brasileira desde os anos 30 manifesta especularmente, sem dúvida, o compartilhamento com o capitalismo brasileiro especialmente em sua fase monopolista¹⁰.

A modernização influenciou no ambiente escolar e "Na escola, ser moderno significava introduzir a racionalidade nas práticas pedagógicas" (CUNHA M., 2002, p. 250). Tal "racionalidade significava usar intensivamente os recursos científicos mais avançados,

⁹ Araújo (1991, p. 14), revela-nos que em Habermas, "A palavra '**modernização**' foi introduzida como termo técnico apenas nos anos 50... O conceito de modernização se refere a um conjunto de processos cumulativos e interativos: à formação de capital e à mobilização de recursos; ao desenvolvimento das forças produtivas e ao aumento da produtividade do trabalho; à imposição de poderes políticos centrais e à construção de identidades nacionais: à expansão dos direitos de participação política, das formas de vida urbana e da educação formal; à secularização de normas e valores, etc. Logo, "A origem dos ideais de modernização da sociedade brasileira pode ser localizada no final do século XIX, quando o país foi tomado pela perplexidade de ter que encontrar novos rumos a seguir naquela época o Brasil enfrentou fortes mudanças institucionais, como o término do escravismo, a difusão do trabalho livre e a instalação do regime republicano. Sob o impacto destas mudanças, ocasionadas pela reorganização ocorrida no âmbito da produção material, tornou-se urgente remodelar o panorama social, tarefa a que se dedicaram homens de ciência, que assumiram a missão de planejar o destino do país. "A necessidade de encontrar a identidade 'nacional' desencadeou, nos anos 1920, uma intensa discussão que envolveu médicos, engenheiros, literatos e educadores, todos em busca da redefinição cultural do homem brasileiro". (CUNHA M., 2002, p. 250).

¹⁰ Ainda, Araújo (1991, p. 14) distingue com Fernandes (1975) que "não é intrínseco ao capitalismo um único padrão de desenvolvimento, de caráter universal e invariável... No caso brasileiro, o desenvolvimento capitalista significou coisas distintas, em cada uma das três fases que marcam a evolução interna do capitalismo. Em nenhuma delas tivemos uma réplica ao desenvolvimento capitalista característico das Nações tidas como centrais e hegemônicas... Ao contrário, nas três situações sucessivas, o desenvolvimento capitalista apresenta os traços típicos que ele teria de assumir nas Nações tidas como periféricas e heteronômicas, fossem ou não de origem colonial. Mas adiante, o referido autor [Fernandes, 1975] distingue na história moderna da sociedade brasileira, três fases do desenvolvimento capitalista brasileiro, ou seja, capitalismo moderno (1808-1860), competitivo (1860-1950) e monopolista (1950-aos nossos dias). Para o que nos interessa, nossas reflexões se restringem à fase do capitalismo monopolista que se caracteriza pela reorganização do mercado e do sistema de produção, através das operações comerciais, financeiras e industriais da 'grande corporação' (predominantemente estrangeira, mas também estatal ou mista). Embora as tendências, para esta evolução sejam anteriores, ela só se acentua no fim da década de 50 e só adquire caráter estrutural posteriormente à 'Revolução de 1964'".

como os métodos tayloristas para controlar o trabalho dos professores e eliminar da escola qualquer vestígio de subjetividade" (CUNHA M., 2002, p. 250-251), levando-a a "atender ao modelo de plena eficiência e objetivação" (CUNHA M., 2002, p. 251). Assim, a modernização do país, a partir da década de 1930, conforme o pensamento de Araújo (1991), evoca para si a associação e o entrelaçamento dos seguintes conceitos: tecnicismo, técnicas de ensino, tecnologia e desenvolvimento, de modo que, alguns deles nos faz lembrar da intensificação capitalismo industrial.

A intensificação do capitalismo industrial no Brasil, que a Revolução de 30 acabou por representar, determinou consequentemente o aparecimento de novas exigências educacionais. Se antes, na estrutura oligárquica, as necessidades de instrução não eram sentidas, nem pela população, nem pelos poderes constituídos (pelo menos em termos de propósitos reais), a nova situação implantada na década de 30 veio modificar profundamente o quadro das aspirações sociais, em matéria de educação, e, em função disso, a ação do próprio Estado (ROMANELLI, 1986, p. 59).

No período de 1930 a 1945, com a primeira Era Vargas, "pudemos avançar a industrialização, graças à inequívoca condução de uma política nacional de desenvolvimento" (CANO, 2015, p. 448). Pois, a "política anticíclica aplicada na economia cafeeira gerou o efeito renda que permitiu a manutenção da demanda interna em elevado nível, estimulando a indústria a produzir, substituindo as importações para as quais não contávamos com divisas" (CANO, 2015, p. 448). Diante desse quadro, "O país há muito sentindo insuficiências, amadureceu sua realidade e passa a enfrentá-la com decisão: a data é o coroamento de longa trajetória de perguntas, perplexidades e lutas e o início de uma nova política, que se traduz em todos os planos - social, econômico, intelectual", (ROMANELLI, 1986, p. 10).

Para sustentar e dar continuidade ao constante avanço do setor urbano e do industrial era necessário que ocorressem mudanças profundas no campo educacional brasileiro, dado que o modelo de escola tradicional com bases na velha concepção liberal-aristocrática com uma educação voltada, principalmente, para as carreiras liberais e com uma estrutura de ensino altamente seletiva já não era mais suficiente. Houve aumento considerável na urbanização, o que gerou grande demanda escolar, além do avanço da indústria que exigia mão de obra cada vez mais qualificada, era imprescindível a implantação efetiva de um ensino que atendesse às novas demandas sociais e econômicas.

A população brasileira no ano de 1940 era da ordem de 41.236.315, e a urbana atingia 31%, porém o índice dos analfabetos (15 anos ou mais) atingia a casa dos 56,2% da população, isto é, 23.174.809 eram analfabetos. Já no ano de 1950, a população era de

51.944.397, e a população urbana atingia 36%, mas o índice de analfabetos (15 anos ou mais) alcançava a casa dos 50,0% da população, ou seja, 25.972.198,5.

Ao longo dos anos, segundo Perez; Nascimento; Parente (2003, p. 22), "O que se verifica é que a intensificação do processo de urbanização e o crescimento demográfico, combinados com o crescimento da renda *per capita*, foram acompanhados pela diminuição da taxa de analfabetismo" conforme a Tabela 1. Para os autores, os fatores que influenciaram a escolarização da população e a pequena queda no número de analfabetos foram a "urbanização e a industrialização" do país.

Tabela 1 - Indicadores demográficos e econômicos e taxa de alfabetização, 1900/1950.

Indicadores	1900	1920	1940	1950
População total	17.438.434	30.635.605	41.236.315	51.944.397
Densidade demográfica	2,06	3,62	4,88	6,14
Renda <i>per capita</i> em dólares	55	90	180	-
% população urbana	10	16	31	36
% de analfabetos (15 anos e mais)	65,3	69,9	56,2	50,0

Fonte: Perez; Nascimento; Parente (2003, p. 22).

Na compreensão de Ferreira (1990, p. 136 - destaque nosso), a criação de escolas profissionais foi uma forma de superar a demanda escolar em virtude da urbanização atrelada ao desenvolvimento do capitalismo, assim,

O processo de desenvolvimento do capitalismo no Brasil sugeriu também, apesar da especificidade histórica da sociedade civil emergente, um tipo de sistema educacional dualista, cuja orientação predominante foi **a criação de escolas profissionais**, para as camadas majoritárias da população e a manutenção da escola clássica, para as elites e seus 'intelectuais tradicionais'.

Por consequência, em meados da década de 1940, surgiu um conjunto de decretos, também conhecidos por Leis Orgânicas da Educação Nacional - Reforma Capanema de autoria do então Ministro da Educação Gustavo Capanema. Os decretos em destaque foram Decreto nº 4244/42 – Lei Orgânica do Ensino Secundário; Decreto nº 4073/42 – Lei Orgânica do Ensino Industrial; Decreto nº 6141/43 – Lei Orgânica do Ensino Comercial; Decreto nº 8529/46 – Lei Orgânica do Ensino Primário; Decreto nº 8530/46 – Lei Orgânica do Ensino Normal e; Decreto nº 9613/46 – Lei Orgânica do Ensino Agrícola; e o Decreto-lei nº 4048/1942 – criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI). Esses decretos evidenciaram a importância da Educação no cenário brasileiro, principalmente, os de cunho educacional profissional o que consolidou uma sólida e rápida formação profissional nos

diversos setores da economia e também a formação de professores, por meio da Escola Normal, em nível médio.

Embora as escolas normais jamais tenham sido chamadas de escolas técnicas, devido, talvez, à ideologia professoral, carregada de conteúdo missionário e carismático, elas ocupavam o mesmo lugar daquelas na arquitetura do sistema educacional, que separava o ensino secundário dos ramos destinados à preparação de profissionais. A esses estava interdita a candidatura irrestrita ao ensino superior, pois seus egressos somente podiam se inscrever nos exames vestibulares dos cursos considerados diretamente relacionados com os estudos realizados (CUNHA, 2014, p. 917).

Dentro das Leis Orgânicas, queremos destacar o Decreto-Lei nº 8.530, de 02 de janeiro de 1.946, que contou com a participação de Sampaio Dória e tratou da **Lei Orgânica do Ensino Normal**, tema central de nosso estudo. De acordo com este Decreto-lei, o curso de formação de professores estaria inserido no ramo do segundo grau, cujas finalidades eram "promover a formação de professores para as escolas primárias; habilitar administradores capazes de atuarem nas mesmas escolas; e desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativas à educação infantil", (BRASIL, 1946). Em termos de legislação nacional para estruturação da Escola Normal,

As diretrizes implantadas duraram até os anos de 1960 e propuseram uma formulação escolar no qual o patriotismo era o foco central, na proposta de conduzir a nação ao progresso. Os projetos educacionais, nesse contexto, não aconteceram de forma homogênea, em seus objetivos, contudo promoveram diretrizes nacionais no que diz respeito à escolarização da população. Apesar de não suprirem as demandas do acesso ao ensino, houve ainda uma demanda de projetar a educação, atendendo o desenvolvimento capitalista (SOUSA, 2017, p. 38).

Com isso, o Ensino Normal deveria ser ministrado em dois ciclos. No primeiro ciclo, o curso formaria os regentes do ensino primário, em quatro anos, e no segundo ciclo, o curso de formação de professores primários, em três anos. O Ensino Normal também teria cursos de especialização para professores primários, além de curso de habilitação para administradores escolares do grau primário. Na explanação de Lourenço Filho¹¹ (2001, p. 80):

a) 1º ciclo, de formação de regentes de ensino primário, em cursos de quatro anos, de sentido nitidamente regional; a matrícula neles exige idade de 13

¹¹ **Lourenço Filho** (1897-1970): "em 1922 foi 'Diretor da Instrução Pública do Ceará. Exerceu o magistério na Escola Normal em Fortaleza, onde realizou uma reforma geral do ensino, de significativa repercussão na época, registrada como uma das realizações pioneiras da Escola Nova' (FÁVERO; BRITO, 1999, p. 365). Em 1930 foi nomeado Diretor Geral da Instrução Pública de São Paulo. Em 1932, a convite de Anísio Teixeira, dirigiu o Instituto de Educação do Distrito Federal" (CUNHA M., 2002, p. 247).

anos e certificados de estudos primários completos (cinco anos); esses cursos regionais deverão ter orientação variada segundo seja a região de atividades agrícolas, pastoris, de mineração ou de indústria extrativa vegetal;

b) 2º ciclo, de formação de professores primários, com estudos de três anos após a conclusão do curso de regentes, ou após a conclusão do 1º ciclo do curso secundário geral; não se estabelece idade mínima como condição para matrícula; onde haja conveniência, o curso poderá ter realização intensiva, em dois anos apenas.

Lourenço Filho (2001, p. 79) mostra- nos a justificativa do propósito da dualidade do Curso na Lei Orgânica, “Exposição de Motivos”:

Dois níveis são julgados necessários na formação docente de grau primário, em virtude das diferenças de ordem econômica e cultural existentes entre as várias regiões do país, e, ainda, dentro dessas regiões, em zonas claramente determinadas por essas condições. O primeiro desses níveis corresponde ao ciclo inicial dos cursos de segundo grau, em quatro anos de estudos, e habilitará *regentes do ensino primário*; o outro, correspondente ao segundo ciclo desse mesmo grau, e a fazer-se em três anos, após a conclusão do primeiro (ou após a conclusão do ginásio), *formará mestres primários*. O projeto adota essa estrutura, que é a de todas as leis orgânicas do segundo grau, a fim de não manter o isolamento do ensino normal, em relação ao plano geral de estudos vigente no país, como até agora tem acontecido¹².

Para Lourenço Filho, as escolas normais rurais deveriam ser flexíveis conforme as atividades regionais, ou com fins agrícolas ou de economia extrativa, de acordo com a peculiaridade de cada zona:

Neste particular, deve ser observado que, havendo sentido o problema dessa diferenciação necessária na preparação do magistério, alguns educadores têm propugnado pelo estabelecimento de *escolas normais rurais*. O projeto não repudia essa maneira de ver, antes a amplia, admitindo o estabelecimento de cursos normais regionais, de estrutura flexível, segundo as zonas a que devam servir, e que tanto poderão ser de sentido nitidamente agrícola como de economia extrativa, ou ainda de atividades peculiares às zonas do litoral. Foi essa também uma das conclusões do recente IX Congresso Brasileiro de Educação, reunido no Rio de Janeiro, pela Associação Brasileira de Educação (LOURENÇO FILHO, 2001, p. 79-80).

O Capítulo III da referida legislação regulamentou os tipos de estabelecimentos do Ensino Normal. O Art. 4º definiu três tipos de estabelecimento de ensino para o Ensino Normal: o Curso Normal Regional, a Escola Normal e o Instituto de Educação.

§ 1º Curso normal regional será o estabelecimento destinado a ministrar tão somente o primeiro ciclo de ensino normal.

¹² A estrutura geral do ensino de 2º grau, no Brasil, apresenta hoje perfeita simetria em todos os ramos. Quer no ensino secundário geral, quer no comercial, industrial e agrícola, há dois ciclos de estudos, um básico, de quatro anos; outro colegial ou técnico, de três anos (LOURENÇO FILHO, 2001, p. 79).

§ 2º Escola normal será o estabelecimento destinado a dar o curso de segundo ciclo desse ensino, e ciclo ginasial do ensino secundário.

§ 3º Instituto de educação será o estabelecimento que, além dos cursos próprios da escola normal, ministre ensino de especialização do magistério e de habilitação para administradores escolares do grau primário.

§ 4º Os estabelecimentos de ensino normal não poderão adotar outra denominação senão as indicadas no artigo anterior, na conformidade dos cursos que ministrarem.

Parágrafo único. É vedado a outros estabelecimentos de ensino o uso de tais denominações, bem como o de nomes que incluam as expressões normal, pedagógico e de educação (BRASIL, 1946).

Cabe mencionar, para efeito de curiosidade, o fato de que Anísio Teixeira, como diretor do Departamento de Educação do Distrito Federal, por meio do Decreto nº 3.810, de 19 de março de 1932, regulamentou a formação técnica do Distrito e transformou a antiga Escola Normal em Instituto de Educação. Segundo Lourenço Filho (2001, p. p. 23). "A parte propedêutica, do antigo programa normal acrescentado de poucas matérias, mas desenvolvido em todas, segundo o padrão do ensino secundário federal, deu a Escola Secundária do Instituto de Educação". É no currículo dessa nova Escola de Professores do Distrito Federal que aparece, pela primeira vez, no Brasil, na "II Seção – *História e Filosofia de Educação*, Educação Comparada e Administração Escolar; III Seção – Psicologia Educacional e Sociologia Educacional" (LOURENÇO FILHO, 2001, p. 24 - grifo nosso); Logo, a partir do ano de 1932, podemos confirmar a presença da disciplina *História e Filosofia de Educação* no currículo da Escola Normal do Distrito Federal. No mesmo texto, menciona-se a presença marcante da *Filosofia Educação*, pela primeira vez, como um curso geral dessa Escola, pois "À II Seção, por exemplo, competem os cursos gerais de História da Educação, Educação Comparada, Introdução ao Ensino, Administração Escolar e **Filosofia da Educação**, além dos cursos especiais que com essas matérias se relacionem" (LOURENÇO FILHO, 2001, p. 24 - destaque nosso). Ainda, com relação ao curso de Filosofia da Educação, diz:

Os estudos intermediários, iniciados no ano anterior, tornam-se intensivos no primeiro trimestre. Por fim, como coroamento de todos os estudos, no período final, são levados os alunos-mestres ao debate das questões de **Filosofia da Educação**. Este curso, de sistematização e não de dogmatização, só aparece, assim, como conviria, depois de terem os estudantes o necessário cabedal de fatos e informações e de viva experiência de ensino (LOURENÇO FILHO, 2001, p. 25 - destaque nosso).

Todavia, o destaque maior ficou para o Decreto-lei nº 8.530/46, integrantes das Leis Orgânicas, ao elaborar a estruturação de um currículo mínimo para a Escola Normal, em nível nacional, para funcionamento do curso. Esse foi o primeiro documento oficial que introduziu,

pela primeira vez, em todas as Escolas Normais brasileiras, a disciplina de *História e Filosofia da Educação* no currículo dessa Escola, na terceira série do curso de formação de professores primários a ser realizado em três séries anuais. O currículo da Escola Normal - Curso de Formação de professores primários - ficou organizado de acordo com preconizado no

Art. 8º O curso de formação de professores primários se fará em três séries anuais, compreendendo, pelo menos, as seguintes disciplinas:

Primeira série: 1) Português. 2) Matemática. 3) Física e química. 4) Anatomia e fisiologia humanas. 5) Música e canto. 6) Desenho e artes aplicadas. 7) Educação física, recreação, e jogos.

Segunda série: 1) Biologia educacional. 2) Psicologia educacional. 3) Higiene e educação sanitária. 4) Metodologia do ensino primário. 5) Desenho e artes aplicadas. 6) Música e canto. 7) Educação física, recreação e jogos.

Terceira série: 1) Psicologia educacional. 2) Sociologia educacional. **3) História e filosofia da educação.** 4) Higiene e puericultura. 5) Metodologia do ensino primário. 6) Desenho e artes aplicadas. 7) Música e canto, 8) Prática do ensino. 9) Educação física, recreação e jogos (BRASIL, 1946 - destaque nosso).

Outro dado interessante dessa legislação é que todos os estabelecimentos de Ensino Normal deveriam manter escolas primárias anexas para fins de demonstração e prática de ensino. Assim, cada curso regional deveria assegurar, no mínimo, duas escolas primárias isoladas; cada Escola Normal deveria subsistir um grupo escolar; e cada instituto de educação deveria ter um grupo escolar e um jardim de infância.

Quanto à não flexibilização do Curso Normal, Rabelo (2016, p. 505), mostra-nos que "Até 1945 a formação nos cursos normais não permitia o acesso ao ensino superior, assim os primeiros pedagogos não eram oriundos do ensino Normal. Cria-se, assim, dois campos de disputa na área educacional que se estende até os dias atuais". Depois da promulgação do Decreto nº 8.530/46, foram "criados os cursos de Especialização e de Administração Escolar na Escola Normal, bem como, admite-se que os professores dos cursos normais não precisam ter o ensino superior, bastando ter o curso normal e experiência como professores".

Esse período da História da Educação sofre forte influência do pensamento escolanovista e o Art. 14 do Decreto-Lei nº 8.530/46 traz pontos relevantes desse pensamento, tais como, "adoção de processos pedagógicos ativos"; "a **Educação Moral e Cívica**"¹³ não

¹³ **Educação Moral e Cívica (EMC):** instituída como disciplina obrigatória da infância e da juventude desde o Decreto-Lei nº 2.072, de 08 de março de 1940, assinado por Getúlio Vargas, Gustavo Capanema, Francisco Campos e outros. O "Art. 2º A educação cívica visarà à formação da consciência patriótica. Deverá ser criado, no espírito das crianças e dos jovens, o sentimento de que a cada cidadão cabe uma parcela de responsabilidade

deverá constar de programa específico, mas resultará do espírito e da execução de todo o ensino"; "conhecimentos teóricos e técnicos de todo o curso"; e as "aulas de desenho e artes aplicadas [...] na última série de cada curso [...]". Além do mais, no Art. 42 fazem-se as exigências mínimas aos Estabelecimentos de ensino, dentre elas está: o "corpo docente com a necessária idoneidade moral e técnica".

Devemos tornar evidente na história dessa escola é o fato de que, "na verdade, como projeto nacional, a Escola Normal somente começou a estruturar-se em 1946, exatamente quando surgiu a segunda lei brasileira de ensino primário, 119 anos após a primeira" ter sido criada (BRASIL, MEC, 1979, p. 55), porque,

De fins do século XIX até os anos 30, como coroamento pouco expressivo de uma campanha que povoou todo o período imperial, o que tivemos foi uma 'escola normal' destinada a preparar os professores 'de primeiras letras': um curso geralmente de três anos que se assentava sobre um ensino primário inexistente como escolarização regular e sistemática (BRASIL, MEC, 1979, p. 55).

Parafraseando Tanuri (2000), a Lei Orgânica do Ensino Normal serviu de modelo de reorganização das escolas para a maior parte dos Estados da Federação, o que consolidou um padrão igualitário de formação de professores, mesmo permanecendo a diversificação em dois níveis de escola. Somente São Paulo e Bahia ficaram fora do modelo nacional e instituíram sistemas não tão diferentes daquilo já previsto na referida Lei. Paralelamente a essa reorganização dos sistemas de ensino estaduais, houve um surto considerável na expansão do número de Escolas Normais, devido à política de ampliação de toda a rede escolar colocada em prática no "período desenvolvimentista" condigno ao aumento da demanda. Esse aumento veio essencialmente da "iniciativa privada". Ao todo eram 546 Escolas Normais, das quais 258 se encontravam somente em dois Estados: São Paulo e Minas Gerais. Do total de escolas, as públicas estaduais somavam 168, enquanto que as particulares e municipais somavam 378 escolas. Com relação às matrículas em 1945 foram registradas 27.248, em nível nacional, em 1955 alcançaram a casa dos 70.628; em 1965, cresceu para 220,272 e atingiu, em 1970, o total de 347.873.

Porém, Tanuri (2000, p. 77-78) observa críticas severas por parte de estudiosos e de várias pesquisas da época, por causa do crescimento acentuado das Escolas Normais em alguns Estados.

Nos estados onde o crescimento das escolas normais foi mais acentuado apareceram críticas contundentes ao seu funcionamento. Em São Paulo, por exemplo, Mascaro aponta o despreparo dos ingressantes, oriundos de quaisquer dos cursos técnicos ou secundário de primeiro ciclo; o regime didático pouco exigente com relação à avaliação do aproveitamento e à promoção; a falta de articulação entre as 'cadeiras'; a facilidade na concessão de equiparações e o controle ineficiente da rede privada; a criação de cursos normais noturnos, com o mesmo modelo pedagógico dos diurnos; o desvirtuamento das finalidades profissionais das escolas normais, resultante em parte das medidas recentes relativas à equivalência dos cursos médios e do 'excesso de escolas', que levava o autor a criticar a 'maior rede mundial de escolas normais' e o 'chômage' de professores (Mascaro, 1956). Aliás, o desvirtuamento das finalidades profissionais das escolas normais, ao lado do reconhecimento das funções 'paradomésticas' – na expressão de Luiz Pereira – e da ampliação da função preparatória, foi objeto não apenas de críticas de estudiosos e políticos da Educação, como também de diversas pesquisas na época.

Em virtude da expansão das redes de ensino nos Estados, os autores Perez; Nascimento e Parente (2003, p. 24) afirmam que:

Entre 1950 e 1960, o país conheceu as maiores taxas de expansão da alfabetização. Isto se deve ao fato de que, a partir de 1947, foram instaladas classes de ensino supletivo na maior parte dos municípios. De certa forma, tal ensino incentivou a matrícula em cursos profissionais ou pré-profissionais de nível primário. As classes de supletivo e as de ensino complementar (pré-profissional e profissional) em conjunto foram frequentadas por mais de 400 mil alunos cada ano, por treze anos consecutivos. Assim, o supletivo composto por duas séries escolares, entre 1947 e 1959, alfabetizou cerca de 5,2 milhões de alunos [Tabelas 2 e 3]. A taxa de analfabetos que, em 1950, era de 50% atingiu 33,1% em 1970. Assim, as mudanças foram sensíveis: a população total quase atingiu a casa dos 100 milhões, a população urbana cresceu e o índice de alfabetização acompanhou a modificação do perfil populacional.

Tabela 2 - Indicadores demográficos e econômicos e taxa de alfabetização, 1950/1970.

Indicadores	1950	1960	1970
População total	51.944.397	70.119.071	94.501.554
Densidade demográfica	6,14	8,39	11,18
Renda <i>per capita</i> em dólares	-	236	-
% população urbana	36	46	56
% de analfabetos (15 anos e mais)	50,0	39,5	33,1

Fonte: Perez; Nascimento; Parente (2003, p. 24).

Já a Tabela 3 mostra a evolução da população de 5 a 19 anos e da escolarização entre os anos de 1950 a 1970:

Tabela 3 - Evolução da população de 5 a 19 anos e da escolarização, 1950/1970.

Ano	População de 5 a 19 anos	Matrícula no ensino primário	Matrícula no ensino médio	Total de matrícula	Taxa de escolarização	Cresc. Populacional (*)	Cresc. Da matrícula (*)
1950	18.826.409	4.366.792	477.434	4.924.226	26,15	148,20	430,92
1960	25.877.611	7.458.002	1.177.427	8.635.429	33,37	203,71	755,70
1970	35.170.643	13.906.484	4.989.776	18.896.260	53,72	276,86	1.653,64

Fonte: Perez; Nascimento; Parente (2003, p. 24).

Nota: (*) Tomando-se como base 100 o ano de 1920.

A tabela 3 revela-nos que, no ano de 1950, a população de 5 a 19 anos, em fase de escolarização, somava 18.826.409, a taxa de escolarização era de 26, 15% e o crescimento das matrículas escolares era de 430, 92 (tomando-se como base 100 o ano de 1920). Já, no ano de 1970, essa mesma população quase dobrou, ficando em torno de 35.170.643. A taxa de escolarização praticamente dobrou e já era de 53,72%, em consequência, o crescimento no número de matrículas quadruplicou, girando em torno de 1.653,64. Dentro desse contexto, "um dos aspectos que mais marcaram o sistema educacional a partir de 1950 foi a expansão geral do ensino. [...] Em outros termos, boa parcela da população que estava à margem do sistema foi incorporada", (PEREZ; NASCIMENTO; PARENTE, 2003, p. 24).

Portanto, observamos na longa trajetória histórica da Escola Normal no Brasil, desde 1835 até 1945, períodos de: 1. **progressos**: instalação de escolas em muitos Estados da Federação; 2. **estagnação**: falta de legislação nacional diretiva, a legislação Estadual era bastante adversa; 3. **retrocessos**: falta de recursos e criação/fundação escolar transitória e 4. **superação**: apesar dessas condições desfavoráveis, a Escola Normal conseguiu formar professores primários dotados de saberes e práticas, e, capacitados para atenderem em caráter de urgência, a necessidade de cada região, tornando-se indispensável dentro do cenário educacional brasileiro. A formação de professores dentro dessas Escolas, no Brasil, somente ganhou nova roupagem e começou a mudar após o ano de 1946, com a "Lei Orgânica do Ensino Normal", colocada em prática na maior parte dos Estados brasileiros. A partir desse momento, a Escola Normal brasileira deixou de sofrer influência da escola tradicional e passou a sofrer forte influência da Escola Nova em sua reestruturação e foram inseridas, em sua grade curricular, as disciplinas que integravam o campo das "ciências da educação", a saber, *História e Filosofia da Educação*, *Psicologia Educacional*, *Sociologia educacional* e *Biologia educacional*, e, a partir daí, a história revelou-nos um aumento gradativo na qualidade da formação, no número de Escolas, na quantidade de alunos matriculados e, como consequência, observaram-se as maiores taxas de expansão da alfabetização no país.

1.2 A Escola Normal brasileira: do público masculino ao feminino, por quê?

Optamos por abordar este tema em nosso trabalho, porque durante nossa pesquisa documental realizada nos diários da disciplina Filosofia da Educação da Escola Normal/Habilitação Específica para o Magistério, em algumas Escolas da cidade de Uberlândia, entre as décadas de 1970 a 1990, deparamo-nos com um dado bem intrigante. Nos documentos pesquisados, constatamos que 100% (cem por cento) dos discentes participantes dos cursos de formação de professores, em nível segundo grau, eram do sexo feminino. Em virtude disso, levantamos a seguinte pergunta: quais foram os fatores que contribuíram para feminização da Escola Normal brasileira? Com o intuito de respondermos a esse questionamento, buscamos algumas respostas em um breve recorte da história da Educação, embasando-nos em autores que abordaram o tema em questão, tais como, Brzezinski (1987), Hobsbawm (1995), Tambara (1998), Tanuri (2000), Souza Lima (2015) e Souza (2017).

Defrontamo-nos com um ponto curioso na afirmação de Tanuri (2000, p. 66), de que no Brasil "As primeiras escolas normais – de Niterói, Bahia, São Paulo, Pernambuco, entre outras – foram destinadas exclusivamente aos elementos do sexo masculino, simplesmente excluindo-se as mulheres ou prevendo-se a futura criação de escolas normais femininas". Essa exclusão refletia-se até "mesmo na escola primária, onde o currículo para o sexo feminino era mais reduzido e diferenciado, contemplando o domínio de trabalhos domésticos" (TANURI, 2000, p. 66). Somente "nos anos finais do Império, as escolas normais foram sendo abertas às mulheres, nelas predominando progressivamente a frequência feminina e introduzindo-se em algumas a coeducação" (TANURI, 2000, p. 66). Na visão de Tambara (1998, p. 39),

A participação da mulher no magistério aumentou, obviamente, na medida em que mais aulas femininas foram instaladas, uma vez que havia uma reserva de mercado para cada sexo em relação à docência das aulas dos respectivos sexos. Em um segundo momento, proporcionalmente, o gênero feminino passou a conquistar mais espaço quando se instalaram as aulas mistas, onde normalmente as professoras exerciam a atividade docente.

Esse percurso de "feminização do magistério de instrução primária [...] intensificou-se com a instalação da escola normal quando se iniciou o processo de profissionalização da atividade de magistério", (TAMBARA, 1998, p. 39), para mulher, principalmente, no ensino primário. Houve também um viés de "construção ideológica no qual foram relegados à mulher alguns espaços públicos, entre os quais se destacam a atividade em obras de benemerência

vinculadas principalmente às irmandades religiosas, e, de modo especial, à docência no ensino elementar" (TAMBARA, 1998, p. 39). Em virtude dessa ideologia, "neste período, consolidou-se a ideia da professora como vocacionada à atividade do magistério. Este caráter, na prática, serviu também para afastar o elemento masculino desta atividade uma vez que a remuneração, que já era pequena, diminuiu ainda mais" (TAMBARA, 1998, p. 39).

Sobre a compreensão do papel da mulher na educação, no final do regime monárquico, também surgiram duas ideias: a primeira é "a ideia de que a educação da infância deveria ser-lhe atribuída, uma vez que era o prolongamento de seu papel de mãe e da atividade educadora que já exercia em casa, começava a ser defendida por pensadores e políticos" (TANURI, 2000, p. 66); a segunda é a "ideia de que à mulher cabe o papel de educadora por sua própria natureza social e psíquica. Assim, o que ocorreu, foi apenas uma extensão da atividade educativa desenvolvida pela mulher dentro do lar para o reduto da escola formal", (TAMBARA, 1998, p. 42). Para Brzezinski (1987, p. 43), com o decorrer dos anos, no Brasil, o magistério primário passou a ser caracterizado como uma profissão própria do público feminino.

Isto facilitou a sua pseudoprofissionalização, porque o local de trabalho - a escola - foi considerado um prolongamento do domicílio e o tipo de trabalho facultava a fusão das responsabilidades domésticas às de professoras. Esta pseudoprofissionalização, porém, cumpriu o papel de romper, paulatinamente, os preconceitos contra o trabalho da mulher fora de casa. Mas continuou a mulher a buscar na Escola Normal o tipo de ensino oficial e sistematizado que se adequava à formação feminina, pois a escola a preparava, concomitantemente, para ser a mestra, esposa e mãe. Tornou-se tradição as filhas das classes abastadas ingressarem nas escolas normais, já que as escolas superiores, destinadas à formação dos profissionais liberais estavam reservadas a homens e satisfaziam as aspirações das camadas dominantes [...]. A prática de reservar a formação das escolas normais para as mulheres, herdada da Europa, espalhou-se e generalizou-se¹⁴ no Brasil, tanto nos centros mais avançados, como São Paulo, quanto nos centros menos desenvolvidos, como Goiás.

Além disso, outro fator que influenciou a feminização do ensino primário, segundo Tambara (1998), foi a questão "moral", no sentido de evitar contaminar "precocemente" os alunos com comportamentos inapropriado por parte de alguns professores, por exemplo, "a doença da embriaguez". Se por um lado, "o magistério era a única profissão que conciliava as funções domésticas da mulher, tradicionalmente cultivadas, os preconceitos que bloqueavam a sua profissionalização, com o movimento em favor de sua ilustração, já iniciado nos anos

¹⁴ Para a autora "a confirmação do predomínio do sexo feminino nas escolas de formação de professores e consequente atuação como professora primária se encontra nos diferentes estudos realizados: Pereira (1969), Gouveia (1970), Bruschini (1979), Lewin (1980) e Mello (1982)" (BRZEZINSKI, 1987, p. 43).

70" (TAMBARA, 1998, p. 42). Por outro lado, "o magistério feminino apresentava-se como solução para o problema de mão de obra para a escola primária, pouco procurada pelo elemento masculino em vista da reduzida remuneração", (TAMBARA, 1998, p. 42). Dessa forma, "A escola naturalmente abria as melhores perspectivas, mas, em regiões agrárias atrasadas, mesmo uma qualificação tão simples [...] podia ser a chave para uma vida melhor", (HOBSBAWM, 1995, p. 346). Tambara (1998, p. 39) ainda ressalta que "esta premissa tem maior valor para a mulher de classe média" e, nesse sentido, Hobsbawn (1995, p. 312) faz observações quanto à inserção da mulher no mercado de trabalho:

Se havia um incentivo para as mulheres casadas saírem de casa nesses círculos, era a demanda de liberdade e autonomia; a mulher casada ser uma pessoa por si, e não um apêndice do marido e da casa, alguém visto pelo mundo como indivíduo, e não como membro de uma espécie ('apenas esposa e mãe'). A renda entrava nisso não porque fosse necessária, mas porque era algo que a mulher podia gastar ou poupar sem pedir primeiro ao marido. Claro, à medida que casas de classe média com duas rendas se tornavam mais comuns, os orçamentos domésticos foram sendo cada vez mais calculados em termos de duas rendas. [...] As mulheres foram cruciais nessa revolução cultural, que girou em torno das mudanças na família tradicional e nas atividades domésticas - e nelas encontraram expressão - de que as mulheres sempre tinham sido o elemento central" (HOBSBAWM, 1995, p. 312-313).

Hobsbawm (1995) conseguiu adentrar no ponto chave da questão, naquilo que se referia ao pensamento da família tradicional e, por vezes, até "machista", por meio do qual havia a visão da mulher casada como um apêndice tanto do marido quanto da casa, enxergada apenas como membro de uma espécie: "esposa e mãe", e não como um indivíduo capaz de realizar-se profissionalmente, um indivíduo no mundo que pensa, age, sente e produz.

Contudo, a própria amplitude da nova consciência de feminilidade e seus interesses torna inadequadas as explicações simples em termos da mudança do papel da mulher na economia. De qualquer modo, o que mudou na revolução social não foi apenas a natureza das atividades da mulher na sociedade, mas também os papéis desempenhados por elas ou as expectativas convencionais do que devem ser esses papéis, e em particular as suposições sobre os papéis públicos das mulheres, e sua proeminência pública. Pois enquanto se podia esperar que grandes mudanças, como a entrada em massa de mulheres casadas no mercado de trabalho, produzissem mudanças concomitantes e consequentes (HOBSBAWM, 1995, p. 306-307).

Em sua pesquisa em torno da Escola Normal Oficial de Uberaba-MG, Sousa (2017, p. 117) ressalta em sua análise "através dos documentos da instituição, as turmas eram majoritariamente do sexo feminino; foram encontrados, entre os anos de 1948 a 1959, apenas

três alunos do sexo masculino, o que comprova a feminização do magistério no contexto das décadas de 1940 e 1950".

Contudo, sabemos que o ensino normal particular não era de fácil acesso a todas às camadas da sociedade, o que dificultava a permanência das moças provenientes de famílias mais pobres. Cabia, então, ao Estado solucionar essa questão, uma vez que a descentralização do ensino, na instauração da República, levou à absorção, no sistema educacional público, da população menos abastada. Dessa forma, a gratuidade do curso normal permitia a inserção das moças pobres no mercado, uma vez que as professoras que se formavam nessa modalidade de ensino, nas escolas privadas, na maioria das vezes, eram destinadas ao âmbito particular, ou seja, ao espaço doméstico, desempenhando seu ofício de boas esposas e mães, não atuando ativamente na sala de aula o que, conseqüentemente, trouxe prejuízos para o ensino público primário. A feminização do magistério é demarcada na primeira formatura da Escola Normal de Uberaba, no dia 29 de dezembro de 1928, cuja turma se compunha unicamente por mulheres (SOUSA, 2017, p. 94).

De acordo com Souza Lima (2015, p. 41, destaque nosso), no Rio de Janeiro,

A Escola Normal Carmela Dutra [ENCD], por sua vez, abriu o primeiro concurso sem uma regulamentação que restringisse o sexo de seus alunos. Contudo, durante o período letivo do ano de 1947, uma comissão de professores foi convocada para regulamentar a ENCD. Daí então, para a segunda turma da escola, **o edital de concurso de 15 de março de 1948 também restringiu o ensino da nova escola apenas ao sexo feminino**. E em dezembro de 1948, o Decreto Nº 9.529, que regulamentava o Ensino Normal no Distrito Federal, também **proibiu a entrada de homens nos cursos normais** que mais tarde seriam construídas. A entrada de rapazes nas escolas normais da rede pública do Rio de Janeiro, Distrito Federal, foi consequência da lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei n. 4024/1961.

Entretanto, já em 1907, com a fundação oficial da primeira Escola Normal da Capital na cidade de Belo Horizonte - MG ficou estabelecido nessa Instituição **a presença exclusiva do sexo feminino**. Assim, "Sob a direção de Aurélio Pires, a Escola Normal da Capital foi instalada oficialmente, na capital mineira, em março de 1907. Trata-se de uma instituição exclusiva para o sexo feminino, que funcionaria em um prédio, na Rua Timbiras" (FERREIRA, 2010, p. 76). A autora também citou um Ofício do Arquivo Público Mineiro, o qual menciona, naquele mesmo ano, a matrícula de 109 alunas na primeira Escola Normal da Capital. Em Minas, o Decreto nº 2.836-MG, de 31 de maio de 1910, reestrutura o ensino normal e deixa claro que as escolas normais, sob a forma de externatos, seriam frequentadas exclusivamente por alunas.

Na medida em que o Curso Normal se consolidou com o público feminino, por influência de vários fatores já vistos, "as mulheres casadas em geral se viram carregando o

duplo fardo de velhas responsabilidades domésticas e novas responsabilidades no emprego, sem mudanças nas relações entre os sexos ou nas esferas pública e privada" (HOBSBAWM, 1995, p. 307). Tal fato deu-se por causa do complemento da renda familiar ou "por serem mais baratas e mais dóceis, ou simplesmente ao crescente número - sobretudo no mundo dependente - de famílias chefiadas por mulheres" (HOBSBAWM, 1995, p. 307). Também na mesma linha de pensamento, Sousa (2017, p. 140) complementa, dizendo que:

A mulher, que era direcionada ao exercício de funções na vida privada, vê, no curso normal, a possibilidade de mudança, de passagem para a vida pública, e, ao mesmo tempo, a independência financeira e saída da casa dos pais. A partir das narrativas das ex-normalistas, podemos compreender a relevância do ensino normal para a educação feminina e de que maneira isso interferiu nos rumos da educação de Minas Gerais e na formação de professores. Constatamos que, dentro das Escolas Normais, a formação de professores acontecia; o curso normal era o meio que profissionalizaria as mulheres nas décadas de 1940 a 1960.

Apesar de as primeiras Escolas Normais criadas no Brasil terem sido destinadas ao público exclusivamente masculino, ficou claro, no decorrer da história desse curso, o aumento gradativo da participação da mulher no magistério. Os principais fatores que contribuíram para o processo de feminização da Escola Normal foram: 1. a profissionalização do magistério com reserva de vagas para o público feminino; 2. a construção ideológica da mulher em alguns espaços públicos ligados à atividade em obras de benemerência vinculadas principalmente às irmandades religiosas; 3. devido à questão "moral", das crianças e certas atitudes do público masculino; 4. pouco interesse do sexo masculino pela escola primária em virtude da baixa remuneração; 5. a escola abria as melhores perspectivas em regiões agrárias atrasadas e podia se tornar a chave para uma vida melhor; 6. a formação e a profissão incentivava as mulheres casadas a saírem de casa em busca de liberdade e de autonomia; 7. a ideia da mulher vista por natureza como vocacionada, como professora apta a lidar com a infância, por ser, ao mesmo tempo, esposa e mãe; 8. ter havido em alguns locais legislação proibindo o acesso do público masculino; e 9. por fim, devido à gratuidade e ao fácil acesso da mulher na Escola Normal, caracterizada por normalista. Tais fatores coadunados com outros contribuíram para a feminização do Curso Normal e da atividade docente nas séries iniciais do ensino fundamental no Brasil.

Portanto, o longo processo de feminização das Escolas Normais brasileiras - formação de professores para as séries iniciais de nível secundário -, aconteceu de forma mais acentuada a partir da década de 1940. Essa feminização do Ensino Normal ficou tão evidente que se fez

presente na legislação oficial de alguns Estados e do Distrito Federal. Por meio do exposto, torna-se mais fácil compreender quais foram os principais fatores que contribuíram para a feminização da Escola Normal brasileira. Foi em razão desses nove fatores acima elencados, que encontramos nas escolas da cidade de Uberlândia, a partir da década de 1970, um público especificamente feminino.

1.3 A origem da Escola Normal em Minas Gerais e na cidade de Uberlândia-MG.

Bem sabemos que a primeira Escola Normal do Brasil destinada à formação de professores surgiu em 1835, na cidade de Niterói-RJ. Todavia, nesse mesmo ano surgiu a ideia da criação de uma Escola Normal no Estado de Minas Gerais, por meio da Lei nº 13 de 28 de março de 1835-MG, consta em seu Art. 7º que "O Governo estabelecerá quanto antes uma Escola Normal para a Instrução primária do Artigo 1º, e para a do Artigo 6º, pelo método mais expedito, e ultimamente descoberto, e praticado nos Países civilizados". Da ideia da criação para a instalação demorou cerca de 05 anos, quando "a Escola Normal de Ouro Preto tem a sua criação datada de 1840, a de Diamantina, no final dos anos 1870; e as de Paracatu, Montes Claros, Sabará, Uberaba, Campanha e São João Del Rei vinculam-se ao início dos anos 1880" (ARAÚJO, 2008, p. 2). Com isso, na região do Triângulo Mineiro, onde se encontra situada a cidade de Uberlândia, a primeira Escola Normal foi criada por volta dos anos de 1880, na cidade de Uberaba-MG.

A Lei nº 439, de 28 de setembro de 1906, de Minas Gerais, mais conhecida como Reforma João Pinheiro, estabeleceu a reforma do ensino primário e normal e, além disso, fundou a Escola Normal modelo na Capital.

Art. 15 – O ensino normal do Estado será ministrado em: I – escola normal-modelo na Capital; II – escolas normais regionais.

Art. 16 – Às escolas normais, cujo fim é formar bons professores, dar-se-á uma organização completa para que os alunos adquiram as qualidades pedagógicas indispensáveis aos que se destinam ao magistério público.

Art. 17 – Logo que julgar oportuno, poderá o Governo: I – fundar a escola normal-modelo na Capital, podendo anexar-lhe um curso superior; II – restabelecer o ensino normal estadual de acordo com as necessidades da instrução pública.

A instalação oficial da Escola Normal modelo na Capital, em Belo Horizonte-MG, ocorreu no ano de 1907. E ficou estabelecida, nessa Instituição de ensino, a presença exclusiva do sexo feminino. Também o Decreto nº 2.836-MG, de 31 de maio de 1910,

reestruturou o Ensino Normal com as seguintes alterações: 1. as Escolas Normais, sob a forma de externatos, serão frequentadas exclusivamente por alunas; 2. o curso normal passar a ser de 04 anos; 3. para o ensino de prática criam-se escolas primárias anexas; e 4. a matrícula no curso normal é gratuita.

Em Minas Gerais, a partir de 1928, a Escola Normal moderna "se estruturou a partir de uma nova concepção de escola primária e se prolongou com cursos complementares e com etapas intermediárias e obrigatórias entre a escola primária e a normal", (CARVALHO, NETO, CARVALHO, 2016, p. 264). Para esses autores, em Minas, os "cursos complementares representaram o aprofundamento e o desenvolvimento do programa primário e permitiram que a escolarização primária avançasse pelo nível médio" (CARVALHO, NETO, CARVALHO, 2016, p. 264). Assim, os modernos "programas e métodos de ensino fizeram parte de um ideário pedagógico, que propôs um conjunto de disciplinas de cunho propedêutico, de natureza científica e técnica, de fundamentos pedagógicos e morais", (CARVALHO, NETO, CARVALHO, 2016, p. 264).

Segundo Araújo (2008), a cidade de Uberlândia, também localizada na região do Triângulo Mineiro, passou a ter essa denominação somente a partir de 1929. Originária do distrito de São Pedro de Uberabinha iniciado em 1988, a consolidação como cidade aconteceu após 36 anos como distrito. A partir de 1987, começa a se desenvolver a imprensa local, cuja veiculação trata de vários assuntos de cunho educacional, entre eles: "pensamento educacional, ideias pedagógicas, instituições escolares, políticas educacionais (nacional, estadual e local), disciplinas escolares, métodos de ensino, papel do professor, etc", (ARAÚJO, 2008, p. 5). Além disso, "A formação do professor também é tema de debate na imprensa uberlandense. Trata-se aqui de resgatar - tendo em vista informar, orientar e subsidiar uma interpretação - tal debate nas primeiras décadas do século XX", (ARAÚJO, 2008, p. 6). Os dois jornais em circulação são "O Progresso, que circulou entre 1907 e 1918, Parahyba (cujas reportagens são de 1914), A Tribuna, veiculado entre 1919 e 1942, além do Triângulo Mineiro, cujas matérias jornalísticas se reportam a 1926", (ARAÚJO, 2008, p. 6). Somente no ano de 1911, "é criado o primeiro grupo escolar de Uberabinha, MG, denominado por Bueno Brandão, mas que viria a ser instalado somente em 01/07/1914", (ARAÚJO, 2008, p. 6).

Araújo (2003, p. 6-7) cita uma reportagem que faz referência ao Grupo Bueno Brandão e sugere o estabelecimento da Escola Normal no mesmo prédio, o que facilitaria, assim, a formação dos futuros professores.

A ocasião é mais que propicia. O governo do ínclito cidadão Julio Bueno Brandão, pondo em evidencia a sua patriótica promessa, vão mandar construir o edificio para nele funcionar o Grupo Escolar. Pois bem, se a escola normal aqui fosse estabelecida, bem podia um e outra ficar no mesmo edificio; questão era só dependente do tamanho do mesmo edificio. Esta junção, além de tudo, era de grande vantagem pratica, porque os alunos da escola normal praticariam no grupo, desse modo, adquiriam a pratica precisa, alias reclamada pela forma porque ora se administra o ensino intuitivo. Ser normalista não é ser professor. Entre um e outro vai uma enorme distancia. Nada mais difficil do que saber-se transmitir o ensino as crianças, e para conseguir-se este desiderato é indispensável o auxilio fecundo e poderoso da pratica. Um dos problemas mais complexo que se apresenta ante os olhos do mestre é saber conhecer a índole da criança para poder combater-lhe os defeitos. De uma escola normal pode sair um sábio, mas nunca um professor, um mestre; é na pratica, é na convivência com as crianças que está a formação do professor, do mestre. Partindo destes princípios incontestáveis, somos do parecer que o curso normal fosse auxiliado pelo curso pratico, ambos marchando paralelamente, como acontece na medicina [...]. Ai fica a ideia digna de ser acolhida pelo governo, resultando de tão patriótico acolhimento, a prosperidade intelectual e material de Uberabinha (A INSTRUÇÃO em Santa Maria. O Progresso, Uberabinha, MG, ano 5, nº 246, 06/07/1912, p.1).

De acordo com Araújo (2008, p. 7), em 1912, surgiu na imprensa local a discussão em torno da necessidade de uma Escola de formação de professores no distrito de São Pedro de Uberabinha, em uma conferência por Dr. Silvino, veiculada pelo jornal O Progresso:

Como bases primordiais do nosso progresso salientou a obrigação dos governos da União e dos Estados de promoverem por todos os meios a instrução do povo, não se limitando ao ensino das primeiras letras, mas guiando-se também na pratica de todos os ramos da atividade, na artes, ciências, indústria e agricultura. Falando sobre instrução lembrou o Dr. Silvino que, tendo o governo do Estado resolvido a criação de uma Escola Normal no Triangulo, devia-se pedir lhe para que fosse esta estabelecida em Uberabinha, visto como Uberaba já tem sido por demais beneficiada pelo governo com diversos estabelecimentos públicos e de instrução, ao passo que Uberabinha, modestamente encolhida na sua obscuridade, vai deixando desaproveitados os valiosos dons de que dispõe, pelo seu clima, pela uberidade de seu território e até pela sua posição geográfica, mais no centro do Triangulo (UM CONFRONTO. O Progresso, Uberabinha, MG, ano 5, nº 244, 22/ 06/1912, p.1).

Surge uma “luz no fundo do túnel” para o Município de Uberabinha com a reportagem veiculada, em 20/09/1914 pelo jornal *Paranahyba*, cujo destaque se concentra na

expectativa em torno de uma escola normal que seria transferida de Caxambu, MG, para Uberabinha, MG, e a expressa concepção de que seria um fator de progresso. No entanto, tal reportagem tem continuidade, e acentua as potencialidades que o *Collegio Mineiro*, então em funcionamento há sete anos em Uberlândia, revelava em vista de organizar-se para a

instalação de uma Escola Normal, bem como em defesa do apoio à iniciativa privada já instalada na cidade (ARAÚJO, 2008, p. 8-9).

Tal perspectiva, nas semanas seguintes, veio acompanhada de forte frustração, pois, de acordo com Araújo (2008), o diretor do *Collegio Mineiro*, José Avelino manifestou-se contra essa proposta de transferência em matéria veiculada no jornal *Paranahyba*, estava em pauta o enredo das intrigas e jogadas políticas no Município. Assim,

As inúmeras matérias jornalísticas, algumas citadas e outras apenas comentadas, revelam que o ser professor, está em questão: o prestígio e a desvalorização do professor normalista, a valorização da memória no processo de ensino por parte do professor, o papel do inspetor na fiscalização do exercício docente, o papel deste na configuração do progresso intelectual da sociedade em que está inserido, sua dedicação, seu baixo assalariamento; com relação à sua formação, destaquem-se a preocupação com a dimensão prática de tal formação, com as questões de ordem curricular para a mesma formação, com o exame da prática profissional no decorrer de sua formação, com a qualidade de sua formação; em termos políticos-educacionais, ressaltem-se o conflito entre o público e o privado na formação do professor, bem como os investimentos privados na formação do professor (ARAÚJO, 2008, p. 10).

Araújo (2003, p. 8) menciona uma reportagem do jornal *A Tribuna* de 1920, que faz alusão a uma severa crítica às Escolas Normais do Estado de Minas Gerais quanto à padronização e ao tempo reduzido de prática profissional do curso.

As nossas escolas normais, tanto as do Estado como as equiparadas, umas com certo rigor e método, outras frouxamente, vão ministrando aos alunos o conhecimento do programa oficial. Mas isso está ainda tão longe de um curso de professores, como o estudo em Ginásio está de um curso de medicina ou advocacia. Disse muito bem o Dr. Arthur Bernardes: ‘Nossas escolas normas ensinam disciplinas, mas não ensinam a ensinar, de sorte que a normalista pouco difere de um preparatório ou bacharel de Ginásio, mas não é uma educadora’. Para remover esse inconveniente, foram estabelecidos em épocas diversas, os seguintes melhoramentos: a) Prática profissional; b) Cadeira de Pedagogia; A primeira deixa muito a desejar. Grandes turmas de alunas percorrendo durante um ano – o 4º ano – classes primarias, tocando a cada aluna talvez uma semana de exercício efetivo, é tudo o que há de prática, e os alunos decoram pontos reduzidos; desses que andam pelas livrarias e papagueiam, numa dolorosa impotência de raciocínio diante de uma classe que acha muito divertida aquela repetição por palavras da pagina que também eles sabem de cór. Incapaz de esclarecer qualquer ponto que tenha relação com o dia, adstrita a que decorou na ocasião, a aluna mestra atira-se logo às perguntas, que livram de um grande peso. O exame de pratica profissional não pode ter uma fiscalização eficiente: todas as alunas têm classes, que regem conjuntamente, em salas diversas, e o dom de ubiquidade não está, infelizmente espalhado no corpo de fiscais (A Tribuna, Uberabinha, MG, ano I, nº42, 27/06/1920, p.1).

Borges (2002, p. 122) comenta, com base na crença da escola como redentora da sociedade, que houve a união dos membros da elite uberlandense para a construção de um prédio escolar, nas palavras da autora,

Imbuídos, pois, dessa crença na escolarização como solução dos males sociais e progressos nacional e local, membros das elites de Uberlândia, apesar das diferenças partidárias, unem-se, na segunda década do século, no sentido de fundar um estabelecimento de ensino secundário nos moldes do Colégio Pedro II¹⁵, cujo prédio foi construído em 1921. Através da Sociedade Progresso de Uberabinha cada membro contribuiu com uma quantia, conforme a sua vontade ou posses e, para a conclusão desse prédio portentoso e confortável, foi necessário um empréstimo bancário. [...] Em 1921, foram instalados no prédio cursos particulares (escolas anexas da Prefeitura).

Segundo Araújo (2008, p. 11), nos fins do ano de 1924, sucedeu a implantação da primeira Escola Normal anexada ao Ginásio de Uberabinha [Uberabinha era o antigo nome da cidade de Uberlândia-MG, instituído pela Lei nº 23, de 24 de março de 1891], instituição privada fundada em 1912 -. A notícia veio pelo jornal *A Tribuna* “[...] acaba de se fundar a Escola Normal para ambos os sexos, obedecendo a todas as prescrições pedagógicas e regulamentos do ensino oficial. Sua Excelência, o Sr. Presidente do Estado, Dr. Mello Vianna, prometeu já, a fiscalização e consequente Equiparação” (GINÁSIO DE UBERABINHA, *A Tribuna*, Uberabinha, MG, ano VI, nº 265, 19/10/1924, p. 3). A equiparação com a Escola Normal Modelo da Capital viria dois anos mais tarde. Para o autor, “a imprensa local, como se observa, se expressa em torno de uma ideação de que a instrução e a educação popular estão atendendo às expectativas e aos anseios” (ARAÚJO, 2008, p. 12). Dentro desse ideal estava também “situada a Escola Normal, ou seja, em vista da configuração e da sustentação à instrução popular”, (ARAÚJO, 2008, p. 12). Outro ponto a ser destacado é o fato de que essa “avaliação expressa o reconhecimento dos esforços políticos-educacionais vigentes no Estado de Minas Gerais, o que não impede a emergência da reivindicação, pela imprensa local, em torno das escolas de ler e escrever”, (ARAÚJO, 2008, p. 12).

¹⁵ “O secundário, desde as reformas pombalinas na educação (1759 a 1808), passa a funcionar como aulas régias. Em 1837 o Seminário São Joaquim transforma-se em colégio secundário, sob a denominação de Colégio Pedro II, como padrão para este grau escolar, sendo-lhe instituído o ensino seriado. Constam em seu currículo as disciplinas: línguas latinas, grega, francesa e inglesa, retórica e princípios elementares de geografia, história, filosofia, zoologia e mineralogia, botânica, química, física, aritmética, álgebra, geometria e astronomia. Sob o regime de fiscalização federal, com regulamentação una e permanente, criaram-se nas capitais e, depois, nas cidades maiores, os Ginásios equiparados ao Pedro II. Esse curso secundário, humanista e preparatório para o superior, passou por várias reformas. Em Minas Gerais, o primeiro Colégio foi criado em 1854, em Ouro Preto, transferindo-se para Belo Horizonte, quando esta cidade passou a ser a capital mineira. Mais tarde, criou-se o internato de Barbacena, também equiparado ao Pedro II” (BORGES, 2002, p. 122).

Com relação à Escola Normal de Uberabinha, concebe-se que, pela equiparação, edifica-se a possibilidade da disseminação e da acessibilidade aos conhecimentos propedêuticos, particularmente por parte da mulher. Entretanto, a agenda de tal reportagem está assentada na defesa de que os colégios particulares pudessem dispor do aparato técnico e profissional para oferecer um curso normal destinado a preparar para a docência no magistério público. A mesma reportagem esclarece, ainda, os seus objetivos, firmando melhor o teor da luta pela equiparação, reivindicando a colaboração do setor privado para com o poder público (ARAÚJO, 2008, p. 12).

No ano de 1926, segundo Araújo (2008, p. 14), ocorre a institucionalização do Curso Normal anexo ao Ginásio de Uberabinha e concedeu as regalias de equiparação com a Escola Normal Modelo da Capital mineira, conforme consta nessa publicação:

É o seguinte decreto que sob o numero 7349, concede à Escola Normal anexa ao Ginásio de Uberabinha as regalias de equiparação à Escola Normal Modelo. “O Presidente do Estado de Minas Gerais, usando a atribuição que lhe confere artigo 57, n. 1, da Constituição do Estado e de conformidade com o regulamento que baixou com o decreto n. 5831, de 20 de março de 1925, resolve conceder à Escola Normal: 1 anexa ao Ginásio de Uberabinha as regalias de equiparação à Escola Normal Modelo da Capital”. Palácio da Presidência do Estado de Minas Gerais em Belo Horizonte, 3 de setembro de 1926. [...E até] As professoras do Ginásio encarregaram-se da ornamentação do prédio, que apresentava as suas salas artisticamente engalanadas, com folhagens de palmeiras e flores variadas. A sala de aulas da Escola Normal, sobretudo, destacava-se pela profusão de rosas que espalhavam pelas carteiras das alunas. No quadro negro estava escrito o seguinte verso de Horacio: *'Aequum mihi animum ipse parabo'*¹⁶. Como referência à data da Independência Nacional, em que chegou o ilustre professor, lia-se mais abaixo, a seguinte frase: ‘Enquanto o Brasil inteiro festeja a data da sua Independência, nós todas saudamos, com a equiparação desta escola, o feliz advento da nossa Independência Intelectual’ (MELLO, Fernando Vianna Escola Normal de Uberabinha. Triângulo Mineiro, Uberabinha, MG, ano 1, nº 14, 12/09/1926, p. 2).

Araújo (2008) vê essa independência cultural como conquista relevante para as instituições, para a população e para a cidade, que deu oportunidade para ambos os sexos acederem tanto intelectual quanto economicamente. Da instituição da primeira Escola Normal de Niterói-RJ para a Escola Normal de Uberlândia transcorreram 89 anos, e comparando a formação de nível superior de Niterói para Uberlândia o tempo de separação atinge a casa de três décadas. Para o autor, essa defasagem de tempo entre uma região e outra do Brasil, alerta-nos para

¹⁶ A expressão significa: "Ele achou justo para mim, vou preparar para si a mente de" (Tradução nossa).

A descontinuidade geográfico-regional somada à descontinuidade histórico-educacional, eis uma das constantes que caracterizam a sociedade e a cultura brasileiras. Num momento em que as discussões sobre a profissionalização docente se assomam no meio acadêmico, é necessário assumi-la como pluridimensional, posto que a profissionalização é uma construção histórica, que envolve a cultura, a institucionalização escolar, a política educacional, a economia, a ética, o direito etc. Compreender a profissionalização docente e o inerente profissionalismo implica em conhecer a história da profissão docente (ARAÚJO, 2008, p. 15).

Em 1928, fruto da implementação da Reforma Francisco Campos em Minas Gerais (1927-1929), "o Presidente Antônio Carlos deliberou a criação, em diversas regiões, de alguns Ginásios Oficiais e Escolas Normais Regionais, aí se incluindo o Triângulo Mineiro e, em especial, a cidade de Uberabinha", (BORGES, 2002, p. 123). Assim, "o *Ginásio Mineiro de Uberabinha* constitui um exemplo prático daquela política educacional" (BORGES, 2002, p. 123 - Grifo e destaque da autora). Ainda, segundo a autora,

Os relatos que se seguem respaldaram-se no discurso do Professor Eurico SILVA (1954). Em 1929, através da Lei nº. 1052, de 25 de setembro de 1928, o prédio (área de 4.150 m²) foi vendido ao Estado. Na mesma ocasião, Clarimundo Carneiro, importante membro da elite local, doou ao Ginásio um terreno de 11.330 m², lote nº. 6, na Vila Osvaldo, para exclusiva serventia da escola. Pelo Decreto nº. 8.958, criou-se o Ginásio Mineiro de Uberabinha, de instrução secundária, organizado nos moldes e de acordo com o Regimento Interno do Ginásio Mineiro de Belo Horizonte, cabendo ao então Secretário do Interior, Francisco Campos, a contratação dos professores. A primeira matrícula para exames de admissão contou com 82 alunos, sendo 17 do sexo feminino. Até 1937, as matrículas seguintes mantiveram uma média de 200 alunos, 'embora existindo um internato que, ao cabo de quatro anos, desapareceu à míngua de candidatos, embora a modicidade de pagamento'. No entanto, houve um impressionante declínio de 1937 a 1940. Em 1941, foi anexado ao ginásio o Curso de Admissão, com certificado válido para todo o país. Assim, as matrículas ascenderam a 238 e foram aumentando a cada ano, de forma que, em 1954, já tinham passado por este estabelecimento 8.906 estudantes (BORGES, 2002, p. 123).

É importante ressaltar que, por meio da Lei Estadual nº 1.128, de 19 de outubro de 1929, o município e a comarca de Uberabinha passaram a se chamar Uberlândia, denominação da cidade que permanece até os tempos atuais. Após 1930, Soares (1995), citado por Inácio (2017, p. 13) descreve como se deu o desenvolvimento da cidade de Uberlândia.

Podemos afirmar que Uberlândia cresceu e desenvolveu-se sob o signo das estradas de rodagem. E, nesse processo, é preciso destacar o papel exercido pelos comerciantes locais, pelos motoristas de caminhão, conhecidos, então, como *chauffeurs* [motoristas], e pelas transportadoras de cargas, que diversificaram a atividade comercial da cidade, a partir dos anos 30, devido à

intensificação das relações entre os Estados de Mato Grosso e Goiás, fundamentalmente.

Nesse contexto, Inácio (2017) complementa que, naquela época, Uberlândia não tinha indústrias era, pois, muito dependente da grande São Paulo, centro distribuidor e comercializador de mercadorias. Até os anos de 1950, a distribuição dessas mercadorias ocorria mediante caminhões. Com o desenvolvimento do comércio e da indústria local, os comerciantes passaram a dispor de carregadores próprios. O processo de industrialização e de urbanização do país, a partir de 1945, também atingiu sobremaneira a região do Triângulo Mineiro, o que favoreceu a especialização da produção e da comercialização de alimentos, corroborando com o crescimento e o posicionamento da cidade de Uberlândia entre os Estados de São Paulo e de Goiás. A autora também destaca outro ponto de favorecimento a Uberlândia, a partir dos anos de 1950, a construção de Brasília, no Centro-oeste, como a capital do Brasil. Uberlândia estava situada na rota de comercialização em um ponto estratégico entre a futura capital e a grande cidade de São Paulo, dois polos de vital importância tanto política quanto economicamente.

De acordo com Borges (2002, p. 123), "pelo Decreto 14.962, de março de 1944, pelo Presidente da República, nos termos da Lei Orgânica e do Decreto-lei 4.245, de 9/abril/1942, o ginásio passou a funcionar como Colégio Estadual de Uberlândia", instituindo, assim, "o Curso Secundário em dois ciclos: o Curso Ginasial, reduzido para quatro anos, e o Curso Colegial para três anos (compreendendo os cursos clássico e científico), ambos diurnos. Apenas em 1946, o 2º. ciclo passou a funcionar também à noite, e o Ginásio, em 1950", (BORGES, 2002, p. 123), o que beneficiou os jovens trabalhadores, com o ensino noturno.

Como parte integrante das Leis Orgânicas de 1946, o Decreto-lei nº 8.530/46 elaborou a estruturação de um currículo mínimo para a Escola Normal brasileira. Esse foi o primeiro documento oficial que introduziu, pela primeira vez, em todas as Escolas Normais do país, a disciplina de *História e Filosofia da Educação* no currículo dessa Escola, na terceira série do curso de formação de professores primários a ser realizado em três séries anuais. O currículo da Escola Normal - Curso de Formação de professores primários - ficou organizado de acordo com preconizado no "Art. 8º O curso de formação de professores primários se fará em três séries anuais, compreendendo, pelo menos, as seguintes disciplinas: [...] Terceira série: 1) Psicologia educacional. 2) Sociologia educacional. 3) **História e filosofia da educação** [...]" (BRASIL, 1946 - destaque nosso).

O Decreto-Lei nº 1.873, de 28 de outubro de 1946, do Estado de Minas Gerais, com a finalidade de adequar aos dispositivos contidos na Lei Orgânica do Ensino Normal (decreto-

lei nº 8.530, de 02 de janeiro de 1946), em seu Artigo 13, estruturou o currículo do curso de formação de professores primários, em três séries anuais com as seguintes disciplinas:

- **Primeira Série:** 1) Português, 2) Matemática, 3) Física e Química, 4) Anatomia e Fisiologia Humana, 5) Música e Canto, 6) Desenho e artes aplicadas, 7) Educação Física, recreação e jogos.
- **Segunda Série:** 1) Biologia educacional, 2) Psicologia educacional, 3) Higiene e educação sanitária, 4) Metodologia do ensino primário, 5) Desenho e artes aplicadas, 6) Música e Canto, 7) Educação Física, recreação e jogos.
- **Terceira Série:** 1) Psicologia educacional, 2) Sociologia educacional, 3) **História e filosofia da educação**, 4) Higiene e puericultura, 5) Metodologia do ensino primário, 6) Desenho e artes aplicadas, 7) Música e canto, 8) Prática do ensino, 9) Educação Física, recreação e jogos (MINAS GERAIS, 1954, p. 300-301 - destaque nosso).

A disciplina *História e filosofia da educação*, seguindo o preconizado na legislação nacional, continuou na 3ª Série do curso normal. No ano de 1953, a Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais (SEEMG), com documento datado de 28 de março de 1953, organizou a grade curricular das disciplinas do curso Normal no Estado, com o respectivo número de aulas semanais. A disciplina *História e filosofia da educação* permaneceu com 03 aulas semanais, conforme o seguinte quadro:

Quadro 2 - Disciplinas oferecidas nos cursos normais do Estado de Minas Gerais.

Cadeira	Série			Número de Aulas		
	1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª
1. Português e Literatura	X	X	X	5	3	2
2. Matemática	X			5		
3. Física e Química	X			3		
4. Anatomia e Fisiologia Humana	X			3		
5. Biologia Educacional		X			3	
6. Higiene e Educação Sanitária		X			2	
7. Higiene e Puericultura			X			2
8. História e Filosofia da Educação			X			3
9. Sociologia Educacional			X			3
10. Psicologia Educacional		X	X		3	3
11. Metodologia do Ensino Primário		X	X		5	5
12. Prática de Ensino			X			5
13. Desenho e Artes Aplicadas	X	X	X	2	2	1
14. Música e Canto	X	X	X	3	3	2
14. Educação Física e Recreação e Jogos	X	X	X	3	3	2

Fonte: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais - 1953. Sousa (2017, p. 119-120)

De acordo com Sousa (2017), em 20 de fevereiro de 1956, a SEEMG reestruturou o currículo novamente, por meio do qual a disciplina Higiene e Educação Sanitária mudou para Higiene Escolar e Educação Sanitária, integrando a 3ª Série do curso. A disciplina Higiene e Puericultura migrou da 3ª Série para a 2ª Série do curso.

Para Sousa (2017), entre os anos de 1940 a 1960, a região foi marcada por um período de expansão do ensino primário mineiro e, em consequência, da necessidade de complementação no quadro de professores. Apesar de toda deficiência e precariedade, as Escolas Normais mostraram-se imprescindíveis para a formação da professora primária dentro do cenário educacional, o que contribuiu, sobremaneira, para o aumento da escolarização da população do Estado de Minas Gerais. Nas palavras da autora,

A formação da professora primária mineira resultou na somatória de aspectos sociais, políticos e culturais das décadas de 1940 a 1960, sendo essencial a existência do curso normal para a constituição dos saberes e práticas. Logo, a consolidação das Escolas Normais como o lugar da formação docente mostrou-se imprescindível para o cenário educacional de Minas Gerais. Da mesma forma, observamos que a problemática da formação docente, em Minas Gerais, caminhou junto às políticas daquele período, associada ao aumento da oferta de escolarização para a população. Ainda que as Escolas Normais apresentassem condições desfavoráveis para a aprendizagem e falhas quanto à estrutura física, conseguiram formar professores que atuaram segundo a necessidade do estado, tendo, na sua ação educativa, as marcas deixadas pela formação. [...] Compreendemos que o curso normal ofertado nas Escolas Normais Oficiais do Estado deu um novo sentido para a vida das normalistas, ao mesmo tempo em que imprimiu formas de pensar e agir em sala de aula, promovendo formação pessoal; essas duas dimensões foram importantes para a ação educativa das professoras (SOUSA, 2017, p. 135-136).

Sousa (2017, p. 79) ainda nos esclarece que:

A formação de professores no Brasil e em Minas Gerais acompanhou as discussões em torno dos rumos da educação nacional e só foi sanada quando, em 20 de dezembro de 1961 [LDB/61], houve a publicação, dando o direito para o setor público e para o privado de atuar no campo da educação, ficando omissa a proposição da gratuidade do ensino, o que consequentemente favoreceu a iniciativa privada.

Tabela 4 - Triângulo Mineiro: taxas médias de crescimento populacional – 1940/1980.

MUNICÍPIO	TOTAL	URBANA	RURAL
Uberlândia	4.45%	6.05%	- 1.89%
Uberaba	2.09%	4.04%	- 1.26%
Ituiutaba	2.54%	7.22%	- 2.23%

Araxá	3.28%	4.16%	- 1.97%
Araguari	2.18%	3.78%	- 1.70%

Fonte: IBGE – Censos Demográficos 1940/80.

Para Inácio (2017, p. 8), na região do Triângulo Mineiro "Esse processo de urbanização foi favorecido pelo Governo Militar que incentivou o processo de industrialização nacional, tendo em vista o desenvolvimento do país. Esse teve influências na região do Triângulo Mineiro", como foi mostrado na Tabela 4, "originou o processo de migração do homem do campo para o meio urbano, gerando um crescimento populacional neste e um declínio populacional no campo". Com o desenvolvimento dos centros urbanos ocorre "esse processo de êxodo rural onde sua população se desloca das regiões rurais para as regiões urbanas em busca de melhores condições de vida e de trabalho" (INÁCIO, 2017, p. 20). Nesse panorama, "inseriam-se também em um novo tipo de trabalho, o industrial, que necessitava de mão de obra qualificada, especializada e alfabetizada, o que seria realizado via educação", (INÁCIO, 2017, p. 20). Para essa realização "era necessária a implementação de escolas primárias e de segundo grau, principalmente de cunho profissionalizante, além de, é claro, pensar na formação docente para essas instituições", (INÁCIO, 2017, p. 20-21). A fim de implementar os "aspectos educacionais do município de Uberlândia, criou nos fins dos anos de 1960 a primeira instituição de escola normal de caráter público, que formaria professores que dariam aulas no ensino de 1º grau" (INÁCIO, 2017, p. 22). Assim, Inácio (2017, p. 22), parafraseando Machado (1990) revela que

Diante desse contexto desenvolvimentista, Uberlândia chegou aos anos de 1970 e de 1980, como uma cidade de médio porte que adquiriu um crescimento geométrico e demográfico, sendo o 3º município de maior arrecadação tributária de Minas Gerais, ocupando 12ª posição nacionalmente e se tornando a maior capacidade estatística de armazenamento de grãos do país (930 mil toneladas), o que permitiu a instalação de um centro de comercialização de cereais tornando-se um complexo de grãos integrado à agroindústria, tendo um diferenciado e independente processo de industrialização.

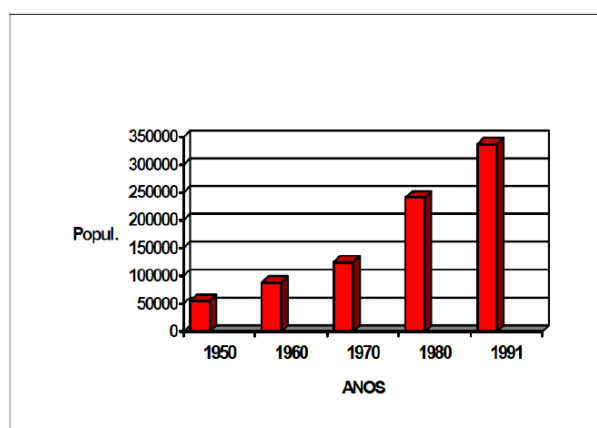
Borges (2002, p. 123) aborda as outras implementações educacionais instituídas, de modo gradativo, em Uberlândia: da criação do Colégio Normal Oficial anexo ao Colégio Estadual de Uberlândia, em 1964, e da mudança de nome desse Colégio, nos dizeres da autora,

Outras modificações foram ainda gradativamente implementadas nos anos seguintes, em decorrência das reformas estaduais que foram sendo criadas,

tais como: transferências das classes anexas da Prefeitura de Uberlândia para o Colégio, até então instaladas no edifício ainda em construção e que se tornaria, mais tarde, a Escola Estadual Bueno Brandão; criação do Colégio Normal Oficial anexo ao Colégio Estadual de Uberlândia (Lei 3.282, de 14/12/64), com funcionamentos diurno e noturno; criação das classes anexas do curso ginasial em grupos escolares que funcionavam na periferia da cidade, facilitando a frequência aos alunos que morassem longe (posteriormente, estes estabelecimentos ficaram autônomos).

Conforme nos mostra o Gráfico 1, a partir de 1950, a cidade de Uberlândia teve um crescimento populacional bem relevante.

Gráfico 1 - Crescimento Populacional de Uberlândia (1950-1991)



Fonte: Inácio (2017, p. 24).

Essa explosão demográfica da cidade de Uberlândia não foi diferente de outros grandes centros urbanos, pois trouxe consigo o agravamento de problemas, tais como, saneamento básico, moradia, escolarização, infraestrutura, saúde e outros.

Portanto, observamos que do desejo até a concretização da fundação da primeira Escola Normal da cidade de Uberlândia foi necessário ultrapassar diversos percalços políticos e econômicos. Somente, nos fins do ano de 1924, aconteceu a implantação da primeira Escola Normal anexada ao Ginásio de Uberabinha [Uberabinha era o antigo nome da cidade de Uberlândia-MG, instituído pela Lei nº 23, de 24 de março de 1891], instituição privada fundada em 1912. No ano de 1926, segundo Araújo (2008), ocorreu a institucionalização do Curso Normal anexo ao Ginásio de Uberabinha e concedeu a essas Escolas as regalias de equiparação com a Escola Normal Modelo da Capital mineira. Assim, da instituição da primeira Escola Normal de Niterói-RJ para a Escola Normal de Uberlândia transcorreram 89 anos. Por ocasião da Lei Orgânica da Escola Normal de 1946, a Escola Normal de Uberlândia seguiu o mesmo modelo, inserindo na 3ª Série do curso a disciplina de *História e Filosofia da Educação*. Somente, nos fins dos anos de 1960, houve a primeira instituição da Escola

Normal de caráter público em Uberlândia, essa também formava os professores das séries iniciais do ensino de 1º grau. A Escola Normal deu um novo sentido aos rumos da cidade e, para a vida das normalistas, ao mesmo tempo, imprimiu formas de pensar e agir em sala de aula, promovendo formação e contribuindo, sobremaneira com o processo de alfabetização da região. A Escola Normal de Uberlândia permaneceu ativa até a Lei nº 5.692/71, promulgada pelo Regime Cívico Militar, quando ela foi diluída em uma das muitas habilitações profissionais instituídas pela reforma do 2º Grau.

1.4 A Escola Normal na Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961.

Quando se trata da Educação em nível nacional, Saviani (1999) lembra-nos de que tanto na Constituição de 1934 quanto na Constituição de 1937, não aparece a expressão "diretrizes e bases", porém ambas fixaram como competência privativa da União o poder de legislar sobre a Educação nacional. Foi na Constituição de 1946, que encontramos, pela primeira vez, a expressão "diretrizes e bases" ligada à Educação nacional. O projeto de lei que daria origem à primeira lei de diretrizes e bases da Educação foi encaminhado à Câmara Federal em 29 de outubro de 1948, somente depois de uma longa tramitação cheia de reveses, isto é, tramitou por mais de uma década e, por fim, deu origem à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1961) - Lei nº 4.024, sancionada em 20 de dezembro de 1961.

Segundo Tanuri (2000, p. 78), a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN/61) - Lei 4.024, de 20/12/1961 - não trouxe grandes inovações para o Ensino Normal. Em tese, conservou as grandes linhas da organização anterior, tanto a duração dos estudos quanto a divisão em ciclos. Porém, altera a "equivalência legal de todas as modalidades de ensino médio", bem como a "descentralização administrativa e a flexibilidade curricular", rompendo a uniformidade curricular das Escolas Normais. O Capítulo IV dessa Lei fixou as diretrizes para a Formação do Magistério do Ensino Primário e Médio:

Art. 52. O ensino normal tem por fim a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário, e o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação da infância.

Art. 53. A formação de docentes para o ensino primário far-se-á:

a) em escola normal de grau ginásial no mínimo de quatro séries anuais onde além das disciplinas obrigatórias do curso secundário ginásial será ministrada preparação pedagógica;

b) em escola normal de grau colegial, de três séries anuais, no mínimo, em prosseguimento ao vetado grau ginásial.

Art. 54. As escolas normais, de grau ginásial expedirão o diploma de regente de ensino primário, e, as de grau colegial, o de professor primário.

Art. 55. Os institutos de educação além dos cursos de grau médio referidos no artigo 53 ministrarão cursos de especialização, de administradores escolares e de aperfeiçoamento, abertos aos graduados em escolas normais de grau colegial.

Art. 56. Os sistemas de ensino estabelecerão os limites dentro dos quais os regentes poderão exercer o magistério primário.

Em consonância com a LDB/61, em Minas Gerais, a Lei nº 2.610, de 08 de janeiro de 1962, em seu Art. 188 determinou que "a nomeação para o cargo de professor primário deverá recair em normalista classificada em concurso de prova e títulos, sujeito o nomeado a estágio probatório, na forma desta lei" (MINAS GERAIS, 1962).

Entretanto, por ser a primeira LDBN do país, deve ser vista como um grande avanço para a educação nacional e, de acordo com Saviani (1999, p. 20), trouxe a formulação "[...] do ensino médio com duração de sete anos divididos verticalmente em dois ciclos, o ginásial, de quatro anos, e o colegial, de três anos, divididos horizontalmente, por sua vez, nos ramos secundário, normal e técnico, por seu turno, subdividido em industrial, agrícola e comercial". Nos termos do:

Art. 34. O ensino médio será ministrado em dois ciclos, o ginásial e o colegial, e abrangerá, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário.

Art. 35. Em cada ciclo haverá disciplinas e práticas educativas, obrigatórias e optativas.

§ 1º Ao Conselho Federal de Educação compete indicar, para todos os sistemas de ensino médio, até cinco disciplinas obrigatórias, cabendo aos conselhos estaduais de educação completar o seu número e relacionar as de caráter optativo que podem ser adotadas pelos estabelecimentos de ensino.

§ 2º O Conselho Federal e os conselhos estaduais, ao relacionarem as disciplinas obrigatórias, na forma do parágrafo anterior, definirão a amplitude e o desenvolvimento dos seus programas em cada ciclo.

§ 3º O currículo das duas primeiras séries do 1º ciclo será comum a todos os cursos de ensino médio no que se refere às matérias obrigatórias (BRASIL, 1961).

Constituiu-se como um dos marcos importante da Lei nº 4.024/61 foi a criação e a designação de função ampliada dos Conselhos de Educação. Primeiramente, o Conselho Federal de Educação (CFE), conforme o Art. 7º, "Ao Ministério da Educação e Cultura incumbe velar pela observância das leis do ensino e pelo cumprimento das decisões do Conselho Federal de Educação". E o Art. 8º "O Conselho Federal de Educação será constituído por vinte e quatro membros nomeados pelo Presidente da República, por seis

anos, dentre pessoas de notável saber e experiência, em matéria de educação". E, segundo, os Conselhos Estaduais de Educação (CEE), pois o Art. 10 estabelecia que:

Os Conselhos Estaduais de Educação organizados pelas leis estaduais, que se constituírem com membros nomeados pela autoridade competente, incluindo representantes dos diversos graus de ensino e do magistério oficial e particular, de notório saber e experiência, em matéria de educação, exercerão as atribuições que esta lei lhes consigna.

Dessa forma, para Ferreira (1990), a LDB/61 estabeleceu a descentralização da educação nacional, por meio dos sistemas de ensino estruturados pela União, Distrito Federal e demais Estados: a União organizava e mantinha os ensinos públicos federais, e os demais Estados eram responsáveis pelas ações supletivas. Ao CFE cabia a responsabilidade sobre o campo do ensino superior e toda a rede federal de ensino primário e secundário. No tocante à LDB/1961, Romanelli (1986, p. 181) também entende que:

Em essência, pois, a lei nada mudou. A sua única vantagem talvez esteja no fato de não ter prescrito um currículo fixo e rígido para todo o território nacional, em cada nível e ramo. Este, a nosso ver, o único progresso da lei: a quebra da rigidez e certo grau de descentralização. Foi uma abertura que se fazia necessária, mas que, na verdade, foi apenas timidamente ensaiada. A possibilidade de os Estados e os estabelecimentos anexarem disciplinas optativas ao currículo mínimo estabelecido pelo Conselho Federal de Educação foi sem dúvida, um progresso em matéria de legislação.

A competência do Conselho Federal de Educação de indicar cinco disciplinas obrigatórias no ensino médio, e de os Conselhos Estaduais de Educação completarem seu número com base nos estabelecimentos de ensino vigorou também na legislação posterior, a saber, na Lei nº 5.692/71, - durante o Regime Cívico Militar - acrescentando o ensino primário, em que todos os níveis de ensino se assentaram numa base comum de educação.

Para os autores Perez; Nascimento; Parente (2003, p. 23-24 - Grifo no original), os dispositivos mais significativos da LDBN/61 foram:

- Tanto o setor público como o setor privado têm o direito de ministrar o ensino em todos os níveis.
- O Estado pode subvencionar a iniciativa particular no oferecimento de serviços educacionais.
- A estrutura do ensino manteve a mesma organização anterior, ou seja:
 - *Ensino pré-primário*, composto de escolas maternais e jardins de infância.
 - *Ensino primário* de quatro anos, com possibilidade de acréscimo de mais dois anos para programa de artes aplicadas.
 - *Ensino médio*, subdividido em dois ciclos: o ginasial, de quatro anos, e o colegial, de três anos. Ambos

compreendiam o ensino secundário e o ensino técnico (industrial, agrícola, comercial e de formação de professores).

- *Ensino superior.*

- Flexibilidade de organização curricular, o que não pressupõe um currículo fixo e único em todo o território nacional.

Entretanto, conforme afirma Saviani, essa Lei não deixa de conter certas limitações e uma delas é "[...] os motivos de isenção da responsabilidade quanto ao cumprimento da obrigatoriedade escolar, o 'comprovado estado de pobreza do pai ou responsável' e a insuficiência de escolas", (SAVIANI, 1999, p. 6). Para o autor, isso se tornava em uma "realidade limitadora da democratização do acesso ao ensino fundamental, sem dispor os mecanismos para superar essa limitação", (SAVIANI, 1999, p. 6). Além do mais, se já estivesse a "matrícula encerrada", o aluno ficaria sem escolarização, e o pai se tornava isento perante a Lei.

Portanto, a LDB de 1961 não provocou grandes inovações na estrutura da Escola Normal. Ela procurou manter as grandes linhas da organização anterior, tanto na duração dos estudos quanto na divisão em ciclos. Além da formação de professores, a lei estendeu a formação do Ensino Normal também para orientadores, supervisores e administradores escolares, destinados ao ensino primário, e, ao desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação da infância.

1.5 O Regime Cívico Militar: o golpe de 1964 e a educação brasileira até 1968.

Nesta abordagem, queremos apresentar um breve desenrolar do golpe militar de 1964 e alguns eventos da história da educação brasileira durante o período do Regime Cívico Militar, principalmente, naquilo que se refere ao Movimento Estudantil de 1968, os bastidores da reforma educacional realizada por meio da Lei nº 5.540/68 (reforma universitária) e da educação tecnicista expressa nas habilitações profissionais de curto prazo. A Lei nº 5.692/71 (reforma de 1º e 2º Grau), por ser foco principal de nosso estudo, será tratada a partir do próximo capítulo deste trabalho.

O Regime Cívico Militar no Brasil durou 21 anos. Teve início em 31 de março de 1964 com o golpe militar e findou-se em janeiro de 1985, com a eleição do novo Presidente da República e Vice-Presidente da República. Para Hobsbawm (1995, p. 429), "na América Latina as grandes forças da mudança política eram políticos civis - e exércitos. A onda de regimes militares direitistas que começou a inundar grande parte da América do Sul na década

de 1960 - o governo militar jamais saíra de moda [...]", devido a seu prolongamento em alguns países,.

A tomada do poder pelos Militares em 1964 foi precedida por alguns movimentos, tais como: as articulações golpistas da oligarquia latifundiária, a Marcha da Família com Deus pela Liberdade e a frenética campanha antirreforma agrária da Igreja Católica, entre outros. Além disso, na fomentação do Golpe de 1964, os militares sofreram várias influências.

'Em primeiro lugar, há o fermento positivista: o progresso, a ciência, a indústria. Em seguida, há o novo nacionalismo ainda balbuciante: procura-se uma saída para um Brasil grande, imenso. Depois sem dúvida, os intelectuais influenciaram as suas primeiras ideias políticas: Alberto Torres e Oliveira Vianna, principalmente, todos os dois críticos do sistema liberal representativo europeu, todos os dois convictos de que o povo brasileiro não está maduro para a democracia, ambos pregando uma espécie de autoritarismo político'. A este conjunto acrescenta-se a denominada Ideologia de Segurança Nacional¹⁷ (GERMANO, 1990, p. 60).

Como o terreno já havia sido totalmente preparado para o golpe militar, o então General

Castello Branco assume a Presidência da República em abril de 1964 para cumprir um mandato-tampão de um ano e dez meses. Desse modo, segundo Roquié (1984, o referido general não tinha em mente a implantação de uma verdadeira ditadura, mas 'salvar' a ordem constitucional democrática do 'comunismo' e da 'demagogia populista'. Este projeto, contudo, mostrou-se inviável, em virtude da resistência de uma parte do Congresso e dos partidos políticos, das pressões da 'linha dura' militar, da insatisfação popular frente ao modelo econômico e político e dos fracassos eleitorais em 1965, etc (GERMANO, 1990, p. 59).

Napolitano (2014, p. 63-64), a nosso ver, elucida com maior clareza as intenções do golpe de 1964, pois,

¹⁷ **Ideologia da Segurança Nacional** - Ideologia "cunhada na Escola superior de Guerra. Tal ideologia é fortemente influenciada pelos valores e interesses dos EUA, expressos de conformidade com os pressupostos da Guerra Fria, qual seja, o da existência de um intransponível antagonismo Leste-Oeste, entre as 'democracias capitalistas ocidentais-cristãs' e o 'comunismo'. Além disso, é evidente que os militares receberam a influência do pensamento autoritário brasileiro [...]. Em todos os Estados de Segurança Nacional da América Latina, a começar pelo Brasil, o tradicional poder presidencial se assenta no tripé do Conselho de Segurança Nacional (CNS), do Serviço Nacional de Informações (SNI) e do Estado-Maior das Forças Armadas (EMFA) [...]. A referida Ideologia 'designa um inimigo comum a combater que são as forças subversivas lideradas pelo partido comunista'. [...] É preciso por, previamente fora de combate todos os simpatizantes possíveis da subversão, onde quer que se encontre, sobretudo nas instituições difusoras de ideias (Escolas, Universidades, Igrejas), ou naquelas susceptíveis de enquadrar a população contra o Estado (sindicatos, associações) [...] todos os meios são válidos para a obtenção de informações, inclusive tortura [...]" (GERMANO, 1990, p. 59-61). No Brasil a Segurança Nacional foi instituída pelo Decreto-Lei nº 898/1969 "Define os crimes contra a segurança nacional, a ordem política e social, estabelece seu processo e julgamento" (BRASIL, 1969).

Ao que parece, todos, conspiradores e governistas, acreditaram que se tratava de mais uma intervenção militar à brasileira: cirúrgica, de curta duração, que logo devolveria o poder aos civis, em um ambiente político 'saneado', como as direitas gostavam de dizer. Em 1945, tinha sido assim. Em 1954, em certa maneira, também. Em ambos, a queda de Vargas, provocada pela combinação de crise política promovida por golpistas, não tinha aberto o caminho para uma ditadura militar de direita. Em 1964, os sinais eram outros. O governo Castelo Branco, ao mesmo tempo que prometia um mandato-tampão, nunca escondeu seus objetivos estratégicos – uma política voltada para a acumulação do capital que exigia ações autocráticas de longo prazo. Isso se chocava com as expectativas de boa parte dos golpistas da coalização de 1964, os quais esperavam uma 'intervenção saneadora' com a volta das eleições a curto prazo. A tentativa de conciliar esta dupla expectativa marcou boa parte dos golpistas, que tal vez até acreditassem na pantomima democrática que 'elegeu' Castelo Branco. Mas o que se viu foi o abandono paulatino das ilusões 'moderadoras' que estavam no espírito do golpe civil militar, na direção de uma ditadura. O golpe civil-militar rapidamente se transformaria em um Regime Cívico Militar. O carnaval da direita civil logo teria a sua quarta-feira de cinzas.

E, para verter a nebulosa "quarta-feira de cinzas" já em 09 de abril de 1964, foi instituído o Ato Institucional (AI) nº 1, por meio do qual o Regime evoca "para si poderes constituintes, enfraquecendo, portanto, o Legislativo, controlando o Judiciário e fortalecendo o Executivo", (GERMANO, 1990, p. 64). Daí por diante, o Legislativo, durante o Regime Cívico Militar, foi ficando cada vez mais esfacelado, pois o Ato Institucional (AI) nº 2, de 1965, ampliou bastante os poderes do Executivo, extinguiu os partidos políticos e criou somente dois partidos, a saber, ARENA (Aliança Renovadora Nacional) e MDB (Movimento Democrático Brasileiro). Além disso, concedeu ao Executivo o direito de baixar atos complementares e decretos-leis e também o poder de decretar o recesso do Congresso Nacional, das Assembleias Legislativas dos Estados e Municípios. A verdadeira democracia vai se esvaindo e, em contrapartida, a ditadura do Regime Cívico Militar vai ampliando suas forças e seu legado de modo incontestável. Germano (1990, p. 59) observa que, apesar do "golpe ter sido desferido em nome da democracia, o que de fato ocorreu foi uma implantação gradual de uma ditadura militar cujo suporte doutrinário era a Ideologia da Segurança Nacional, cunhada na Escola superior de Guerra".

Portanto, o Brasil após o Golpe de 1964, caracterizou-se por um alto "grau de autoritarismo"¹⁸ e violência. Além disso, pela manutenção de uma aparência democrático-representativa, uma vez que o Congresso não foi fechado definitivamente (embora tenha sido

¹⁸ **Autoritarismo:** "se traduz, igualmente, pela tentativa de controlar e sufocar amplos setores da sociedade civil, intervindo em sindicatos, reprimindo e fechando instituições representativas de trabalhadores e estudantes, extinguindo partidos políticos, bem como pela exclusão do setor popular e dos seus aliados da arena política" (GERMANO, 1990, p. 62).

mutilado), e o Judiciário continuou a funcionar, ainda que como apêndice do Executivo”, (GERMANO, 1990, p. 62). Não havia mais a independência dos Três Poderes: Executivo, Legislativo e Judiciário, tudo se concentrava no Executivo, o poder central. Assim, a "intervenção das Forças Armadas, na medida em que ocorreu, de forma intensa da vida política e de uma politização das instituições militares, com 'transformação de um corpo de Estado em Estado', concretizando-se, na prática, a política do Exército", (GERMANO, 1990, p. 53). E, nesse caso, "Por violência se entende então a aplicação de diferentes formas de coerção, que chegam inclusive às ações armadas, com o objetivo de conquistar ou manter um domínio econômico e político, ou de conseguir esses ou aqueles privilégios", (VÁZQUEZ, 1977, p. 381). Assim,

A luta de classes se desenvolve historicamente com um coeficiente maior ou menor de violência, mas a experiência histórica demonstra que quando está em perigo a existência da classe dominante, esta não vacila em recorrer às formas violentas mais extremas, inclusive o terror maciço, pois nenhuma classe social está disposta a abandonar voluntariamente o cenário da história (VÁZQUEZ, 1977, p. 381).

Quanto à economia, o Estado Militar, no entendimento de Germano (1990, p. 63), foi caracterizado pelo "aumento da intervenção na esfera econômica, concorrendo decisivamente para o crescimento das forças produtivas no país, sob a égide de um perverso processo de desenvolvimento capitalista que combinou crescimento econômico com uma brutal concentração de renda". Na perspectiva de Santos e Neto (2010, p. 117), "Os articuladores do Golpe – militares das três forças armadas, burguesia industrial e financeira, latifundiários e tecnocratas – utilizaram, largamente, instrumentos e mecanismos jurídicos coercitivos para garantir a sua legalidade e legitimidade na condução política e econômica do país". O regime tão logo buscou colocar em prática os mecanismos coercitivos, os militares governaram o país por meio de Atos Institucionais¹⁹, Decretos-Lei e Leis, justificando tais ações em prol do

¹⁹ **Ato Institucional:** "Normas de natureza constitucional expedidas entre 1964 e 1969 pelos governos militares que se sucederam após a deposição de João Goulart em 31 de março de 1964. Ao todo foram promulgados 17 atos institucionais, que, regulamentados por 104 atos complementares, conferiram um alto grau de centralização à administração e à política do país" (CALICCHIO, 2009, p. 1). Os principais Atos Institucionais foram: "**Ato Institucional n.1 (AI-1):** editado em 9 de abril de 1964 com 11 artigos, garantia ao governo civil-militar o direito de alterar a constituição, cassar mandatos legislativos, restringir e suspender direitos políticos de todo e qualquer cidadão; - **Ato Institucional n. 2 (AI-2):** editado em 27 de outubro de 1965 com 33 artigos. Dentre outras determinações, o AI-2, instituiu a eleição indireta para a presidência da república, dissolveu todos os partidos políticos – criou a Aliança Renovadora Nacional (ARENA) e o Movimento Democrático Brasileiro (MDB) –, aprofundou os processos punitivos aqueles considerados adversários do regime e garantia amplos poderes ao presidente da república, como baixar decretos-lei e demais atos complementares relacionados a assuntos de preservação da segurança nacional; - **Ato Institucional n. 3 (AI-3):** editado em 5 de fevereiro de 1966, estabeleceu eleições indiretas para os governos de Estado que teriam dentre outras funções a tarefa de indicar (nomear) os prefeitos das capitais; - **Ato Institucional n. 4 (AI-4):** editado em 7 de dezembro de 1966,

"projeto de modernização e desenvolvimento da economia brasileira" (SANTOS; NETO, 2010, p. 117).

Ainda, com referência à economia e à industrialização, a partir da década de 1970, Hobsbawm (1995, p. 344) observa que, no Brasil e no México, as políticas empreendidas

produziram burocracia, espetacular corrupção e muito desperdício - mas também uma taxa de crescimento anual de 7% nos dois países durante décadas: em suma, os dois conseguiram a desejada transição para economias industriais modernas. Na verdade, o Brasil se tornou por algum tempo o oitavo maior país industrial do mundo não comunista. Os dois países tinham uma população suficiente mente (suficientemente) vasta para proporcionar um substancial mercado interno, pelo menos por um tempo bastante longo. Os gastos e atividades públicos mantinham uma alta demanda interna. A certa altura, o setor público brasileiro era responsável por cerca de metade do Produto Interno Bruto e representava dezenove das vinte maiores empresas, enquanto no México esse setor empregava um quinto da força de trabalho total e pagava dois quintos da folha de salários nacional.

Com relação à política educacional do Regime Cívico Militar, no entender de Germano (1990), ela se desenvolveu em torno dos seguintes eixos: 1. Em todos os níveis da Educação houve controle tanto político quanto ideológico, mas esse controle não foi exercido de forma linear. Entretanto, o Regime não conseguiu imprimir um controle completo e total da Educação, por causa da conjuntura de ampliação da atuação do espaço político das forças opositoras. Por isso, aparecem nas reformas educacionais os elementos de "reestruturação" e também de "renovação", a ocorrência da centralização do planejamento e das decisões, baseada no saber tecnocrata, aos apelos "participacionistas" das classes mais baixas. 2. Instauração da "teoria do capital humano", isto é, a existência imediata e direta da relação entre a produção capitalista e a educação bem mais evidenciada na reforma do ensino do 2º Grau, por meio da suposta profissionalização. 3. Estímulo à pesquisa voltada para o acúmulo de capital. 4. Falta de comprometimento no sentido de financiar a "educação pública e gratuita", levando a prática na contramão do discurso valorativo da educação escolar, a fim de corroborar a privatização e a corrupção do ensino, de modo a transformá-lo em um negócio lucrativo e subsidiado pelo Estado. Com isso, o Regime delegou e incentivou a atuação da

convocando o Congresso Nacional para efetuar a votação e promulgação da Nova Constituição (1967), revogando em definitivo a Constituição de 1946; - **Ato Institucional n. 5 (AI-5)**: editado em 13 de dezembro de 1968. O AI-5 se caracterizou, historicamente por sua natureza extremamente repressora. Proibiu toda e qualquer manifestação política popular e ampliou os poderes do presidente da república, como o direito de intervir nos Estados e Municípios sem as limitações previstas na Constituição, confisco de bens privados e recrudescimento à censura. Mais 12 Atos Institucionais foram editados, caracterizando o autoritarismo e a repressão contidos nos governos da Ditadura Civil-Militar sob a justificativa de promover o desenvolvimento econômico do país no contexto do capitalismo mundial" (SANTOS; NETO, 2010, p. 117-118 - Destaque no original).

iniciativa privada na ampliação do sistema de ensino, ao mesmo tempo, desqualificando, sobretudo, a educação básica da escola pública.

Já Romanelli (1986) nos adverte que, desde o início da instauração do Regime, não houve demonstração plena de preocupação com a Educação, somente a partir de 1968 o tema foi posto em questão. Houve mudanças profundas tanto na sociedade quanto na economia, cuja expansão foi retomada de forma bem acelerada. Assim que ocorreu a implantação do Regime, foi traçado um plano político com vistas a recuperar a economia. Junto veio também a contenção e a repressão, as quais caracterizaram essa fase. Isso comprovou o aumento acelerado da demanda social de Educação, de modo que provocou o agravamento da crise educacional que já existia. A piora da crise no sistema educacional no ano de 1968 provocou fortes reações do Movimento Estudantil. Segundo a autora, é nessa fase da história da educação brasileira, que entram em cena os Acordos Internacionais entre Brasil e Estados Unidos da América (EUA), chamados de Acordos MEC-*USAID*²⁰.

Portanto, o período do Regime Cívico Militar caracterizou-se pelo estabelecimento de diretrizes que asseguraram a instalação de um senso de “modernidade” baseado no autoritarismo político, econômico e com sérias consequências na educação. As reformas de ensino tinham, como afirmado por nossos autores, o objetivo de preparar a população para o novo momento da economia: o incentivo à industrialização.

²⁰ **Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (*USAID*):** "foi criada, reuniu várias organizações e programas de assistência externa existentes. Até então, nunca houve uma única agência encarregada do desenvolvimento econômico estrangeiro; assim, com a aprovação da Lei de Assistência Externa de 1961, pelo Congresso, as atividades de assistência externa dos EUA passaram por uma grande transformação. Liderando essa transformação estava o Presidente John F. Kennedy. O Presidente Kennedy reconheceu a necessidade de unir o desenvolvimento em uma única agência responsável por administrar ajuda a países estrangeiros para promover o desenvolvimento social e econômico. Em 3 de novembro de 1961, a *USAID* nasceu e com ela um espírito de progresso e inovação. Nossa força de trabalho e a cultura da *USAID* continuam a servir como um reflexo dos valores americanos centrais - valores que estão enraizados na crença de fazer a coisa certa" (*USAID, Site: <https://www.usaid.gov>*). "Na década de 1960, após o Golpe Militar, pelo menos nove acordos ou convênios foram assinados entre a parte brasileira e a norte-americana, cujos textos dos convênios são citados por ALVES (1968), abrangendo os três níveis de ensino: o primeiro acordo relativo ao ensino superior - de ASSESSORIA PARA MODERNIZAÇÃO DA ADMINISTRAÇÃO UNIVERSITÁRIA - foi assinado a 30 de junho de 1966; em 9 de maio de 1967, o acordo de 30 de junho de 1966 foi reformulado e ampliado, denominando-se “ASSESSORIA AO PLANEJAMENTO DO ENSINO SUPERIOR”; o CONVÊNIO ENTRE O MEC ATRAVÉS DA DES, O CONTAPE E A *USAID*/BRASIL foi o primeiro acordo sobre ensino médio, assinado em 31 de março de 1965; em 17 de janeiro de 1968 foi assinado o novo convênio PLANEJAMENTO DO ENSINO SECUNDÁRIO E SERVIÇOS CONSULTIVOS relativamente ao ensino secundário; em 3 de junho de 1966 foi assinado o CONVÊNIO ENTRE A AID E MEC, ATRAVÉS DA SUDENE E DA CONTAP – CRIAÇÃO DE UM CENTRO DE TREINAMENTO EDUCACIONAL visando ao treinamento de professores; em 30 de dezembro de 1966 foi assinado o ACORDO DE PLANEJAMENTO DE EDUCAÇÃO PRIMÁRIA; em 24 de junho de 1966 foi firmado novo convênio de ASSESSORIA PARA EXPANSÃO E APERFEIÇOAMENTO DO QUADRO DE PROFESSORES DE ENSINO MÉDIO NO BRASIL prevendo o treinamento de professores secundários; em 27 de novembro de 1967 foi assinado o convênio EVOLUÇÃO VOCACIONAL E TREINAMENTO RURAL, versando sobre a educação e treinamento rural; em 6 de janeiro de 1967 foi assinado o convênio acerca de PUBLICAÇÕES TÉCNICAS, CIENTÍFICAS E EDUCACIONAIS MEC/SNEL/*USAID*" (FRANZON, 2015, p. 40621).

1.5.1 Movimento Estudantil de 1968: crise educacional e a repressão do Regime Cívico Militar.

Hobsbawm (1995) faz uma análise do Movimento Estudantil de 1968, nos países de Terceiro mundo, no qual o Brasil na época se enquadrava. Apesar de ter sido um Movimento que ocorreu durante o Governo Militar, os jovens participantes pertenciam à classe educada, filhos da classe média estabelecida - base de recrutamento da elite dominante, isso era um fator dificultador da repressão armada por parte dos governantes, o que revelava, assim, a fraqueza de regimes considerados fortes e firmes, a citação é meio longa, porém, é necessária para fins de elucidação dos fatos em torno do movimento:

Nos florescentes países do capitalismo industrial, ninguém mais levava a sério a clássica perspectiva de revolução social por insurreição e ação de massa. E no entanto, no auge mesmo da prosperidade ocidental, no núcleo mesmo da sociedade capitalista, os governos de repente, inesperadamente e, à primeira vista, inexplicavelmente se viram diante de uma coisa que não apenas parecia a velha revolução, mas também revelava a fraqueza de regimes aparentemente firmes. Em 1968-9, uma onda varreu os três mundos, ou grande parte deles, levada essencialmente pela nova força social dos estudantes, cujos números se contavam agora às centenas de milhares mesmo em países ocidentais de tamanho médio, e logo se contariam aos milhões. Além disso, seus números eram reforçados por três características políticas que multiplicavam sua eficácia política. Eram facilmente mobilizados nas enormes usinas de conhecimento que os continham, deixando-os ao mesmo tempo mais livres que os operários em fábricas gigantescas. Eram encontrados em geral nas capitais, sob os olhos dos políticos e das câmeras dos meios de comunicação. E, sendo membros das classes educadas, muitas vezes filhos da classe média estabelecida, e - quase em toda parte mas, sobretudo, no Terceiro Mundo - base de recrutamento para a elite dominante de suas sociedades, não eram tão fáceis de metralhar quanto as classes mais baixas. [...] A rebelião dos estudantes ocidentais foi mais uma revolução cultural, uma rejeição de tudo o que, na sociedade, representasse os valores paternos de 'classe média' (HOBSBAWM, 1995, p. 431).

Hobsbawm (1995, p. 280), ainda, observa que a rebelião estudantil foi mais duradoura em países de terceiro mundo sob regimes ditatoriais:

A rebelião estudantil foi um fenômeno fora da economia e da política. Mobilizou um setor minoritário da população, ainda mal reconhecido como um grupo definido na vida pública, e - como a maioria de seus membros ainda estava sendo educada - em grande parte fora da economia, a não ser como compradores de discos de rock: a juventude (classe média). Seu significado cultural foi muito maior que o político, que foi passageiro - ao contrário de tais movimentos em países do Terceiro Mundo e ditatoriais.

Como nos revelou Romanelli, o agravamento da crise universitária no Brasil foi ocasionado pela demanda por vagas no sistema educacional. Essa fala é confirmada por Hobsbawm (1995, p. 290), quando diz: "Contudo, se a alfabetização em massa era geral ou não, a demanda de vagas na educação secundária e sobretudo superior multiplicou-se em ritmo extraordinário", no final da década de 1960, o que causou o agravamento da crise.

Torna-se necessário destacar o texto, por meio do qual, José Luis Sanfelice relata-nos as suas experiências vividas durante a forte repressão do Governo Militar e sua atuação no Movimento Estudantil, quando foi aluno do Curso de Filosofia da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCCAMP). Optamos por incluí-lo neste recorte histórico, porque o seu relato torna-se bastante esclarecedor em relação ao período em questão, assim, para Sanfelice (2016, p. 8):

O ano de 1968 foi repleto de fortes e muitos protestos pelo país inteiro. Chamou-nos vivamente a atenção o episódio da 'Batalha da Rua Maria Antônia', em São Paulo, onde se confrontaram alunos da Filosofia da USP e alunos da Universidade Mackenzie. Não menos dramático, para nós estudantes, foi quando o XXX Congresso da União Nacional de Estudantes – UNE – caiu sob o aparato repressivo, com a consequente prisão de todos os seus participantes. A ditadura, nos seus anos pós-64, chegava cada vez mais perto de cada um de nós e vários estudantes do curso de Filosofia ou da PUCCAMP foram presos.

Ainda, segundo Sanfelice (2016, p. 8),

Dentre os muitos temas das discussões estudantis encontravam-se os chamados Acordos MEC-USAID e a Reforma Universitária que, de antiga bandeira do movimento estudantil, tornou-se o instrumento mais eficaz para a intervenção dos governos militares na universidade brasileira. O governo fez a reforma e buscou acomodar o ensino superior aos princípios do modelo econômico que representava.

No entendimento de Sanfelice (2016, p. 8-9), "É possível dizer que parte dos estudantes era razoavelmente consciente da situação política, econômica e social que o país vivenciava, mas ainda assim houve muita manipulação por conta das inúmeras tendências que divergiam e orientavam as ações, nem sempre consequentes". O mais forte instrumento repressor durante o Regime Cívico Militar foi instituído por meio do Ato Institucional nº 5, baixado em 13 de dezembro de 1968, o qual "tira ao cidadão brasileiro todas as garantias individuais, quer públicas quer privadas, assim como concede ao Presidente da República plenos poderes para atuar como executivo e legislativo" (ROMANELLI, 1986, p. 226), emitido durante o governo do General Costa e Silva, nas palavras do autor,

Quando iniciamos o ano de 1969, com o Ato Adicional número 5 já em vigor, o movimento estudantil acusava um refluxo e voltava novamente a ser atacado, juntamente com as Universidades, através do famoso Decreto-Lei número 477. Como o decreto definiu infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimento de ensino, espalhou-se entre nós um clima ainda maior de terror. Com a intensidade com que se vivia, o nosso curso de Filosofia foi praticamente transformado, com a anuência e a participação da maioria de seus professores, em um lugar de reflexão política para respostas imediatas à situação. Lia-se, debatia-se, produzia-se textos sobre o que estava acontecendo. A PUCCAMP, por essas e outras razões internas, ingressou em profunda crise político-administrativa que culminaria com a demissão de numeroso grupo de professores. O corpo docente do curso de Filosofia foi integralmente atingido. Sucederam-se enfrentamentos, manifestações, greves, violência física, mas nada alterou a posição da Reitoria que contratou, pasmem os leitores, alguns padres jesuítas de São Paulo – Capital – e alguns leigos de confiança, para assumirem várias disciplinas cada um deles (SANFELICE, 2016, p. 9).

Devido à posição tomada pela Reitoria da Universidade, "Entre nós, estudantes, fizemos um acordo: assim que terminasse o ano letivo, todos os que pudessem abandonariam a PUCCAMP. O acordo foi cumprido²¹!" (SANFELICE, 2016, p. 9). Depois de algum tempo, como mestrando²² da PUCSP: "Os mestrandos socializavam suas experiências

²¹ Sanfelice retornou ao Movimento Estudantil da década de 1960, como doutorando e nos revela: "Os acontecimentos específicos da PUCCAMP, os revisei com as pesquisas de alguns orientandos que visaram construir uma história daquela instituição. À instituição PUCCAMP retornei, também anos depois, como docente do seu curso de Filosofia. Não posso olvidar-me de fatos que iriam marcar a história do Brasil e que têm sido objeto de documentários, romances, filmes ou trabalhos acadêmicos. Um deles, por exemplo, foi o sequestro do embaixador dos EUA no Brasil, Sr. Charles Elbrick, com o comando da operação exigindo a libertação de quinze presos políticos que, liberados e levados para fora do Brasil, passaram a ser considerados banidos. Em 1969, como já disse anteriormente, a clandestinidade e a luta armada pareciam ser as únicas alternativas. O medo, o terror mesmo, entretanto, aumentavam. O golpe militar decretou o Ato Adicional número 14, prevendo a pena de morte e a prisão perpétua em casos de "guerra revolucionária ou subversiva". De modo contraditório ou sintomático, aqueles anos de ditadura acabaram sendo férteis para a música popular brasileira. Os festivais da TV Excelsior e da TV Record iam consagrando músicas que tomavam conta dos meios universitários: *Arrastão* de Vinícius de Moraes e Edu Lobo; *A Banda* de Chico Buarque de Holanda; *Disparada* de Theo de Barros e Geraldo Vandré; *Máscara Negra* de Zé-Keti e Hildebrando Pereira Matos; *Ponteio* de Edu Lobo; *Domingo no Parque* de Gilberto Gil; *Roda Viva* de Chico Buarque *Alegria*, *Alegria* de Caetano Veloso e *Para não dizer que não falei das flores* de Geraldo Vandré. As novas músicas cantadas por nós, na forma original ou com letras adaptadas para os nossos objetivos, "lavavam nossas almas" cheias de esperança. Éramos jovens e tínhamos o direito de sonhar. A música de Vandré, como se sabe, passou a se constituir em verdadeiro hino da nossa resistência. O movimento chamado *Jovem Guarda*, com o gênero iê-iê-iê, disputava seu espaço com o movimento *Tropicalista* lançado por Caetano e Gil (SANFELICE, 2016, p. 10).

²² Por outro lado, é preciso lembrar que durante aqueles anos de mestrado, a repressão do Regime Cívico Militar havia desencadeado uma nova caçada aos militantes do Partido Comunista Brasileiro (PCB) e do Partido Comunista do Brasil (PC do B). O DOI-CODI de São Paulo continuava escrevendo sua história de assassinatos e torturas. Lá morreram o Tenente José Ferreira de Almeida, depois o jornalista Vladimir Herzog e o metalúrgico Manuel Fiel Filho. A ditadura já não conseguia controlar os filhos que gerara e em 1977, a pretexto de reprimir os estudantes que estavam tentando rearticular a UNE, a Polícia Militar comandada pelo Coronel Erasmo Dias invadiu a PUCSP sob os olhares apavorados de todos os estudantes, professores e funcionários. Lembro-me bem dos estragos materiais que foram provocados à instituição, dos ônibus que conduziam os estudantes presos e das universitárias que foram gravemente queimadas por bombas químicas. Fora do meio universitário, nas greves operárias, em confronto com a polícia viria a morrer o líder sindical católico Santo Dias da Silva em 1979. Mas antes disso, pelo ano de 1973, a polícia já havia assassinado o estudante paulista Alexandre Vannuchi Leme.

informalmente e trocavam suas informações sobre o quadro político-econômico do país²³" (SANFELICE, 2016, p. 14).

Uma das muitas reivindicações do movimento estudantil que agravou a crise na educação foi a demanda por vagas nas universidades brasileiras. Isso levou o Governo Federal a tomar medidas para o enfrentamento da crise: estabeleceu comissões e grupos de trabalho, e ainda, assinou convênios entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a *Agency for International Development* (AID) dos Estados Unidos da América, o qual ficou conhecido com "Acordos MEC-USAID". Esses acordos tinham como objetivo principal fornecer assistência técnica e colaborar financeiramente com a Educação brasileira. A assinatura desses acordos provocou protestos.

O sistema educacional via-se incapaz de oferecer as vagas suficientes no ensino superior para atender a expansão econômica do final da década de 1960. Conforme Romanelli (1986), a partir de 1940, a demanda de pessoas com qualificação de nível médio cresceu em um ritmo muito mais rápido do que a oferta, principalmente, nos anos de 1970. Isso gerou um déficit que cresceu de 46% em 1940 para 79% em 1970. Logo, a crise concentrava-se no aumento da incapacidade gerada pelo sistema educacional de acompanhar no mesmo ritmo a busca ocasionada pela expansão econômica. A Tabela 5 mostra, muito bem, a evolução desse déficit de recursos humanos.

Tabela 5 - Déficit de pessoas com qualificação de nível Médio no Brasil (em milhares).

Ano	Oferta	Demanda	Déficit	% do déficit
1940	236	518	282	46
1950	545	853	308	64
1960	1.042	1.433	391	73

Alimentando cada vez mais o terror, as sedes da Associação Brasileira de Imprensa (ABI), do Centro Brasileiro de Análises e Planejamento (CEBRAP), da Editora Civilização Brasileira e da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), sofreram atentados com cartas-bombas que provocaram mortes. As ações eram assumidas pela Aliança Anticomunista Brasileira (AAB). Muitos de nós se desesperavam porque a ditadura dava sinais de que poderia permanecer por todos os anos de nossas vidas (SANFELICE, 2016, p. 16).

²³ Concomitantemente houve avanços da sociedade civil na resistência à ditadura militar. Atravessaram-se os anos 70 sob a égide da Segurança Nacional, que, antes concebida na ótica da agressão externa, havia se convertido a uma lógica da Doutrina de Segurança Interna, sob o argumento da guerra psicológica e da necessidade de combater, destruir o inimigo interno. Apesar disso, de várias maneiras a oposição à ditadura militar foi se configurando, quer em processos eleitorais, quer em manifestações das camadas médias da população ou de setores da elite, bem como pela atuação da OAB, da ABI, da CNBB e mesmo pelo uso que se passou a fazer do partido MDB, como veículo dos anseios da oposição. É bem verdade que houve momentos de recrudescimento da repressão, da censura, das torturas e mortes nas prisões, mas ampliava-se a pressão para que o Estado se liberalizasse. Começavam a surgir novas perspectivas quando se presenciavam, por exemplo, o Movimento contra o Custo de Vida e a emergência de um movimento popular das Comunidades Eclesiais de Base ligadas à Igreja Católica, dos grupos associativos seculares e o novo movimento sindical com as grandes greves do período 1978-1980 (SANFELICE, 2016, p. 25-26).

1970	1.887	2.394	507	79
------	-------	-------	-----	----

Fonte: Romanelli (1986, p. 206)

Quanto ao percentual de candidatos ao vestibular e à oferta do número de vagas, Romanelli (1986, p. 207) explica que:

Enquanto de 1960 a 1964, a porcentagem de inscritos aos exames de vestibulares crescia em 50%, o número de vagas oferecidas crescia praticamente em 64%, num saldo, portanto, positivo de crescimento destas em relação àqueles. Todavia, a situação não só se inverteu no período seguinte, como se agravou profundamente, pois, a um crescimento de demanda de 120%, respondeu a oferta, com um crescimento de apenas 52%, porcentagem esta que representou um decréscimo de 11,14% no ritmo da oferta em relação ao período anterior [conforme tabela 6].

Tabela 6 - Crescimento percentual de candidatos ao vestibular e do número de vagas oferecida nos dois períodos.

Períodos	% de inscritos	% de vagas
De 1960 a 1964	50,81	63,90
De 1964 a 1968	120,55	52,76

Fonte: Romanelli (1986, p. 207).

Romanelli (1986, p. 168) descreve o delineamento de traços de atuação semelhantes dos chamados países de Terceiro Mundo, os quais são dependentes tanto de cooperação quanto de ajuda de Agências Internacionais, naquela época, o Brasil se enquadrava no rol desses países. Os elementos do subdesenvolvimento são a) “a presença ou a predominância política de grupos sociais oligárquicos e tradicionais na estrutura de poder; b) a predominância do setor agrário- exportador sobre o industrial; c) os períodos de transição de uma sociedade, tida como tradicional, para uma sociedade moderna, como fenômeno que se dá naturalmente”. Alguns fatores históricos influenciaram nesse atraso, tais como, atraso tecnológico, científico e, em alguns aspectos, o cultural tornou-se um indicador de subdesenvolvimento. A ajuda internacional na Educação buscava desenvolver diferentes estratégias, porém, dependia do contexto econômico e político dos países em que se tinha a pretensão de atuar ou onde se atuava. Para a autora, essas Agências internacionais quando propõem ajuda à Educação dos países subdesenvolvidos passam então “a refletir a compartimentação e a desvalorizar os estudos do macrossistema educacional e suas relações com o contexto global da sociedade” (ROMANELLI, 1986, p. 203). A pesquisadora também faz uma descrição sintética dos objetivos práticos visados pela *AID*, os quais eram:

1. Estabelecer uma relação de eficácia entre recursos aplicados e produtividade do sistema escolar; 2. Atuar sobre o processo escolar em nível do macrossistema, no sentido de se 'melhorarem' conteúdos, métodos e técnicas de ensino; 3. Atuar diretamente sobre as instituições escolares, no sentido de conseguir delas uma 'função mais eficaz para o desenvolvimento'; 4. Modernizar os meios de comunicação de massas, com vistas à melhoria da 'informação nos domínios da educação extraescolar'; 5. Reforçar o ensino superior, 'com vistas ao desenvolvimento nacional' (ROMANELLI, 1986, p. 210).

Portanto, o Movimento Estudantil de 1968 no Brasil desencadeou uma onda repleta de "fortes e muitos protestos" por todo o país. O agravamento da crise, o qual ocasionou a onda de tais protestos tinha relação direta com a multiplicação da demanda dos jovens por vagas na educação secundária e, sobretudo, no ensino superior. O Regime Cívico Militar respondeu aos protestos estudantis com intensa represália militar, que executou cassações e prisões de estudantes, professores e funcionários, causando pânico e terror no meio estudantil. Durante o apogeu da crise, o Regime Cívico Militar instituiu a Comissão especial presidida pelo Coronel Carlos Meira Matos²⁴ e um Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GTRU)²⁵ a fim de proporem uma reforma no ensino superior do Brasil. Além disso, foram assinados os "Acordos MEC-USAID" com a suposta finalidade de financiar e dar assistência técnica à Educação brasileira. Assim, a reforma universitária foi desenvolvida em um período conturbado da história da educação brasileira, cujos idealizadores se aproveitaram daquele contexto político e sócio histórico para colocarem em prática suas ideias, para tanto se utilizaram do alibi da defesa da ordem e do progresso econômico. Essa política reformista culminou na instituição da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, que fixou as normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média.

1.5.2 Os bastidores da Reforma Universitária no Regime Cívico Militar.

²⁴ **Comissão Especial Meira Mattos:** Instituída pelo Decreto nº 62.024, de 29 de dezembro de 1967, no Art. 2º "A Comissão será constituída pelos Senhores Coronel Carlos de Meira Mattos, do Corpo Permanente da Escola Superior de Guerra, Doutor Hélio de Souza Gomes, Diretor da Faculdade de Direito da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Professor Jorge Boaventura de Souza e Silva, Diretor da Divisão de Educação Extra Escolar do Ministério da Educação e Cultura, Doutor Affonso Carlos Agapito de Veiga, Promotor e Coronel-Aviador Valdir de Vasconcelos, da Secretaria Geral do Conselho de Segurança Nacional, sob a presidência do primeiro".

²⁵ **Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GTRU):** Instituído pelo Decreto nº 62.937 de 02 de julho de 1968, no Art. 2º "O grupo de trabalho a que se refere o artigo anterior será presidido pelo Ministro de Educação e Cultura e deverá convocar a colaboração de educadores, cientistas, estudantes, especialistas em educação superior e representantes de outros setores governamentais, para a assistência técnica indispensável aos objetivos visados". Constituíram-se os seguintes membros: Presidente Tarso Dutra do MEC; os professores: Antônio Moreira Couceiro da UFRJ e CNPQ; Pe. Fernando Bastos D'Ávila da PUC/RJ; João Lyra Filho, UEG; Roque Spencer Maciel de Barros da USP, Newton Sucupira e Valnir Chagas do CFE; João Paulo dos Reis Velloso do Ministério do Planejamento; Fernando Riveiro do Val do Ministério da Fazenda e Haroldo Leon Peres do Congresso Nacional; os discentes convocados decidiram não participar.

Neste estudo, optamos por discorrer, necessariamente, sobre a Reforma Universitária em razão de sua proposta de promover a articulação com a escola média - objeto central da nossa pesquisa -, isto é, propor a profissionalização em nível médio como válvula de escape para suprir a demanda de vagas no Ensino Superior. Temos o objetivo de mostrar a atuação por parte de alguns conselheiros do Conselho Federal de Educação (CFE) nos bastidores da elaboração da Reforma Universitária. De acordo com Rothen (2008, p. 455) houve a "ação de um dos grupos, formado por parte dos conselheiros do CFE, que teve significativa participação na elaboração da Reforma Universitária e que tradicionalmente não é considerado nas pesquisas realizadas sobre o período" em questão.

Apesar de ter sido instituído um Grupo de Trabalho para estudos e para colaboração na elaboração da Lei nº 5.540/68, "a reforma universitária ficou definitivamente associada a Newton Sucupira²⁶ [membro do CFE], e não sem qualquer fundamento" (BOMENY, 2014, p. 43). Em entrevista, Sucupira disse a Helena Bomeny: "Eu estava no conselho quando o presidente Costa e Silva telefonou e pediu para falar comigo. Perguntou se eu estava disposto

²⁶ **Newton Lins Buarque Sucupira** (1920-2007): Segundo Bomeny (2001), Sucupira graduou-se em Direito, porém passou a interessar-se pelos problemas filosóficos e em 1942, ingressou na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Manuel da Nóbrega, pertencente aos jesuítas (atualmente Universidade Católica de Pernambuco). Helena Bomeny pergunta: **Professor Sucupira, o senhor se considera uma pessoa democrática? - Não. Não me considero porque sou autoritário. Era** (BOMENY, 2001, p. 2 - Destaque nosso). "No período em que foi membro do CFE (1962-1978) assinou aproximadamente 400 pareceres, sendo mais notórios o Parecer nº 76/62, que trata da autonomia universitária; o Parecer nº 277/62, que estabelece o currículo mínimo do curso de filosofia e o Parecer nº 977/65, que traça as linhas de implantação da pós-graduação, além, obviamente, do Relatório do Grupo de Trabalho que definiu os termos da Reforma de 68" (BOMENY, 2001, p. 28 - Destaque nosso). "Em 1959, Anísio Teixeira dirigia a Capes e havia conseguido do governo norte-americano oito bolsas de estudos para que pessoas da área de educação fizessem observações sobre o ensino secundário daquele país" (BOMENY, 2001, p. 27). Entre os escolhidos por Anísio Teixeira estavam Newton Sucupira e Valnir Chagas. Anísio Teixeira seria responsável também pela indicação de Sucupira para compor o Conselho Federal de Educação. "De acordo com o dispositivo do Art. 8º e seus parágrafos da Lei nº 4.024, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1961, instala-se o Conselho Federal de Educação pelo Decreto nº 51.404, de 5 de fevereiro de 1962. "No mesmo ano, Newton Sucupira é indicado por Anísio Teixeira para integrar o primeiro grupo de conceituados intelectuais que compuseram o Conselho Federal" (BOMENY, 2001, p. 27), permaneceu no cargo até o ano de 1978. Devemos ressaltar, ainda, **Newton Sucupira, como professor responsável pelo "ensino de História e Filosofia da Educação no curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia da Universidade Federal de Pernambuco, [a partir de 1948] selou seu compromisso definitivo com a educação . [...Tinha forte] convicção da importância da filosofia na compreensão das questões fundamentais do direito, e da centralidade da educação no desdobramento para a vida ordinária das grandes questões postas pela filosofia**" (BOMENY, 2001, p. 26 - Destaque nosso). Apesar de ter sido próximo a Anísio Teixeira (voltado para educação básica), o pensamento de Sucupira estaria "mais próximo de Fernando de Azevedo, em sua determinação de fortalecer o ensino superior como canal necessário e estratégico de garantir o desenvolvimento da cultura nacional" (BOMENY, 2001, p. 42).

a fazer essa coisa toda. Respondi que sim. Mas aí, ele me deu o prazo de 30 dias (...)” (BOMENY, 2014, p. 43).

Segundo Rothen (2008, p. 460), "No final do ano de 1967 e no ano de 1968, o governo militar – visando controlar o movimento estudantil e enfrentar o problema dos excedentes do exame vestibular – institui, num primeiro momento, a Comissão Meira Mattos (12/1967)" instituída pelo Decreto nº 62.024 de 29 de dezembro de 1967 e foi presidida pelo Coronel Meira Mattos da Escola Superior de Guerra. No Art. 1º. Essa Comissão Especial tinha por finalidade:

a) emitir parecer conclusivo sobre as reivindicações, teses e sugestões referentes às atividades estudantis; b) planejar e propor medidas que possibilitem melhor aplicação das diretrizes governamentais, no setor estudantil; c) supervisionar e coordenar a execução dessas diretrizes, mediante delegação do Ministro de Estado (BRASIL, 1967).

Já o Decreto nº 62.937, de 02 de julho de 1968, instituiu o Grupo de Trabalho para promover a reforma universitária (GTRU). No Art. 1º, esse Grupo de Trabalho tinha por finalidade: "acelerar a reforma da Universidade brasileira, visando à sua eficiência, modernização, flexibilidade administrativa e formação de recursos humanos de alto nível para o desenvolvimento do País" (BRASIL, 1968). Já no Art. 6º, consta a atuação do CFE que deveria ser "ouvido, nas matérias relacionadas com suas atribuições específicas" (BRASIL, 1968). O GTRU contou com a efetiva participação dos conselheiros do CFE: Newton Sucupira e Valnir Chagas²⁷. Com relação a esse Grupo, Rothen (2008, p. 462), revela-nos os objetivos do Relatório do GTRU constantes no documento da Reforma 1968: "propor um repertório de soluções realistas e de medidas operacionais que permitam racionalizar a organização das atividades universitárias, conferindo-lhes maior eficiência e produtividade". Assim sendo,

²⁷ **Raimundo Valnir Cavalcante Chagas** (1921-2006): de acordo com Pinto (2010), Chagas graduou-se em direito e pedagogia, fez duas especializações: no ano de 1959, em "*Secondary Education and Teachers College*", nas Universidades de Michigan e Columbia (EUA) e no ano de 1965, em "*University Administration*", nas Universidades de Londres, Exeter, Sheffield e Lancaster (Inglaterra). Recebeu os títulos de doutor *Honoris Causa* da Universidade Federal de Santa Maria, em 1973 e professor *Honoris Causa* da Universidade Federal do Espírito Santo, em 1983. Devemos ressaltar, ainda, Valnir Chagas sofreu forte influência do pensamento de Dewey e de Anísio Teixeira. De 1973 a 1976, Valnir Chagas submeteu ao CES/CFE/MEC as seguintes Indicações: "1. A Indicação nº 22 – introdutória à política de formação do magistério (aprovada em 8/02/1973); 2. A Indicação nº 23 – pertinente às licenciaturas da área de educação geral (aprovada em 08/02/1973); 3. A Indicação nº 36 – pertinente ao curso de licenciatura em educação artística (aprovada em 09/08/1973); 4. A Indicação nº 46 – pertinente ao curso de licenciatura em ciências (aprovada em 07/06/1974); 5. A Indicação nº 67 – pertinente aos estudos superiores de educação (aprovada em 02/09/1975); 6. A Indicação nº 68 – pertinente à formação pedagógica das licenciaturas (aprovada em 04/12/1975); 7. A Indicação nº 70 – pertinente ao preparo de especialistas em educação (aprovada em 29/01/1976); e 8. A Indicação nº 71 – pertinente à formação de professores para educação especial aprovada em 12/02/1976)" (PINTO, 2010, p. 19-20).

A estrutura do Relatório do GTRU é mais bem organizada do que o da Comissão Meira Mattos, não havendo repetições de assuntos e de teses. Relatório tratou dos seguintes temas: concepção geral da reforma, regime jurídico e administrativo, estrutura, articulação da escola média com a superior, cursos e currículos – regime escolar, corpo docente, implantação da pós-graduação, corpo discente, expansão do ensino superior e recursos para a educação. [... Todavia,] Os dois Relatórios defenderam que a estrutura da reforma universitária já estava presente nos Decretos-Lei n. 53/1966²⁸ e n. 252/1967²⁹, que reformularam as universidades federais, e que os princípios presentes neles estavam sendo adotados pelas instituições privadas (ROTHEN, 2008, p. 462).

Romanelli (1986, p. 223) afirma não ser possível negar o fato de que, pela primeira vez, "o Estado se impôs a tarefa de organizar a educação com base em sua política de desenvolvimento econômico. E, nesse sentido, tiveram papel importante no delineamento objetivo da política educacional o relatório Meira Mattos e o relatório do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária".

Parafraseando Rothen (2008), o Relatório do GTRU apresentou um ponto de vista ao adotar de modo espontâneo a estrutura contida nos Decretos-Lei nº 53/66 e 252/67. Isso dava indicação clara de que bastava abranger o modelo já consolidado para todas as instituições de ensino superior. Para fundamentar suas concepções, o GTRU apresentou citações de Pareceres e Indicações expedidos pelo CFE, tais como,

Indicação n. 48/1967, que se refere à estrutura das universidades e à articulação do ensino médio e superior; Parecer n. 281/1967, que dispõe sobre o fim da cátedra e a implantação de departamentos; Parecer n. 977/1965, que define a natureza dos cursos de pós-graduação (ROTHEN, 2008, p. 464).

Além disso, em razão da implementação da reforma, o GTRU defendeu que o CFE deveria

- Ter as suas atribuições aumentadas para que pudesse normalizar em relação aos currículos mínimos tanto dos cursos que preparariam para as profissões reguladas em lei, como para as não reguladas, desta forma seria possível garantir a necessária flexibilidade do sistema;
- criar as normas para a pós-graduação;
- ter representante em Grupo de Trabalho a ser constituído para identificar as necessidades de aumento de vagas nas áreas prioritárias para o desenvolvimento do país e de promover 'entendimentos com as universidades para adoção das medidas necessárias';
- ter representante no Conselho Deliberativo a ser criado para formulação de políticas de maior vulto (ROTHEN, 2008, p. 464).

²⁸ Decreto-Lei nº 53, de 18 de novembro de 1966. Fixa princípios e normas de organização para as universidades federais e dá outras providências.

²⁹ Decreto-Lei nº 252, de 28 de fevereiro de 1967. Estabelece normas complementares ao Decreto-Lei nº 53, de 18 de novembro de 1966, e dá outras providências. Trata da reestruturação das Universidades Federais.

Entretanto, a Comissão Meira Mattos, por almejar um controle mais acirrado nas Universidades, típico do Regime Cívico Militar instaurado, divergia em alguns pontos do GTRU, e, conforme Rothen (2008), a Comissão Especial expressava-se nos seguintes termos:

1. desaprovava a autonomia universitária como condição de controlar o movimento estudantil.
2. para retomar a autoridade dos reitores, estes deveriam se escolhidos livremente pelo Presidente da República e não por lista tríplice vinda das Universidades.
3. considerava a existência de abusos na liberdade de cátedra, pois não havia instrumentos legais para exercer a fiscalização o discurso das aulas "contra a moral" e "antidemocráticas". Os conteúdos das aulas deveriam passar antes por aprovação de algum órgão controlador.
4. devido aos protestos do movimento estudantil, a Comissão entendia não ser aquele o momento certo para haver instalação de "entidades estudantis" nacional ou estadual e nem a participação de alunos em "órgãos colegiados".

Podemos perceber, claramente, a enorme diferença da Comissão Meira Mattos, prosélita ao Regime, cuja intenção maior era tomar todas as medidas necessárias, com o intuito de buscar mecanismos repressores para controlar os protestos do movimento estudantil, a indicação de reitores das universidades, a liberdade de cátedra - as aulas deveriam ser controladas por algum órgão -, e a formação de entidade estudantil nacional ou estadual e a participação de estudantes em órgãos colegiados.

Em contrapartida, o GTRU visava a uma Reforma Universitária mais voltada para a modernização, eficiência, flexibilização administrativa e formação de alto nível de recursos humanos para desenvolvimento do país. Mesmo não conseguindo alcançar de forma abrangente todos os objetivos desse projeto, satisfatoriamente, no teor da Reforma Universitária de 1968 predominou, com mais intensidade, o ideário contido no Relatório do GTRU. Até mesmo porque fica evidente para Romanelli (1986, p. 225 - Grifo no original e destaque nosso) que:

[...] quanto à expansão do ensino superior, o problema principal do GT não era intensificar esforços para que essa expansão se desse, mas o de, justamente, evitar o que tal acontecesse, promovendo o *desvio* de parte da demanda, através de sua **profissionalização em nível médio** e de sua orientação para as **carreiras de curta duração**. [...] A **influência** que o Relatório do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária, aliado ao Relatório Meira Matos, teve para a adoção da política educacional **foi ampla e profunda**. A duplicidade de influência ideológica que informou os dois documentos pode ser percebida, se levarmos em conta que as medidas adotadas para reorganizar o ensino, em todos os níveis, forma de dois aspectos, aliás já preexistentes, mas, a partir daí, mais acentuados: o da reforma das estruturas e o das medidas de contenção.

Os pontos de convergência entre a Comissão Meira Mattos e o GTRU foram os seguintes: 1. implementação de um ciclo básico comum em áreas diversas. 2. cursos de curta duração a fim de compensar uma formação acelerada de profissionais para atender o mercado de trabalho e a exigência de vagas nas Universidades. 3. financiamento do ensino superior, tais como, racionalizar o uso de todos os recursos disponíveis, aumentar o recurso financeiro do Governo Federal na Educação, expandir as Universidades, cobrar anuidades de alunos de renda mais alta, entre outros. 4. corpo docente: pelo fim da cátedra e implementação do Estatuto do Magistério. 5. para expansão do ensino superior deveria haver planejamento com o intuito de atender tanto o mercado de trabalho quanto a aspiração dos jovens com relação ao ensino superior.

Aqui, já devemos considerar a existência de alguns elementos consistentes integrantes da educação tecnicista voltada para a profissionalização, tais como, ciclo básico comum em diversas áreas, cursos de curta duração para compensar uma formação acelerada, com o objetivo de atender o mercado de trabalho e a demanda de vagas nas universidades, racionalizar o uso de todos os recursos disponíveis, além de ensino superior planejado também nos moldes do mercado de trabalho.

Ao ser concluído, "O Relatório do GTRU continha um anteprojeto de lei geral, cinco anteprojeto de leis especiais, sete anteprojeto de decretos e quatro recomendações, que, em linhas gerais, constituíram a legislação que implantou a reforma legal" (ROTHEN, 2008, p. 470). No entender de Rothen (2008), esses documentos, antes de serem enviados ao Executivo, entre 16/08 a 24/07/1968, passaram por alterações com base em sugestões parciais do CFE e por parte dos ministros da Educação e Cultura, Justiça, Planejamento e Fazenda. Em 07/10/1968, o projeto de lei foi enviado "em caráter de urgência" ao Congresso Nacional. Vale lembrar que o Congresso já estava com pouca representatividade, pois havia sido mutilado pelos Atos Institucionais do regime instaurado. Na Câmara, para ser aprovado, o projeto de lei recebeu várias emendas e, após aprovação do projeto, este recebeu vários vetos por parte do Presidente Costa e Silva. Esses vetos para Rothen (2008, p. 470) "torna claro que o Executivo apenas desejava a legitimação do projeto pelo Legislativo, e não a sua discussão, tanto que foram vetados". Foi em meio a um clima tenso de protestos estudantis, terror e de repressão por parte dos militares que, no dia 28 de novembro de 1968, foi promulgada a Lei nº 5.540, mais conhecida como Reforma Universitária. Essa Lei fixava as normas de organização e de funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média e dava outras providências.

Na entrevista com Bomeny (2014), Newton Sucupira afirmou ter faltado uma política universitária que correspondesse à inovação provocada pela Reforma Universitária. Houve desinteresse por parte do Governo que, além de não cumprir suas propostas iniciais, negou os recursos necessários para tornar viável a renovação das Universidades. Essa atitude do Governo levou Newton Sucupira a experimentar uma frustração, quando ocupou a direção do Ensino Superior no período de 1970 a 1972, porque o recurso financeiro deslocado para esse setor mantinha apenas a rotina das Universidades, não era suficiente para propor investimentos nessa área. Sucupira afirma "A Reforma de 68 tem tido mais detratores do que propriamente críticos..." (BOMENY, 2014 p. 71). A nosso ver a falta de recursos para a implementação da Reforma foi apenas um dos fatores, pois também devemos considerar outro importante fator, as condicionantes históricas e políticas contrárias a mudanças:

[...] porque a ilegitimidade do governo militar e a violência com que este se determinava a impor-se, qualquer que fosse a resistência aos seus desígnios, gerava uma incomensurável insegurança, disseminada por todos os contingentes populacionais que tivessem um mínimo de consciência política e de formação democrática. Não se podia confiar em um poder fora de controle, que sobrepunha a todos os demais. Em situação política como essa, dificilmente as pessoas e grupos se dispõem a participar de experimentos de mudança de padrões preexistentes, sobretudo os de iniciativas governamental (governamentais) . [...] tudo que viesse do governo era recebido com desconfiança e ressentimento ou com a indiferença dos despolitizados (PINTO, 2010, p. 78-79).

Ora, não é possível conviver pacificamente e de bom grado com um Governo causador de medo, pânico, terror e fortemente repressor. Não dá para aceitar toda e qualquer mudança vinda de um autoritarismo e empurrada "goela" abaixo como se fosse algo normal sem que haja resistências e contradições, principalmente, como diz o autor, naqueles possuidores de "consciência política e de formação democrática".

Ao fixar as normas de organização e de funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média no Brasil, a Lei nº 5.540/68 trouxe grandes mudanças no estatuto das Universidades, tais como,

1- instituiu o departamento como unidade mínima de ensino, 2 - criou os institutos básicos, 3 - organizou o currículo em ciclos básico e o profissionalizante, 4 - alterou o exame vestibular, 5 - aboliu a cátedra, 6 - tornou as decisões mais democráticas, 7 - institucionalizou a pesquisa, 8 - centralizou decisões em órgão federais (MARTINS, 2002, p. 5).

Além disso, buscou-se a modernização de algumas Universidades e estabeleceu-se o plano de carreira dos docentes no ensino superior. Adotaram-se os títulos universitários para o ingresso e para a promoção na carreira docente do magistério superior, e estabeleceu-se uma política de pós-graduação. A Lei também liberou o ensino superior para as instituições de caráter privado. No entendimento de Pinto (2010, p. 46-47), Valmir Chagas, ao tratar da estrutura do ensino superior, constantes do capítulo III do relatório do Grupo de Trabalho, entendia a necessidade de haver:

A flexibilização dos cursos e currículos, desde a duração dos cursos e sua possível diversificação, à matrícula por disciplinas e à introdução das disciplinas opcionais, que permitiriam aos estudantes modular o andamento dos estudos às próprias condições psicológicas e circunstanciais, bem como à instituição exercer melhor sua tríplice função e atender mais às demandas sociais, inclusive do mercado de trabalho; A execução integral dos programas didáticos e a oferta de disciplinas no 'período de verão'.

Em palestra proferida no V Seminários de Assuntos Universitário do Conselho de Educação Federal (CFE)/1972, Valmir Chagas tem a percepção de que a "universidade é também educação e, como tal, difere dos níveis precedentes apenas em graus. Ao mesmo tempo, ela cultiva a educação como uma de suas tarefas prioritárias", (PINTO, 2010, p. 47). Chagas tinha essa visão da universidade porque, na verdade, ela "correspondia ao perfil hierárquico da sociedade brasileira de classes e servia às pretensões de atualização tecnológica, crescimento econômico e hegemonia política continental que embalavam os sonhos da burguesia nacional e de seus prepostos militares" (PINTO, 2010, p. 47). Como conselheiro, Chagas (1976) tratou do ensino em nível superior por meio de uma série de Indicações submetidas ao CES/CFE/MEC, instituídas e aprovadas na década de 1970. No seu entendimento,

Em nível superior, o preparo do magistério será disciplinado em indicações de conjunto, uma para o campo de educação geral e outra para o de formação especial, seguidas de indicações específicas em que se fixem os princípios complementares e os mínimos de conteúdo e duração a observar nos cursos respectivos. Os mínimos de estudos pedagógicos a incluir nesses cursos, sem acréscimo de duração, constarão de uma só indicação específica (PINTO, 2010, p. 74).

Chagas foi um dos grandes articuladores da Educação em seus diversos níveis durante o Regime Cívico Militar. Nesse cenário, Pinto (2010, p. 103) traz à luz o seu pensamento a respeito do professor Chagas, ao dizer: "A ditadura militar dissolveu-se. A democracia política foi restabelecida. O professor passou. O que falta agora para atualizar a educação

brasileira? Quaisquer que sejam as respostas, ele foi maior que os governos militares que dele se valeram". Além do mais, "a 'Nova República' como também o nosso século XX ficaram aquém da pedagogia política de Valnir Chagas". Além do mais, devemos considerar que as "propostas do professor Valnir foram rejeitadas mais por suas virtudes e pelo período político em que foram lançadas, do que por eventuais divergências quanto à sua pertinência e correção". Ainda, para Pinto (2010, p. 104), Valnir Chagas não pode ser, de modo nenhum, tachado de conservador, pois,

Como tachá-lo de conservador, se denunciou as mazelas históricas e contemporâneas do sistema educacional brasileiro e propôs insistentemente sua superação, mesmo em contrário às projeções da sociedade de classes e do autoritarismo da família brasileira sobre a educação escolar? Por conta do valor que atribuiu à formação profissional no processo educativo e da sua tentativa de chegar a uma escolaridade estruturalmente única, mas diversificada em currículos simultaneamente contínuos e terminais, foi 'acusado' de socialista pelos setores efetivamente reacionários.

Muito menos poderíamos tachar, de alguma forma, Chagas de autoritário,

Poder-se-ia dele dizer que era autoritário, se lutou pela extinção da cátedra vitalícia em benefício da administração colegiada, desde a concepção do departamento como a menor unidade universitária à gestão socializada de sua administração superior? E, ainda, se propugnou pelo ajustamento dos currículos do ensino de 1º e 2º graus às características etárias dos educandos, mediante sua organização em atividades, áreas de estudo e disciplinas? Autoritário é recusar-se à teoria e prática desse ajustamento e aferrar-se aos usos de uma avaliação escolar coercitiva que põe professores e estudantes em situação de antagonismo (PINTO, 2010, p. 104).

Pinto (2010, p. 49) acredita ser a reforma universitária a que mais despendeu esforços e recursos por parte dos governantes, porque estava diretamente ligada ao crescimento econômico do país.

Das reformas educacionais empreendidas ao longo do regime autoritário, aquela em que os governantes de então realmente se empenharam e para a qual foram despendidos novos, continuados e vultosos esforços e recursos foi a universitária. Porque correspondia ao perfil hierárquico da sociedade brasileira de classes e servia às pretensões de atualização tecnológica, crescimento econômico e hegemonia política continental que embalavam os sonhos da burguesia nacional e de seus prepostos militares, bem como respondia às demandas da classe média por canais de ascensão social.

Foi em razão disso que,

A administração federal da educação deu suporte à implantação da Reforma Universitária. Não todo o que seria requerido para o exercício educativo de suas complexas funções, mas o suficiente para os propósitos de incremento tecnológico em apoio ao crescimento econômico. O ensino de graduação expandiu-se significativamente. A pós-graduação desenvolveu-se. Para ela ou por meio dela, realizou-se grande e duradouro investimento na formação de mestres e doutores. A universidade tornou-se mais eficiente, sem dúvida (PINTO, 2010, p. 89).

Segundo Saviani (2012, p. 192), esta Lei "facultava à graduação em Pedagogia, a oferta de habilitações: Supervisão, Orientação, Administração e Inspeção Educacional, assim como outras especialidades necessárias ao desenvolvimento nacional e às peculiaridade do mercado de trabalho". Também, direcionou o curso de Pedagogia "tendencialmente não apenas para a **formação do professor do curso normal**, mas também do professor primário em nível superior, mediante o estudo da Metodologia e Prática de Ensino de 1º Grau" (TANURI, 2000, p. 80 - destaque nosso). Além disso, Silva (1999, p. 47 - destaque nosso) expõe-nos outra habilitação do curso de Pedagogia: "Ensino das Disciplinas e **Atividades Práticas dos Cursos Normais**³⁰". As demais habilitações podiam "ser oferecidas tanto em cursos de curta duração como de duração plena, formando no primeiro caso, profissionais que podem atuar apenas em escolas de 1º grau, e, no segundo, profissionais que podem atuar em escolas de 1º e 2º graus" (SILVA, 1999, p. 47). O Parecer CFE nº 252/1969, de 11 de abril de 1969, tratava dos "Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdo e duração para o curso de graduação em Pedagogia". Conforme Silva (1999, p. 44-45), este Parecer,

Partindo da concepção de que a profissão que corresponde ao setor da educação é uma só e que por isso as diferentes modalidades da capacitação devem partir de uma base comum³¹ de estudos, o curso de pedagogia passa a ser composto por duas partes: uma comum, constituídas por matérias básicas à formação de qualquer profissional na área, e uma diversificada em função das habilitações específicas.

O Parecer CFE nº 252/69 também fixou todas as disciplinas contidas na parte diversificada de todas as habilitações do curso de Pedagogia e excluiu, conforme previa o Parecer 251/62, o título de bacharel. "Ficou, porém, fixado que o título único passa a ser o de

³⁰ **Habilitação Ensino das Disciplinas e Atividades Práticas dos Cursos Normais:** as matérias da parte diversificada são as seguintes: "Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau, Metodologia do Ensino de 1º Grau, Prática de Ensino na Escola de 1º Grau (Estágio)" (SILVA, 1999, p. 48).

³¹ **Base comum:** "fica composta pelas seguintes matérias: Sociologia Geral, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação e Didática. [...] Três argumentos são utilizados para justificar a inclusão da Didática como matéria da parte comum: ela se identifica com o ato de ensinar para o qual as outras matérias convergem; todos poderão lecionar, nos **Cursos Normais**, as disciplinas de suas habilitações específicas e, por fim, considerou-se que, invariavelmente, as universidades e escolas isoladas já a vinham incluindo em seus currículos plenos" (SILVA, 1999, p. 46 - destaque nosso).

"licenciado" em decorrência da aprovação, pelo plenário, por maioria de votos...", (SILVA, 1999, p. 49). Assim, os licenciados no curso de "duração plena poderão lecionar, no **curso normal**, as disciplinas correspondentes tanto à parte comum do curso quanto às suas habilitações específicas", (SILVA, 1999, p. 49 - destaque nosso).

Na perspectiva de Silva (1999), o Parecer 252/69 atingiu seu ponto mais alto quando facultou os cursos de curta duração visando à formação dos Especialistas para exercerem funções nas escolas de 1º Grau. Essa formação tinha como meta atender as necessidades do mercado de trabalho, isto é, formar o docente para exercer sua atividade pelo menor custo e no menor prazo possível. A licenciatura curta era vista como uma formação rápida, ou seja, mão de obra em menos tempo para atender o mercado de trabalho. O pano de fundo das várias especializações e da licenciatura curta é ter um professor versátil, ou seja, um professor polivalente com várias funções pelo menor custo possível. A autora ainda percebe que ocorreu um "inchaço" nos cursos de Pedagogia em função das várias especialidades pedagógicas.

Segundo Pinto (2010, p. 72-73 - Destaque nosso), o Conselheiro Valnir Chagas explicou essa polivalência vertical e horizontal no ensino Superior e chamou o professor polivalente de o "mestre de disciplinas".

[Na conferência proferida no CFE], durante o 'V Seminário de Assuntos Universitários', **propusemos como solução 'o preparo de um profissional que circule facilmente do 1º ao 2º grau e, ao mesmo tempo, da 'atividade' à 'disciplina', passando pela 'área de estudo'**. Apoiamo-nos para tanto em um só princípio – o da polivalência – encarado em duas direções: 'a polivalência vertical, decorrente de cursos planejados segundo o disposto no artigo 23 da Lei n.º 5.540/68, com 'modalidades diferentes quanto ao número e à duração'; e a **polivalência horizontal**, resultante de uma globalidade decrescente em que, até o nível da licenciatura de 1º grau, se prepare o docente de atividades e áreas de estudo, e daí por diante, num **jogo discriminativo de habilitações, se forme o mestre de disciplinas'**. Se é certo, como se tem alegado, que a integração dos estudos não se alcança pela via única do professor individualmente considerado, menos certo não é que sem ele, convenientemente preparado, nada ou muito pouco se conseguirá em tal sentido.

Percebemos aí a relevância dada ao aspecto quantitativo em detrimento do aspecto qualitativo da Educação universitária como um todo. Aqui entram em cena duas ideias: a primeira voltada para a criação de cursos superiores de curta duração para formar o professor polivalente no menor tempo possível. A segunda direcionada para formar um professor multifuncional que tivesse facilidade de transitar em várias áreas de estudos e em várias séries, um verdadeiro "mestre de disciplinas". Os cursos superiores de curta duração

contribuíram para o "inchaço" de estudantes nas universidades, isto é, a "educação universitária em massa". Hobsbawm (1995, p. 290-291) revela ter acontecido esse fenômeno na década de 80, não só no Brasil, mas também mundo a fora, e, em suas palavras,

[...] no fim da década de 1980 os estudantes eram contados aos milhões na França, República Federal da Alemanha, Itália, Espanha e URSS (para citar apenas países europeus), isso sem falar no Brasil, Índia, México, Filipinas e, claro, EUA, que tinham sido pioneiros na educação universitária em massa. [...] Na verdade, as famílias corriam a pôr os filhos na educação superior sempre que tinham a opção e a oportunidade, porque esta era de longe a melhor chance de conquistar para eles uma renda melhor e, acima de tudo, um *status* social superior. Dos estudantes latino-americanos entrevistados por pesquisadores americanos em meados da década de 1960 em vários países, entre 79% e 95% estavam convencidos de que o estudo os colocaria numa classe social superior dentro de dez anos. [...] A maior parte dos estudantes, claro, vinha de famílias em melhores condições que a maioria - de que outro modo teriam podido pagar alguns anos de estudo de jovens adultos em idade de trabalho? -, mas não necessariamente ricas. [...] Era óbvio para planejadores e governos que a economia moderna exigia muito mais administradores, professores e especialistas técnicos que no passado, e que eles tinham de ser formados em alguma parte - e as universidades ou instituições semelhantes de educação superior vinham, por tradição, funcionando em grande parte como escolas de formação para o serviço público e as profissões especializadas.

Para dar vazão à imensa demanda por vagas, não importava se "as universidades eram mais instituições públicas que privadas - multiplicavam o número de novos estabelecimentos para recebê-los, sobretudo na década de 1970, quando o número das universidades no mundo quase dobrou", (HOBSBAWM, 1995, p. 292).

O Quadro 3 mostra-nos o rendimento do sistema educacional de 1961 até 1972, é interessante porque revela a real situação do ensino antes da reforma de 1º e 2º Graus.

Quadro 3 - Rendimento do sistema educacional (1961-1972).

Ano	Nível de ensino	Série	Número de alunos
1961	Ensino primário	1ª Série	1.000
1962		2ª Série	446
1963		3ª Série	328
1964		4ª Série	239
1965	Ensino médio: 1º ciclo - Ginásial	1ª Série	152
1966		2ª Série	124
1967		3ª Série	106
1968		4ª Série	91
1969	Ensino médio: 2º ciclo - Colegial	1ª Série	96
1970		2ª Série	74
1971		3ª Série	64

Ano	Nível de ensino	Série	Número de alunos
1972	Ingresso no superior	1ª Série	56

Fonte: MEC, Estatísticas da Educação Nacional, 1960-1971.

O quadro acima evidencia a incapacidade do sistema educacional brasileiro em assegurar o acesso dos alunos do nível básico de ensino aos níveis subsequentes: médio e superior. Isso transparecia um sistema marcado por uma extrema seletividade, pois a cada 1.000 alunos matriculados na 1ª Série do Ensino Primário em 1961 somente 56 alunos conseguiam ingressar no Ensino Superior em 1971. Em termos de porcentagem, somente 5,6% dos alunos tinham acesso à Universidade.

Ao fazer uma avaliação crítica referente à implantação da Reforma de 68, Newton Sucupira entrevistado por Bomeny (2001, p. 83) e com olhar distanciado, ele diz: "[...] eu hoje, olhando, retrospectivamente, vejo que havia muita coisa que nós deveríamos ter visto naquele momento. É que uma universidade, uma reforma universitária não se faz, não terá efeito, se não mobilizar, se não sensibilizar os estudantes e os professores [...]". Entretanto, para Bomeny (2001, p. 86), "a Reforma Universitária de 68 funcionou como divisor de águas em todo esse processo. Foi com ela que a faculdade de Educação passou a integrar o sistema universitário substituindo a faculdade de Filosofia, Ciências e Letras". Além do mais, "o capítulo da Reforma na história da educação brasileira contou com as discussões entre educadores influentes pela própria posição que ocupavam no Conselho Federal de Educação, educadores como Valnir Chagas, Newton Sucupira, Anísio Teixeira, entre outros" (BOMENY, 2001, p. 86). Aqui, torna-se relevante destacarmos o "fato do Conselho Federal de Educação se manter praticamente com os mesmos membros nomeados antes do golpe militar de 1964" (ROTHEN, 2008, p. 472), isto é, nomeados, logo após a criação do CFE pela LDB/1961 - Lei nº 4.024/61. Endossando, Ferreira (1990, p. 129) explicita o fato de alguns membros permanecerem "desde a instalação do CFE em 61, por pelo menos 10 anos: Newton Sucupira, Valnir Chagas, José de Vasconcelos, que estiveram entre os conselheiros mais proeminentes na elaboração e na implementação das Reformas Educacionais de 68 e 71". Percebemos durante este estudo e, levando em conta o grande autoritarismo do Regime implantando no Brasil, a partir de 1964, ao invés do CFE ser esfacelado aos moldes do Congresso Nacional ou ter a maioria de seus membros substituídos, o que ocorreu foi a ampliação do poder e das atribuições daquele Conselho. Com isso, o Conselho Federal de Educação (CFE) teve uma forte influência nos bastidores do Regime Cívico Militar, tanto na idealização quanto na efetuação do modelo de Universidade implantado no Brasil por ocasião da Reforma Universitária de 1968.

O Conselho Federal de Educação, logo após a sua instalação, procurou desenhar um modelo de universidade e implantá-lo no Brasil. Como instrumento legal, utilizou-se da jurisprudência gerada nos pareceres emitidos pelo Conselho em relação aos projetos de regimentos das Instituições de Educação Superior e em resposta às consultas feitas a ele. Com esta prática, o CFE tinha como objetivo ser o fórum privilegiado da discussão da Reforma Universitária, isto mesmo após o golpe militar de 1964. Contudo, este fórum de discussão não estabeleceu um diálogo com a sociedade, mas sim promoveu a discussão nos bastidores do governo militar, tanto que os movimentos sociais da época e de parte das pesquisas históricas sobre esse período não perceberem a influência do CFE na elaboração da Reforma Universitária de 1968 (ROTHEN, 2008, p. 472).

Diante dessa perspectiva, Luiz Antônio Cunha (1988) faz uma observação referente à Reforma Universitária, divergente da interpretação majoritária, cuja concepção de Universidade baseada nos modelos norte-americanos não foi imposta pela *USAID*, mas foi buscada no modelo do final da década de 1940. Nas palavras do autor:

A concepção de universidade calcada nos modelos norte-americanos não foi *imposta* pela *Usaid*, com a conivência da burocracia da ditadura, mas, antes de tudo, *foi buscada*, desde fins da década de 40, por administradores educacionais, professores e estudantes, principalmente aqueles como um imperativo da modernização e, até mesmo, da democratização do ensino superior em nosso país. Quando os assessores norte-americanos aqui desembarcaram, encontraram um terreno arado e adubado para semear suas ideias (CUNHA, 1988, p. 22 - Grifo no original).

Cunha (1988) vê que a concepção de universidade contida na reforma universitária foi buscada em modelos em voga no final da década de 40. Nesse período, na história da educação brasileira um dos modelos em destaque era baseado nos princípios da Escola Nova, sob forte influência do pensador norte americano John Dewey³², os quais tinham como ponto alto o imperativo da modernização e da democratização do ensino no país.

Nessa mesma linha de pensamento, Franzon (2015, p. 40620), esclarece-nos que:

³² **John Dewey (1859-1952):** professor norte-americano. Para Dewey na escola o aluno passa a ser o centro, pois "o aluno só prende na medida em que aquilo que é ensinado é significativo para ele, é compreendido como capaz de satisfazer as suas necessidades". E o aluno "aprende de forma mais rápida e duradoura quando aprende fazendo" (PILETTI; PILETTI, 2001, p. 142). Desta forma, "preocupou-se com o lado prático, pragmático, da educação, principalmente com a adequação desta ao meio e à evolução Social". Para ele "o processo educativo tem dois aspectos: um psicológico, que consiste na exteriorização das potencialidades do indivíduo, e outro social, que consiste em preparar o indivíduo para as tarefas que desempenhará na sociedade. Cabe à escola tentar harmonizar os dois aspectos, tendo em vista que as potencialidades do aluno só encontram significado dentro de um ambiente social. [...] A escola deve representar uma vida que seja tão real para a criança quanto aquela que vive em sua casa, na rua, no campo de futebol, etc. A disciplina escolar deve surgir da vida da escola entendida como um todo e não diretamente do professor" (PILETTI; PILETTI, 2001, p. 143-144). No Brasil, Dewey influenciou fortemente o pensamento de Anísio Teixeira e Valnir Chagas e também o movimento da Educação Nova.

Na verdade, as tentativas de modernização do ensino superior brasileiro na direção do modelo norte-americano tiveram início já na segunda metade dos anos 1940, se intensificando na década de 1960. Mas as abruptas alterações no cenário político resultantes do golpe militar de 1964 foram as que determinaram uma alteração significativa nesse processo.

Ainda, dentro dessa perspectiva, Bomeny (2001, p. 79-80) também revela que,

Não é absolutamente consensual a interpretação a respeito da majoritária influência estadunidense sobre a Reforma de 68. O que uma recuperação histórica não pode desconsiderar é a recorrente menção da experiência educativa norte-americana por intelectuais brasileiros. Além dos intelectuais mencionados no início deste texto, mais recentemente, Maria Yedda Unhares (1993) testemunha o entusiasmo que os métodos, a organização acadêmica, a estrutura do ensino nos Estados Unidos provocaram em nossos intelectuais que puderam desfrutar o convívio com a América do Norte.

Tanto é que o contido no texto do Relatório GTRU/1968, não

se arroga a pretensão de ter resolvido em trinta dias a complexa problemática da universidade brasileira, **nem tampouco reivindica para si a originalidade das soluções propostas**. Ao contrário, foi sua preocupação constante **recorrer ao vasto ideário já elaborado em torno do tema e objetivá-lo em instrumentos eficazes de ação** (DUTRA, 1968, p. 8 - Destaque nosso).

Na perspectiva de Martins (2002, p. 5), o conteúdo da reforma universitária foi inspirado em algumas ideias do Movimento Estudantil e da forma de pensar da intelectualidade das décadas anteriores, ao dizer:

A reforma de 1968, a despeito de ocorrer em clima de deterioração dos direitos civis, inspirou-se em muitas das ideias do movimento estudantil e da intelectualidade das décadas anteriores. A partir de 1970, a política governamental para a área foi estimular a pós-graduação e a capacitação docente (PICD).

Contudo Romanelli (1986, p. 231) acreditava que:

[...] a modernização da universidade ocorreu menos por pressão da rebelião estudantil do que pela descoberta de que a inovação poderá ser manipulada sem ameaças às estruturas de poder, ao mesmo tempo em que se ajustaria mais a um certo padrão de desenvolvimento econômico, apontado este aspecto pelas forças internas e externas interessada nessa modernização, Assim, pois o Governo não só cedeu às pressões, como também assumiu a responsabilidade da inovação. [...] A tecnologia, a ciência, as decisões de ordem técnica sempre acontecem numa situação concreta, não numa situação

abstrata. E são também decorrência delas e, portanto, utilizadas em função de estruturas políticas, sociais e econômicas.

Em face ao exposto, transpareceu a força e a habilidade política de alguns membros do CFE e dos membros integrantes do GTRU, os quais aproveitaram o terreno fértil e atuaram nos bastidores da reforma universitária. Sutilmente, expressaram suas concepções e elaboraram um modelo de universidade articulado com a escola média. Essa proposta sofreu modificações por parte do Congresso e do Regime Cívico Militar e foi implantada no país, por meio da Lei nº 5.540/68, que ficou conhecida como Reforma Universitária de 1968. Eles utilizaram-se do vasto ideário já elaborado em torno do tema, e, ao mesmo tempo, neutralizaram, de forma incisiva, algumas ideias autoritárias com vistas a mecanismos de maior rigidez e controle das universidades brasileiras, contidas no Relatório da Comissão Especial Meira Mattos.

II. DA ESCOLA NORMAL À HABILITAÇÃO ESPECÍFICA PARA O MAGISTÉRIO: AS TRANSFORMAÇÕES NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR.

Aqui começa o período primordial de nosso estudo, compreendido entre 11 de agosto de 1971 - promulgação da Lei nº 5.692/71 (Reforma de 1º e 2ª Graus) - a 20 de dezembro de 1996 - promulgação da Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) -. A abordagem deste Capítulo tem por finalidade explicitar que: 1. houve a participação ativa de membros do Conselho Federal de Educação (CFE) e dos Grupo de Trabalhos, os quais atuaram nos bastidores da reforma de 1º e 2º Graus, como mentores, tanto na configuração do projeto de Lei quanto na elucidação de diversos pontos obscuros da Lei nº 5.692/71, por meio de Pareceres, Indicações e Resoluções, nas décadas de 1970 e 1980; 2. por meio da Lei nº 5.692/71, a filosofia foi suprimida do currículo do 2º Grau e a tradicional Escola Normal foi transformada na Habilitação Específica para o Magistério (HEM) e, por consequência, mostrar as principais transformações na formação do professor em nível secundário; 3. as reformas do ensino trouxeram consigo a concepção tecnicista de Educação, por ocasião das diversas habilitações profissionais nas décadas de 1970 e 1980; e 4. a Lei nº 9.394/96 (LDBN/96) trouxe o retorno do curso de formação de professores em nível 2º Grau para a modalidade Normal.

2.1 Os bastidores da Lei nº 5.692/71: a reforma do 1º e 2º Graus.

O período das reformas durante o Regime Cívico Militar atingiu também o ensino de 1º e 2º Grau e, neste caso, foi fixada a Lei de Diretrizes e Bases na Educação nacional de 1971. Como assinala Cunha (2014, p. 921 - destaque nosso), "Ao contrário da Lei nº 5.540/68, que dispunha sobre a reforma do ensino superior e recebeu vários vetos do general Costa e Silva, a Lei nº 5.692/71 não sofreu um veto sequer do Presidente General Emílio Médici, revelando o alinhamento do Poder Legislativo ao Executivo naquela conjuntura". Saviani (1987b) vê essa ausência de vetos por parte do Executivo como um fato anormal na legislação educacional brasileira. Houve diferença no clima político de aprovação das reformas, pois "a tramitação da lei da reforma universitária deu-se num contexto de efervescência política, inclusive intensa movimentação estudantil contra o governo" (CUNHA, 2014, p. 921). Já, no período da aprovação da reforma de 1º e 2º Grau, para Germano (1990) o movimento de luta armada contra o Regime Cívico Militar era formado

por lideranças estudantis, camponeses e operários, os quais buscavam uma revolução popular, de libertação nacional e democrática/socialista e não visavam mais a uma reforma educacional, a questão educacional passou a ser considerada por esses grupos como algo em segundo plano.

É importante ressaltar a abordagem feita pelo Grupo de Trabalho da Reforma Universitário/a (GTRU)³³, já, no ano de 1968, ao tratar do ensino de 2º Grau e ,nas palavras de Rothen (2008, p. 469),

O GTRU enfatizou que a escola de segundo grau precisaria preparar os indivíduos para o trabalho e que o ensino superior deveria ser destinado apenas àqueles que são mais aptos para cursá-lo. Assim, o ensino de segundo grau conteria a demanda por ensino superior, não sendo necessário o aumento de suas vagas.

No ano de 1968, os membros do GTRU coadunavam na forma de pensar quanto ao segundo grau profissional e terminal e ao ensino superior somente pra aqueles que seriam mais aptos para cursá-lo, isto é, uma abordagem clara da seletividade e da meritocracia na educação brasileira. Logo, a concepção de Educação básica da Lei nº 5.692/71 foi expressa no Art.1º "O ensino de 1º e 2º grau tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania". Em consonância com esse trecho do texto da Lei, Santos (2009, p. 218) apresentou a fala do Ministro da Educação e Cultura - Jarbas Passarinho³⁴, encontrada em um artigo de Jornal de 25/06/1971, a autora vê nessa fala aproximações com os ideais da Escola Nova.

É necessário que se dê à educação, desde o seu início, um conteúdo que permita a preparação para a vida, dentro do verdadeiro humanismo que concilie a formação do indivíduo para o exercício profissional com a visão global da vida que deve possuir. A educação ideal é a que desperta a capacidade de raciocínio com a capacidade de análise crítica.

Na fala do Ministro Jarbas Passarinho, fica claro o seu pensamento em torno de uma educação ideal, aquela capaz de despertar a capacidade tanto de raciocínio quanto de análise crítica por parte do aluno. Porém, na verdade, não aconteceu assim, foi suprimido do 2º Grau todo e qualquer ensino capaz de despertar no aluno a capacidade reflexiva e crítica. Cabe ressaltar o fato de Germano (1990, p. 259-260) ver nele um forte idealizador do projeto da Lei

³³ O GTRU tinha como membros Valnir Chagas e Nilton Sucupira ambos do Conselho Federal de Educação.

³⁴ **Jarbas Gonçalves Passarinho** (1920-2016). Coronel do Exército e político. Ministro da Educação (1969-1974). Além de atuar em outros ministérios também foi governador do Pará.

5.692/71, por causa de sua fala, ao dizer: "Queríamos uma escola que não tivesse vergonha de se dedicar à formação para o trabalho". Somado a isso, para o autor, Jarbas também evoca suas experiências "como aluno e professor de escolas militares", local onde se mostrava presente a dualidade: ensino acadêmico e ensino profissional. Jarbas revela ser "impregnado dessa ideia da educação para saber fazer". O autor também considerava uma influência muito forte na Lei, o fato de Valnir Chagas, membro CFE e do GT, ter sido professor do Colégio Militar de Fortaleza-CE, isto é, tinha laços bem estreitos com o militarismo. Corroborando com o nosso pensamento, Quillici Neto (2001) confirma a perda de espaço da Filosofia no 2º Grau, quando ela foi suprimida do currículo por ocasião da Lei nº 5.692/71, e, também, nessa mesma linha de pensamento, Alves (2014, p. 54-55) explicita que:

Nesta reforma a filosofia foi relegada para a parte diversificada, não figurando mais dentre as disciplinas do “núcleo comum obrigatório”. A filosofia passou a figurar como uma das opções de disciplinas de “educação geral” previstas na legislação. Assim, ao contrário do que se pensa, a filosofia não foi “excluída” do currículo e sim foram criados mecanismos que inviabilizavam a sua inclusão, mas formalmente não havia impedimento legal algum para a sua inclusão como disciplina. Um destes mecanismos foi a criação de outras disciplinas como obrigatórias supostamente equivalentes ao conteúdo filosófico de forma que não havia razão para incluir a filosofia e *sobrecarregar o currículo com disciplinas equivalentes*. Trata-se das disciplinas: E.M.C. (Educação Moral e Cívica)³⁵, O.S.P.B. (Organização Social e Política Brasileira)³⁶, e no ensino superior foi criada a E.P.B. (Estudo de Problemas Brasileiros)³⁷. Registre-se, de passagem, que ocorreu o

³⁵ **Educação Moral e Cívica (EMC):** "Ao longo do século XX, o ensino da moral e cívica assumiu variadas formas: Instrução Cívica (1911), Instrução Moral e Cívica (1925), Educação Cívica (1937) e Educação Moral e Cívica — primeiro na forma de prática educativa (1942) e, posteriormente, também como disciplina obrigatória no currículo (1969). A cada uma dessas fases, a configuração do ensino da moral e do civismo respondeu diferenciadamente a interesses dos campos militar e religioso que, de forma separada ou associada, mostraram-se hábeis em se projetar sobre o campo educacional. A relação da EMC com os referidos campos desenvolveu-se, portanto, dentro de um vai e vem histórico e político que marcou definitivamente a função estratégica e ideológica da disciplina, assim como seu conteúdo, em cada um dos períodos referidos. [...] Se o ensino da moral e do civismo não pode, então, ser tomado como especificidade do Regime Cívico Militar, foi certamente nesse período em que se viu mais requisitado e doutrinariamente definido, tendo assumido função estratégica dentro do governo. Em 1969, auge da fase mais repressiva do regime e de maior organização do movimento estudantil, a Educação Moral e Cívica (re)nasceu por meio do Decreto-Lei nº 869 [...]” (LERNER, 2016, p. 1033) de 12 de setembro de 1969.

³⁶ **Organização Social e Política do Brasil (OSPB):** instituída como disciplina obrigatória complementar pela Indicação nº 1 do CFE, em 24 de abril de 1962. Esta disciplina foi proposta por Anísio Teixeira. E de acordo com Newton Sucupira (1962): “Ela tem como finalidade proporcionar ao aluno uma idéia adequada da realidade sócio-cultural brasileira em sua forma e ingredientes básicos. Deverá, pois apresentar o quadro geral das instituições da sociedade brasileira, sua natureza, formação e caráter, bem como as formas de vida e costumes que definem o modo de ser específico e a fisionomia característica de nossa cultura”

³⁷ **Estudo de Problemas Brasileiros (EPB):** foi instituído no Decreto-Lei nº 869/69, no Artigo 2º "No sistema de ensino superior, inclusive pós-graduado, a Educação Moral e Cívica será realizada, como complemento, sob a forma de Estudos de Problemas Brasileiros, sem prejuízo de outras atividades culturais visando ao mesmo objetivo". Os Estudos de Problemas Brasileiros era, nada mais do que a continuidade dos estudos da EMC no ensino superior e "tinha por finalidade promover o desenvolvimento de hábitos democráticos e a formação da consciência cívica nos alunos, com fundamento na moral cristã-católica" (LERNER, 2016, p. 1034).

mesmo fato com a Sociologia para também impedir a sua inclusão como disciplina.

Essa inviabilização da Filosofia como componente curricular no 2º Grau tem

[...] pelos menos duas razões mais aceitas como explicação para isto. Tem a tese da 'inutilidade da filosofia', a qual se justifica perante a ideia da sua irrelevância num sistema educacional subordinado às exigências do modelo de desenvolvimento econômico vigente naquele período. A retirada da disciplina filosofia se justificaria, assim, por razões "eminentemente econômicas". [...] Todavia, outros entenderam que a não inclusão da filosofia no currículo aconteceu também e talvez até mais por razões de ordem político-ideológica, devido ao seu caráter supostamente subversivo e crítico levando-se em conta se tratar da fase mais violenta do Regime, período da vigência do AI-5 e do surgimento da resistência armada [...] (ALVES, 2014, p. 53).

Alves (2014) percebe na inviabilização da Filosofia nos 2º Graus dois motivos mais aceitos pelos estudiosos, o primeiro fala da "inutilidade da filosofia" em termos econômicos, e o segundo apresenta razões de ordem "político-ideológica". Isso porque a disciplina de Filosofia traz consigo de modo natural "a discussão de ideias, sistemas, teorias, etc., logo ganha a antipatia dos ideólogos do poder constituído, e a sua retirada do currículo passa então a ser cogitada como uma necessidade, em nome da Segurança Nacional" (ALVES, 2002, p. 38). Foi por esta razão que,

A filosofia passou a ter cada vez menos importância, seja por não servir aos objetivos tecnicistas da reforma em andamento, ou porque não se coadunava também com os objetivos ideológicos, condensados na DSND³⁸. Estava-se no auge da 'guerra fria', digo, 'guerra ideológica', que dividiu o mundo em dois blocos políticos ideológicos: os capitalistas, de um lado, e os socialistas ou comunistas, de outro. A propaganda e a contrapropaganda ideológica era intensa nessa época, gerando todo tipo de neuroses e paranoias possíveis e imagináveis. Dado a natureza do ambiente escolar, de trabalhar fundamentalmente com 'ideias', ou com a veiculação de ideias, teorias, etc., levou os aparelhos repressivos a 'vigiar' de perto o que se passava nas Escolas. O currículo, por isso, deveria ser cuidadosamente pensado evitando ao máximo criar situações em que as ideias contrárias ao '*status quo*' estabelecido fossem veiculadas (ALVES, 2000, p. 40).

Segundo Alves (2000, p. 40), a inviabilização da Filosofia no currículo durante o regime instaurado gerou uma onda de protestos, já que contestava e pedia a sua volta. Em suas palavras:

Surgem vários movimentos de protestos contra esta situação, reivindicando a reintrodução da Filosofia no currículo. O ano de 1975 é tido como marco

³⁸ **Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento (DSND)**: foi proposta pela Escola Superior de Guerra (ESG) e no Governo Militar tinha como objetivo direcionar as ações e políticas do país (GONÇALVES, 2011).

inicial desses movimentos, quando, a partir de um encontro realizado no Rio de Janeiro com a presença de filósofos de vários Estados foi fundado o Centro de atividades filosóficas, transformado em Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas (SEAF).

Segundo Wonsovicz e Godoy (2010), a educação brasileira passou por dezoito reformas com grades curriculares diferentes e, em cinco delas, houve a omissão do ensino da Filosofia. Entre 1856 e 1926, a *Philosophia* estava prevista em duas séries, entre a segunda e a sétima série e de modo livre. Assim, devido à indefinição programática e, por não ser obrigatória, a Filosofia era ministrada como curso livre.

Por ocasião da Lei nº 5.692/71, Martins (2014, p. 45) também deixa claro o fato da "Sociologia e a Filosofia, que ainda subsistiam como disciplinas no 2º grau, foram abolidas". Para Mendes (2008, p.72), o Regime Cívico Militar alegava que a Filosofia "servia a apenas à doutrinação política, retirou a disciplina da educação brasileira, por ser considerada perigosa para a manutenção da ordem política e social do país, o que demonstra que não foi qualquer Filosofia retirada do currículo, mas uma Filosofia bastante específica".

Quanto à "inutilidade da Filosofia", podemos afirmar que no Brasil o Ensino da Filosofia no 2º Grau nunca galgou um patamar de relevância considerado se comparado com outros países. Não somente pelos mentores da educação durante o Governo Militar, mas, por todos aqueles pensadores dedicados a exaltar os estudos em função de sua utilidade prática e de retorno financeiro rápido. Como a Filosofia não se enquadra na utilidade prática, no sistema educacional brasileiro, ela se tornou uma disciplina bem oscilante: ora a Filosofia faz parte do currículo, ora a Filosofia está à margem e banida do currículo, e as explicações para tal são adversas³⁹. Esta flutuação corrobora a pergunta do senso comum: "Filosofia para quê?" Por isso, compreendemos não haver, ainda, em nossa cultura uma tradição de valorização do ensino da Filosofia na educação básica.

Além da supressão da Filosofia no ensino básico, a Lei nº 5.692/71 também provocou mudanças em alguns artigos da LDBN/961, até então em vigor. Cabe aqui a seguinte pergunta: Quais foram os artigos mantidos e os revogados pela Lei nº 5.692/71? Saviani (1982) responde-nos com clareza, conforme o quadro 4.

Quadro 4 - Artigos que foram mantidos ou revogados na Lei nº 4.024/61.

³⁹ Ainda no século XXI, no ano de 2001, o ex-professor de Sociologia da USP, o então presidente, Fernando Henrique Cardoso vetou o Projeto-Lei que tornavam obrigatórias as disciplinas de filosofia e sociologia no 2º Grau, ele alegou não haver profissionais suficientes nos Estados, além de falta de recursos financeiros para a execução da proposta. Somente no ano de 2008, essas duas disciplinas foram inseridas no currículo do 2º Grau como disciplinas obrigatórias.

Títulos	Mantidos	Revogados
I - Dos Fins da Educação	art. 1º	-
II - Do Direito à Educação	arts. 2º e 3º	-
III - Da Liberdade do Ensino	arts. 4º e 5º	-
IV - Da Administração do Ensino	arts. 6º a 10º	-
V - Dos Sistemas de Ensino	arts. 11 a 17; 19; 20; 22	arts. 18 e 21 (pela Lei 5692)
VI - Da Educação de Grau Primário	art. 30	de 23 a 29; 31 a 32 (Lei 5692)
VII - Da Educação de Grau Médio	-	de 33 a 61 (Lei 5692)
VIII - Da Orientação Educativa e da Inspeção	-	de 62 a 65 (Lei 5692)
IX - Da Educação de Grau Superior	-	de 66 a 87 (Dec. Lei 464)*
X - Da Educação de Excepcionais	88 e 89	-
XI - Da Assistência Social e Escolar	90 e 91	-
XII - Dos Recursos para a Educação	96	de 92 a 95 (Lei 5692)
XIII - Disposições Gerais e Transitórias	100; 104; 106 a 108; 112; 114; 115; 120	97 a 99; 101 a 105; 109; 110; 113; 116; (Lei 5692) 117 e 118 (Dec. Lei 464)

Fonte: Saviani (1982, p. 145).

* O Decreto-Lei 464 de 11/2/69 estabeleceu as normas complementares à Lei nº 5.540 de 28/11/68.

Saviani (1982) confirma-nos a permanência em vigor dos cinco primeiros títulos da LDBN/61. Tais títulos são aqueles que dão consubstanciação às diretrizes, ou seja, são eles que orientam fundamentalmente a organização escolar de nosso país. O autor entende, embora tenha havido a pretensão da Lei nº 4.024/61, conforme consta em sua ementa, tratar da Educação em âmbito Nacional, ela permaneceu limitada a tão somente à organização escolar, para regular e controlar aquilo que já havia sido implantado. De acordo com o autor, na tramitação dessa Lei, houve um primeiro conflito, cujo teor girou em torno "centralização-descentralização". Isso diz respeito a um maior ou menor grau de atribuições da União e dos Estados em relação à forma de organizar e controlar o sistema escolar. Depois o conflito deslocou-se para a questão da escola pública/escola particular, deflagrado anos antes e atingiu seu auge na tramitação da referida Lei. Nessa disputa, houve o envolvimento de grupos que tinham interesse de controlar as verbas públicas reservadas à Educação. Para Saviani, apesar do alarde da imprensa e das campanhas na época, esse conflito era, na verdade, uma disputa entre os segmentos do grupo dominante. Com isso, a LDB/61 não tratou dos problemas reais da educação, os quais não foram tocados, e nem sequer considerou a educação popular, o que fez com que a organização escolar mantivesse suas características anteriores.

Para José de Vasconcellos - Presidente do CFE naquela época - a nova Lei nº 5.692/71 preservou artigos fundamentais constantes da LDB/61:

É uma vigorosa explicitação do artigo 1.º da Lei de Diretrizes e Bases de 20 de dezembro de 1961, lei que permanece em vigor nos seus cinco primeiros títulos, que são os fundamentais; como exceção apenas dos artigos 18 (que trata de jubilação) e 21 (que se refere a fundações mantenedoras de escolas), todos os artigos iniciais da LDB foram preservados (PARECER CFE nº 45/72-CEPSG).

Conforme Santos (2009), em 1969, iniciaram-se os estudos em torno da reforma educacional de 1º e 2º Graus, com base nos Pareceres nº 466/69 e 793/69 do Conselho Federal e Educação (CFE), cujo relator foi Celso Kelly e resultou na composição do primeiro Grupo de Trabalho (GT) com intuito de apresentarem a reformulação do ensino de 1º e 2º Graus. Segundo a autora, a Profª Terezinha Saraiva⁴⁰ foi conselheira do Conselho do CFE no período de 1970 a 1980 e participou do GT/1969 que deu origem à Lei nº 5.692/71, organizado por Tarso Dutra - Ministro da Educação e Cultura, conforme o Parecer nº 466/69. Tanto esse Parecer quanto o Parecer nº 793/69 tinham a finalidade de sugerir uma revisão nos termos da LDBN/1961 no tocante ao ensino de 1º e 2º Graus, baseada em alguns "pontos de vista" de ordem prática, carregados de princípios e de concepções, os quais foram mais tarde inseridos na Lei 5.692. Ainda, para Santos (2009), os dois Pareceres apresentavam uma nova filosofia, cuja essência trouxe inovações à Lei 5.692, tais como, as "matérias" de Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências, as quais substituíram as antigas e tradicionais disciplinas e compuseram a base comum. O Ministro da Educação e Cultura, em 1970, tendo recebido o relatório do primeiro GT⁴¹, organizou um segundo GT⁴² com o intuito de propor um anteprojeto da Lei 5.692, conforme as palavras da Conselheira Terezinha Saraiva:

Fiquei no Conselho Federal de Educação de 1970 a 1980. Tive dois mandatos no Conselho. No primeiro mandato, ocupei a vaga do professor

⁴⁰ **Terezinha Saraiva:** "conselheira do Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro e do antigo Conselho Federal de Educação. Membro da Câmara de Ensino de 1º e 2º Graus do Conselho Federal de Educação (1971). Membro da Academia Brasileira de Educação e da Academia Internacional de Educação. Participou da elaboração da Lei nº 569 e da LDB de 1996, integrando um GT constituído pelo presidente do Conselho Federal de Educação da época, professor Fernando Gay da Fonseca. Esse grupo reuniu-se durante dois meses no Colégio São Bento do Rio de Janeiro, tendo então encaminhado ao CFE um anteprojeto de lei relacionado à revisão da LDB de 1961" (SANTOS, 2009, p. 214).

⁴¹ **1º Grupo de Trabalho:** o "Decreto 65.189 de set/1969 instituindo primeiro Grupo de Trabalho formado por 20 educadores para "propor reformas no ensino fundamental". O Grupo compunha-se dos seguintes membros: Alberto Mesquita de Carvalho; Alfredina de Paiva e Souza; Carlos Pasquale; Carlos Ribeiro Mosso; Clélia de Freitas Capanema; Cora Bastos de Freitas Rachid; Gildásio Amado; Jayme Abreu; Jorge Barifaldi Hirs; José Augusto Dias; Padre José Vieira de Vasconcelos; Letícia Maria Santos de Faria; Linda Ganej Andrade; Lucia Marques Pinheiro; Luiz Gonzaga Ferreira; Maria Clarice Pereira Fonseca; Nise Pires; Roberto Hermeto Corrêa da Costa; Terezinha Saraiva; e Vandick Londres da Nóbrega" (SANTOS, 2009, p. 214).

⁴² **2º Grupo de Trabalho:** o "Decreto 66.600, de 20 de maio de 1970, instituiu o segundo Grupo de Trabalho, constituído por 9 membros" (SANTOS, 2009, p. 216), os quais eram: Valnir Chagas, Eurides Brito, Pe. José Vieira de Vasconcelos, Nise Pires, Clélia Capanema, Gildásio Amado, Aderbal Jurema, Geraldo Bastos Silva, Magda Soares. Este GT tinha por finalidade estudar, planejar e propor medidas para a atualização e expansão do Ensino Fundamental e do Colegial.

Carlos Pasquale, que havia falecido, e completei o tempo dele que era de quatro anos. Logo a seguir o ministro Passarinho reconduziu-me ao cargo e permaneci por mais 6 anos. Quando entrei no Conselho Federal de Educação estava sendo discutido o anteprojeto da Lei de reforma de primeiro e segundo graus. O Ministro havia recebido em dezembro de 1969 o relatório do primeiro GT. Depois constituiu um grupo menor do qual faziam parte: Valnir Chagas, Eurides Brito, Pe. José Vieira de Vasconcelos, Nise Pires, Clélia Capanema, Gildásio Amado, Aderbal Jurema, Geraldo Bastos Silva, Magda Soares. Esse Grupo trabalhou em cima do primeiro relatório, e apresentou o Anteprojeto da Lei 5.692. Este anteprojeto foi enviado pelo Ministro ao Conselho Federal de Educação, que o analisou durante uma semana propondo algumas alterações. Depois, o CFE realizou uma reunião conjunta com os Conselhos Estaduais para análise do anteprojeto. Como se vê, não há amparo para uma das críticas feitas à Lei 5.692/71, que dizia que não tinha havido consulta sobre o anteprojeto. O mesmo foi discutido não só em nível do Conselho Federal como pelos Conselhos Estaduais, além de terem sido ouvidas outras instâncias (SANTOS, 2009, p. 217 - Grifo no original).

Na mesma linha de pensamento, Rothen (2008, p. 471) considera relevante a "efetiva participação de membros do CFE nos grupos de trabalhos de 1969 e 1970, pelos quais foi elaborado o anteprojeto da Lei n. 5.692/71, que reformulou o ensino de primeiro e segundo graus". Outro dado importante está "no fato do Conselho Federal de Educação se manter praticamente com os mesmos membros nomeados antes do golpe militar de 1964" (ROTHEN, 2008, p. 472). Também para Ferreira (1990, p. 269) em ambos os Grupos de Trabalho:

[...] o CFE teve participação ativa através de alguns dos seus membros: Padre Vasconcellos, Celso Kelly, Carlos Pasquale foram indicados no GT de 69, Terezinha Saraiva era membro desse primeiro GT, mas entrou posteriormente para o CFE. Padre Vasconcellos e Valnir Chagas no segundo, Eurides Brito, que também fazia parte desse GT, só começou a fazer parte do CFE em 1974.

Devemos ressaltar o fato não só da manutenção dos Conselhos Federais e Conselhos Estaduais de Educação por parte do Governo Militar, como também houve ampliação das competências do Conselho Federal de Educação na Lei nº 5.040/68, conforme o Art. 46 "O Conselho Federal de Educação interpretará, na jurisdição administrativa, as disposições desta e das demais leis que fixem diretrizes e bases da educação nacional, ressalvada a competência dos sistemas estaduais de ensino, definida na Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961". Essa ampliação dos poderes do Conselho Federal foi exagerada, logo, conforme Rothen (2008, p. 463) "A Comissão Meira Mattos apontou que os poderes 'excessivos' atribuídos ao CFE eram uma das causas da 'crise de autoridade' pela qual estaria passando no momento". Conforme as palavras contidas no Relatório da Comissão Especial Meira Mattos:

2.3 Crises de autoridade no sistema educacional. A aplicação no decorrer desses últimos seis anos dos preceitos da Lei nº 4.024, de dezembro de 1961, no que dizem respeito à autonomia administrativa e disciplinar das universidades e escolas isoladas, assim como dos que atribuíram uma substancial soma de poderes do Conselho Federal de Educação, tem revelado a inadequação daqueles preceitos à realidade brasileira, gerando incontestável crise de autoridade em todo o sistema de educação. 2.3.1 O governo, realmente, tem dificuldades em fazer cumprir qualquer política educacional, visto que, esse cumprimento se esbarra em várias atribuições que são da competência exclusiva do Conselho Federal de Educação, por delegação da Lei de Diretrizes e Bases. Ao ministro da Educação e Cultura, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional relegou o papel de simples executor das decisões do Conselho Federal de Educação. A soma de poderes concedidos ao Conselho Federal de Educação, pela Lei de Diretrizes e Bases, é de tal ordem que não só o ministro, como o próprio presidente da República, em assuntos ou questões de natureza pedagógica e educativa, devem solicitar o parecer daquele Conselho, o que representa uma inversão da ordem hierárquica no âmbito do executivo. É verdade que algumas das atribuições conferidas no Conselho Federal de Educação, pelo art. 9º da Lei de Diretrizes e Bases, dependem de homologação do ministro da Educação e Cultura, mas essa homologação é puramente teórica, de vez que o art. 7º da mesma lei obriga mais do que o ministro, mas o próprio Ministério da Educação e Cultura, a cumprir as decisões do órgão colegiado (MATTOS, 1968, p. 4 - destaque no original).

Ferreira (1990, p. 138) esclarece-nos, com maior amplitude, a atuação dos conselheiros, após 1964, na elaboração de pareceres, indicações e estudos especiais.

A função dos conselheiros de educação não é propriamente de fabricação de novas ideologias, mas de adaptação, modificação ou reapresentação das ideias que se tornam dominantes, no propósito de organização do aparelho escolar. Uma espécie de ajustamento ideológico, necessário à transposição dos interesses hegemônicos para os princípios políticos-pedagógicos, que precisam ser difundidos através da escola. Nem todos os conselheiros exercem no colegiado a função dos grandes intelectuais criadores de nova cultura. No entanto, alguns deles surgem como articuladores de uma racionalidade normativo-pedagógica, que é expressa através da elaboração de pareceres, indicações e estudos especiais. [... Tais documentos] são bastante esclarecedores dos processos de elaboração da tecnoburocracia que domina o Estado após 64.

Currículo. A Lei 5.692/71 atribuiu aos Conselhos Estaduais de Educação (CEE) a competência para incluir matérias na parte diversificada das diversas habilitações profissionais, assim, "Os Conselhos de Educação relacionarão, para os respectivos sistemas de ensino, as matérias dentre as quais poderá cada estabelecimento escolher as que devam constituir a parte diversificada (INCISO I do Art. 4)". Além disso, "Com aprovação do competente Conselho de Educação, o estabelecimento [de Ensino] poderá incluir estudos não decorrentes de materiais relacionadas de acordo com o inciso anterior" (INCISO II do Art. 4).

Em virtude do recomendado pela Lei, o Decreto nº 14.810-MG, de 15 de setembro de 1972, do Estado de Minas Gerais, estabeleceu o Regimento do Conselho Estadual de Educação e o Art. 10 trouxe a seguinte redação:

- I – fixar normas e condições para autorização de funcionamento de estabelecimentos de ensino de 1º e 2º graus, não pertencentes à União, bem como para o seu reconhecimento e inspeção;
- II – zelar pela fiel observância da legislação do ensino e das normas por ele próprio fixadas, cabendo-lhe promover sindicâncias, através de comissões especiais, em estabelecimentos de ensino sob sua jurisdição;
- III - fixar normas que deverão ser observadas pelo estabelecimento de ensino de 1º e 2º graus para elaboração e aprovação dos respectivos regimentos;
- IV - relacionar as matérias dentre as quais poderá cada estabelecimento escolher as que devam constituir a parte diversificada do currículo;
- V - aprovar a inclusão, por parte dos estabelecimentos, em seus currículos, de estudos não decorrentes de matérias relacionadas na forma do item anterior. [...].
- XIII – baixar normas para a organização de cursos e exames supletivos.

As competências dos Conselhos Federal e Estadual de Educação e dos Estabelecimentos de Ensino referentes à composição e à organização dos currículos do 2º Grau, de acordo com a Lei nº 5.692/71, ficaram organizadas conforme o quadro 5.

Quadro 5 - Competências dos Conselhos e dos Estabelecimentos de Ensino.

CURRÍCULOS DE 2º GRAU - LEI 5.692/71	
Categorias	Competências
1. Conselho Federal de Educação	<p>FIXA As matérias relativas ao núcleo comum.</p> <p>DEFINE Os objetivos e a amplitude dessas matérias.</p> <p>FIXA 1- Mínimo (de matérias) de cada habilitação profissional. 2- Mínimo (de matérias) de conjuntos de habilitações afins.</p> <p>APROVA Outras habilitações profissionais propostas pelos estabelecimentos de ensino, com validade nacional.</p>
2. Conselhos de Educação	<p>RELACIONAM Para os respectivos sistemas de ensino, as matérias dentre as quais poderá cada estabelecimento escolher as que devam constituir a parte diversificada.</p> <p>APROVAM 1 – A inclusão, nos currículos dos estabelecimentos, de estudos não decorrentes de matérias relacionadas para a finalidade prevista no item anterior. 2 – Outras habilitações profissionais diversas das fixadas na forma §§ 3.º e 4.º do artigo 4.º da lei, com validade apenas no âmbito regional.</p>
	ESCOLHEM

CURRÍCULOS DE 2º GRAU - LEI 5.692/71	
Categorias	Competências
3. Estabelecimentos de Ensino	As matérias que devam constituir a parte diversificada de seus currículos. ADOTAM Com a aprovação do competente Conselho de Educação, outras habilitações para as quais não haja mínimos de currículo previamente estabelecidos.

Fonte: Parecer CFE n.º 45/72 – CEPSG, de 12 de janeiro de 1972.

A Lei nº 5.692/71 determinava no currículo a existência de um núcleo comum de caráter obrigatório, colocando a competência das matérias desse núcleo no Conselho Federal de Educação, bem como a sua regulamentação. Já a parte diversificada ficaria a cargo dos Conselhos Estaduais de Educação, os quais deveriam escolher as disciplinas integrantes dessa parte. Assim, o Art. 4º da Lei trouxe a seguinte redação:

Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum⁴³, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada⁴⁴ [de matérias⁴⁵] para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos.

§ 1º Observar-se-ão as seguintes prescrições na definição dos conteúdos curriculares:

I - O Conselho Federal de Educação fixará para cada grau as matérias relativas ao núcleo comum, definindo - lhes os objetivos e a amplitude;

II - Os Conselhos de Educação relacionarão, para os respectivos sistemas de ensino, as matérias dentre as quais poderá cada estabelecimento escolher as que devem constituir a parte diversificada.

Em complemento, o Art. 5º diz: "As disciplinas, áreas de estudo e atividades que resultem das matérias fixadas na forma do artigo anterior, com as disposições necessárias ao seu relacionamento, ordenação e sequência, constituirão para cada grau o currículo pleno do estabelecimento". Neste ponto, Santos (2009, p. 220) vê "certa flexibilidade na proposta da lei, uma vez que a escolha dos conteúdos acontecia na escola e o currículo apresentava uma configuração própria, de acordo com o estabelecimento de ensino". Além disso, a autora,

⁴³ **Núcleo Comum:** entende-se por Núcleo Comum o conjunto de matérias obrigatórias em âmbito nacional, fixadas pelo CFE em termos de objetivos e amplitude, voltadas para o aspecto de formação geral. Assim, "um núcleo comum de matérias, abaixo do qual se tenha por Incompleta a educação básica de qualquer cidadão" (PARECER nº 853/71-CFE).

⁴⁴ **Parte Diversificada:** conjunto de matérias escolhidas pelo estabelecimento, dentre uma lista fixada pelos Conselhos Estaduais de Educação, tendo âmbito regional, voltadas para o aspecto de Formação Especial. Deve atender às necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos (PARECER nº 853/71-CFE).

⁴⁵ **Matérias:** "é todo o campo de conhecimentos fixado ou relacionado pelos Conselhos de Educação, e em alguns casos acrescentado pela escola, antes de sua representação nos Currículos Plenos, sob a forma "didaticamente assimilável" de atividades, áreas de estudo ou disciplinas" (PARECER 853/71-CFE).

quando faz análise dos dispositivos presentes na Lei, confirma um apontamento para a "presença de um indicativo de que a aprendizagem não se restringia apenas à aquisição de conhecimentos, mas promovia um processo que englobava habilidades, atitudes e criatividade" (SANTOS, 2009, p. 220).

Pinto (2010, p. 75-76) vê a existência de um paradoxo nas reformas educacionais tanto do ensino superior quanto do ensino de 1º e 2º Graus,

[...] de cunho eminentemente democrático, mas executadas por governos autoritários. Apoio à descentralização regulamentar dos sistemas educacionais; estímulo à organização dos sistemas municipais de educação; integração de unidades educacionais; diversificação curricular; ajustamento às características evolutivas e diferenciais dos alunos; progressividade; flexibilidade; colegialidade; todos os termos, entre outros, que tipificam a abertura da doutrina pedagógica e legislação correlata dessas reformas, contrária à rigidez de concepções monolíticas.

Esse paradoxo levantado por Pinto (2010): "num regime autoritário, promulgam-se leis de cunho eminentemente democrático". Vamos analisar a existência desse paradoxo por partes: primeiro, na reforma universitária foi visto que prevaleceram mais as ideias com certa flexibilidade constantes do Relatório da GTRU (composto por membros do CFE) do que as ideias controladoras, restritivas e mais autoritárias constantes do Relatório da Comissão Meira Mattos, cujo Presidente era o Coronel Carlos de Meira Mattos. A maioria das emendas adicionadas pelo Congresso Nacional com pouca representação democrática - porque o Congresso já havia sido esfacelado pelos Atos Institucionais do regime instaurado - naquela época foram vetadas pelo Presidente General Costa e Silva. Logo, a Lei nº 5.540/68 (reforma universitária) mesmo não tendo sido um projeto elaborado exclusivamente por parte dos militares, houve grande intervenção por parte deles na aprovação dessa reforma por causa dos vários vetos na Lei. A lei apresenta pontos modernos e flexíveis, porém, denota também pontos retrógrados e inflexíveis. Segundo, na reforma de 1º e 2º Grau, prevaleceu o anteprojeto de Lei confeccionado pelo segundo GT (composto por membros do CFE), modificado pelos ministros da Educação, Planejamento, Fazenda e Justiça. Aprovado por um Congresso de pouca representatividade democrática, porém o anteprojeto não sofreu nenhum veto por parte do Presidente da República General Emílio Garrastazu Médici. Além do mais, para Cunha (2014, p. 924), "o exame acurado das exposições de motivos e do processo de tramitação do projeto de lei não deixa dúvida de que, se o Congresso generalizou a profissionalização, fez isso a pedido ou, pelo menos, com a concordância do Executivo – do MEC, em particular". Logo, a Lei nº 5.692/71 (reforma de 1º e 2º Grau) não foi criação exclusiva por parte dos

militares no poder, mas foi proposta por dois GTs e sofreu modificação no Congresso. Essa reforma também apresenta pontos modernos e flexíveis, porém, tem pontos retrógrados e inflexíveis. Portanto, em ambas as leis, nós acreditamos existir certo grau de flexibilidade com forte atuação de membros do Conselho Federal de Educação, os quais integraram os GTs tanto na elaboração quanto na manutenção da legislação, cujos Pareceres, Indicações e Resoluções trouxeram elucidação e sustentação ao contexto dessas leis na década de 1970. Contudo, quanto ao paradoxo parece-nos forçoso a colocação de Pinto (2010) na expressão "eminentemente democrático", ou seja, "em alto grau democrático", pois devemos levar em consideração a conjuntura política que perpassava aquele período da História brasileira. Ademais, as duas Leis das Reformas Educacionais não podem ser consideradas democráticas porque foram elaboradas por Grupos de Trabalhos (GTs) bem delineados (cujos membros foram escolhidos de modo restrito) e não houve a consulta a membros e setores da sociedade civil, dos sindicatos, das organizações estudantis, de outros intelectuais atuantes em centros de pesquisa e membros das Universidades, em geral. Se houver um paradoxo na legislação das reformas, ele está mais relacionado com pontos modernos e flexíveis e pontos retrógrados e inflexíveis. Devemos considerar o fato de que com poderes ampliados e o modo de governar do Regime Cívico Militar, essas leis poderiam muito bem ter sido instituídas por meio de Decretos-Lei. O regime somente não as promulgou de forma autoritária, porque, segundo Germano (1994), foi com o propósito de manter certo grau de consenso. Para o autor, o Governo não o fez, com o objetivo de evitar maiores desgastes e confrontos com o Movimento Estudantil e com a sociedade civil em geral.

Conforme Perez, Nascimento e Parente, (2003, p. 24), "até a década de 1970, o sistema compreendia quatro níveis básicos, que atendiam a diferentes faixas etárias, enquanto o ensino obrigatório restringia-se à escola primária de quatro anos", conforme o Quadro 6.

Quadro 6 - A estrutura do sistema educacional brasileiro anterior à reforma de 1971.

Nível	Duração	Faixa Etária
Pré-escola	3 anos	de 4 a 6 anos
Escola primária	4 anos	de 7 a 10 anos
Ginásio (<i>Lower High School</i>)	4 anos	de 11 a 14 anos
Colégio (<i>High School</i>)	3 anos	de 15 a 17 anos
Ensino superior	Variável	Após 18 anos

Fontes: Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

A nova Lei de Diretrizes e Bases de 1º e 2º Graus trouxe profundas mudanças na estrutura desse ensino, pois,

Com a Lei n.º 5.692/71, a escola primária e o ginásio foram fundidos e denominados de ensino de 1º grau. O antigo colégio passou a se chamar ensino de 2º grau. O ensino obrigatório estendeu-se, assim, para oito anos, embora a terminologia unificada não correspondesse a uma organização integrada das oito séries. As quatro primeiras séries continuaram a ser atendidas por um único professor, do qual não era exigido nível superior, mas apenas formação para magistério em nível médio. As quatro séries finais do 1º grau e o 2º grau permaneceram divididas em disciplinas ministradas por diferentes docentes, dos quais se exigia, ao menos formalmente, educação superior. A organização passou a ser, então, conforme especifica o Quadro 7 (PEREZ; NASCIMENTO; PARENTE, 2003, p. 26)

Quadro 7 - Estrutura do sistema educacional brasileiro após a Reforma de 1971.

Nível	Duração	Faixa Etária
Pré-escola	3 anos	De 4 a 6 anos
1º Grau obrigatório	8 anos	De 7 a 14 anos
2º Grau	3 anos	De 15 a 17 anos
Ensino superior	Variável	Após 17 anos

Fonte: Lei n.º 5.540, de 28 de novembro de 1968.

Qual foi o problema gerado por essa nova estrutura do sistema educacional brasileiro? "Esta modificação tornou difícil a comparação entre os indicadores brasileiros e os dos demais países. As principais diferenças são a longa duração do ensino fundamental obrigatório (oito anos) e seu início aos 7 anos de idade (e não aos 6, como é o mais comum)" (PEREZ; NASCIMENTO; PARENTE, 2003, p. 27). Essa modificação permaneceu até a Constituição de 1988⁴⁶ e depois foi reestruturada pela nova LDBN/1996. Assim, do "ponto de vista de sua organização interna, o atual sistema brasileiro de ensino é resultado de modificações importantes, introduzidas em 1971, 1988 e 1996" (PEREZ; NASCIMENTO; PARENTE, 2003, p. 26). A Lei foi categórica em afirmar que os currículos de 1º e 2º Graus teriam um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional e uma parte diversificada. O detalhamento dessas partes foi tratado no Parecer CFE nº 853/71, de 12 de novembro de 1971, de autoria de Valnir Chagas, o qual visava justificar a nova estrutura do ensino com base na

⁴⁶ Art. 208. "O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade.... IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade" (BRASIL, 1988). Logo, a criança volta a ingressar na 1ª Série aos 6 anos de idade.

redução do número de professores por turma e na redução dos livros didáticos utilizados pelo aluno durante os anos de estudos. Veja o esquema de comparação das estruturas do ensino, antes e depois da Lei nº 5.692/71.

Os quadros abaixo mostram a quantidade de disciplinas do Sistema Anterior pós-LDB/61 e o Novo Sistema com redução na quantidade de disciplinas pós-Lei nº 5.692/71.

Quadro 8 - Sistema Anterior - LDB/61

4ª - g										
3ª - g										
2ª - g										
1ª - g										
4ª - p										
3ª - p										
2ª - p										
1ª - p										

Fonte: Parecer CFE nº 853/71, de 12/11/1971.

Quadro 9 - Novo Sistema - Lei 5692/71

8ª					
7ª					
6ª					
5ª					
4ª					
3ª					
2ª					
1ª					

O Quadro 8 - Sistema Anterior - Sistema instaurado após LDB/61 e antes da Lei nº 5.692/71 - mostra o ensino de 1º Grau com séries iniciais anuais de 1ª a 4ª - Propedêutico e o Ginásial de 4 anos fragmentado, perfazendo um total de 10 disciplinas, são elas: Português, Matemática, História, Geografia, Ciências Físicas e Biológicas, Desenho ou Música, Organização Social e Política do Brasil (OSPB), Língua Estrangeira e Filosofia, de acordo com o Parecer nº 853/71 isso resultaria para aluno no final de todo o ensino básico uma média acumulada de 50 livros. Cabe destacar que a disciplina OSPB já fazia parte do currículo.

Já o Quadro 9 mostra o Novo Sistema - Sistema instaurado após a Lei nº 5.692/71 - o ensino de 1º Grau, isto é, de 1ª a 4ª Série, trazia a Comunicação e Expressão, Integração Social e iniciação às Ciências (incluindo Matemática), da 5ª à 8ª Série trazia a Comunicação em Língua Portuguesa, Estudos Sociais e Matemática e Ciências, ao final de todo o ensino básico isso resultava para o aluno um acúmulo de 15 a 20 livros no máximo. Logo, reduziu-se o número de professores e também o de livros utilizados pelo aluno, ou seja, a intenção era de baixar custos com a Educação.

Quanto às áreas de estudo do Novo Sistema, é importante destacar a entrevista de Santos (2009, p. 218 - Grifo e destaque no original), realizada com a Conselheira do Conselho Federal de Educação - Terezinha Saraiva, nestes termos: "**Beatriz Boclin:** – *E a proposta de divisão em atividades e áreas de estudos, já existia neste momento?* **Profª. Terezinha:** – Não. Isso nunca foi objeto de discussão e nunca foi abordado pela Lei. No Parecer n. 853 é que aparece essa parte". Como o texto do Parecer nº 853 é de autoria de Valnir Chagas

(relator) e nas palavras da conselheira não houve discussão em torno do assunto, podemos considerar ser ele mesmo o autor da "divisão em atividades e áreas de estudos". Isso pode ser confirmado na continuação da entrevista, inclusive, a forte influência do pensamento de John Dewey - influenciou o pensamento da Escola Nova no Brasil - sobre Valnir Chagas.

Beatriz Boclin: – *O Parecer é de 1971?* **Profª. Terezinha:** – *Sim. O Valnir Chagas foi muito influenciado pelos americanos. Há um livro escrito por ele: “Educação ontem, hoje e amanhã” que você deve ler.* **Beatriz Boclin:** – *Ele era influenciado pela Escola Nova e pelo Dewey? Essa vertente norte-americana era muito forte?* **Profª. Terezinha:** – *Sim. Era muito forte. Mas o Valnir tinha uma formação e uma preponderância muito maior do que o Newton (Newton Sucupira) em relação a Dewey, e ele [Valnir] foi o autor do Parecer no. 853 e é onde nascem as áreas de estudo* (SANTOS, 2009, p. 223 - Grifo e destaque da autora).

No ensino de 2º Grau, a base comum ficou composta com as seguintes disciplinas: "Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, História, Geografia, Matemática, Ciências Físicas e Biológicas, tratadas predominantemente como disciplinas e dosadas segundo as habilitações profissionais pretendias pelos alunos" (PARECER CFE nº 853/71). Acrescido das disciplinas de Educação Moral e Cívica (EMC)⁴⁷, Organização Social e Política Brasileira (OSPB), Educação física e Programas de Saúde.

A Lei 5.692/71 ficou conhecida por estabelecer as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus, "contemplou a escola normal e, no bojo da profissionalização obrigatória adotada para o segundo grau, transformou-a numa das habilitações desse nível de ensino, abolindo de vez a profissionalização antes ministrada em escola de nível ginásial". (TANURI,

⁴⁷ **Educação Moral e Cívica (EMC):** Cabe ressaltar o pensamento do **relator Dom Luciano José Cabral Duarte no Parecer CFE nº 94/71, de 04 de fevereiro de 1971**, entorno dessa "matéria" ao dizer: "O homem sujeito e objeto da Educação Moral, vive na 'Civitas'. Sua condição de cidadão é fonte de um relacionamento especial entre ele, seus concidadãos e sua Pátria" (p. 298). "Uma das tentações da educação moral e cívica, na sua história internacional, foi a neutralidade. Ao professor caberia, apenas, apresentar aos alunos as várias possibilidades de opção. Diante de múltiplas alternativas, o aluno escolheria, por si mesmo e sem alheias influências, a estrada de seus passos. Esta vertigem de um culto hiperbólico e distorcido à Liberdade, a que alguns países pagaram seu tributo, encontra-se hoje ultrapassada. O equívoco se fundava, como vamos ver, numa concepção inadequada de liberdade e de educação. De um lado, **é preciso considerar que a liberdade de nenhum adolescente ou jovem é total. Toda liberdade, de resto é condicionada por mil circunstâncias, por múltiplos fatores internos e externos.** Esta flama tênue acesa dentro de nós, num chão de determinismos, precisa sobretudo na fase imatura da vida, de ser estimulada em sua escolha amparada nas decisões da alma desabrochando para a existência. E, sobretudo, importa não confundir *liberdade* com *independência*. O homem ao mesmo tempo que é um *ser livre*, é um ser essencialmente *dependente*. Depende para com Deus, para com a Pátria, para com os outros homens, para com os valores morais que o solicitam e que se lhe impõem como um imperativo. Desta forma, sua liberdade será, frequentemente, a aceitação consciente desta dependência e a submissão voluntária a ela. Por outro lado, na tarefa educacional, nenhuma Nação pode renunciar a pretender formar as novas gerações na linha de suas aspirações, suas ideias e seus ideais [...]" (p. 299). "A Educação Moral e Cívica no Brasil, portanto, inspirada nas grandes linhas da Constituição Nacional, terá como objetivo a formação de cidadão conscientes, solidários, reponsáveis e livres, chamados a participar no imenso esforço de desenvolvimento integral que a nossa Pátria empreende, atualmente, para a construção de uma sociedade democrática, que realiza seu próprio progresso, mediante o crescimento humano, moral, econômico e cultural das pessoas que a compõem" (p. 300) (AGUIAR, 1975, p. 298-300).

2000, p. 80). Com isso, a já consagrada "escola normal perdia o *status* de 'escola' e, mesmo, de 'curso', diluindo-se em uma das muitas habilitações profissionais do ensino de segundo grau, a chamada Habilitação Específica para o Magistério (HEM)" (TANURI, 2000, p. 80). A Lei desapareceu com "os Institutos de Educação, e a formação de especialistas e professores para o curso normal passou a ser feita exclusivamente nos cursos de Pedagogia" (TANURI, 2000, p. 80). Segundo Tanuri (2000), era a primeira vez que uma Lei do ensino trazia um esquema flexível, integrado e progressivo para a formação de docentes, respeitando as diferenças regionais brasileira. O estabelecido pelo Art. 29 era:

A formação de professores e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus será feita em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se às diferenças culturais de cada região do País, e com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo ou atividades e às fases de desenvolvimento dos educandos (BRASIL, 1971).

Quanto a formação mínima para o exercício do Magistério, o Art. 30 da Lei dizia:

a) **no** ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª série, habilitação específica de 2º grau; b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª série, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representado por licenciatura de 1º grau, obtida em curso de curta duração; c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica, obtida em curso superior de graduação correspondente à licenciatura plena (BRASIL, 1971).

Além disso, o parágrafo 1º da Lei complementa: "Os professores a que se refere a letra a) poderão lecionar na 5ª e 6ª séries do ensino de 1º grau se a sua habilitação houver sido obtida em quatro séries ou, quando em três mediante estudos adicionais correspondentes a um ano letivo que incluirão, quando for o caso, formação pedagógica" (BRASIL, 1971).

O primeiro documento a trazer fundamentação a pontos obscuros da Lei nº 5.692/71 foi o Parecer CFE nº 45-CEPSG, de 12 de janeiro de 1972, esse documento teve como relator o Pe. José Vieira de Vasconcelos, Presidente do CFE naquela época. Tinha a finalidade de instituir o currículo mínimo de cada uma das habilitações profissionais, porém não tratou detalhadamente da Habilitação Específica para o Magistério (HEM) devido ao seu grau de importância. A HEM foi tratada especificamente no Parecer CFE nº 349/72 – CESU de 06 de abril de 1972, cuja relatora foi Maria Terezinha Tourinho Saraiva. Entretanto, o Parecer nº 45-CEPSG/72, ao tratar em parte da HEM, deixou de mencionar nos Fundamentos da Educação, os "*Aspectos históricos e filosóficos da educação*".

Em **Fundamentos da Educação** serão realizados estudos de **Psicologia, História e Sociologia da Educação**. A **História** e a **Sociologia** deverão **necessariamente convergir para o conhecimento dos problemas educacionais brasileiros**. Os aspectos biológicos serão estudados quer nas Ciências Físicas e Biológicas - encaradas como instrumentais, dando-se ênfase aos problemas de saúde - quer em Psicologia da Educação (PARECER CFE nº 45-CEPSG, 1972 - Destaque nosso).

A omissão dos "*Aspectos históricos e filosóficos da educação*" nesse Parecer deve ter provocado a falta destes "aspectos" na Habilitação Específica para o Magistério de algumas Instituições de Ensino do país. Porque no Parecer nº 1.446/77 - CE - 1º/2º Graus, de 30 de maio de 1977, a relatora diz: "muitas escolas lamentavelmente ainda desconhecem os novos Pareceres deste Conselho, muitos currículos continuam presos aos esquemas exemplificativos do Parecer nº 45/72, muitos diplomas não estão atualizados à luz das novas doutrinas emanadas deste Conselho".

Em face disso, a correção da estrutura do Parecer CFE nº 45- CEPSG/72 veio por meio do Parecer CFE nº 349/72 – CESU, de 06 de abril de 1972, o qual estabeleceu o "Exercício do magistério em 1.º grau, habilitação específica de 2.º grau" e inseriu os "*Aspectos históricos e filosóficos da educação*" nos Fundamentos da Educação da nova Habilitação Específica para o Magistério (HEM). Logo, a disciplina *História e Filosofia da Educação* do antigo Curso Normal passou a se chamar *Aspectos históricos e filosóficos da educação*. Segundo o Parecer CFE nº 349/72, a nova Habilitação ficou estruturada da seguinte modo: " O currículo apresenta um **núcleo comum** obrigatório em âmbito nacional, e uma **parte de formação especial** [1. Fundamentos da Educação, 2. Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau e 3. Didática - incluindo Prática de Ensino], representa o mínimo necessário à habilitação profissional". Assim, a primeira parte: "**educação geral** estará representada, no currículo, pelas matérias que integram o núcleo comum , acrescida dos conteúdos do artigo 7.º da Lei: Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde". O objetivo básico da **Educação geral** será a "formação integral do futuro professor e deverá, a partir do 2.º ano, oferecer os conteúdos dos quais ele se utilizará diretamente em sua tarefa de educador. Em consequência da nova Lei, esse aspecto relativo aos conteúdos será intensificado cada vez mais". Então, o currículo terá as seguintes matérias: no **Núcleo Comum**: 1. Comunicação e Expressão, 2. Estudos Sociais e 3. Ciências; Na primeira parte da **formação especial**: 1. Fundamentos da Educação, 2. Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau e 3. Didática - incluindo Prática de Ensino. E a segunda parte da **formação especial** ficaria a cargo dos Fundamentos da Educação.

Os **Fundamentos da Educação** abrangerão os aspectos biológicos, psicológicos, sociológicos, históricos e filosóficos da educação. Os aspectos históricos e sociológicos deverão convergir para o conhecimento dos problemas educacionais brasileiros. Os aspectos biológicos serão estudados quer nas Ciências Físicas e Biológicas – encaradas como instrumentais, dando-se ênfase aos problemas de saúde – quer conjuntamente com os aspectos psicológicos. (PARECER CFE nº 349/72 - CESU - Grifo no original).

O presente Parecer deixou totalmente inflexível os **Fundamentos da Educação** ao mencionar: **"Estes aspectos não serão incluídos nos currículos, necessariamente, como disciplinas autônomas.** Corrija-se, assim, quanto a Fundamentos de Educação, o Parecer n.º 45/72" (PARECER CFE Nº 349/72-CESU - Destaque nosso).

Aqui destacamos a existência de dois pontos retrógrados na legislação, os quais constituem uma enorme rigidez, o primeiro está no fato de não ter nos currículos escolares a abertura para disciplinas autônomas, e, o segundo, está no fato dos "Aspectos históricos e sociológicos" dos Fundamentos da Educação ter de convergirem, obrigatoriamente, para o conhecimento dos problemas educacionais brasileiros. Veja que a palavra "filosóficos" foi excluída da convergência, com isso, não foi mencionado o que deveria ser abordado nos *"aspectos filosóficos da educação"*. Em razão disso, devemos refletir, pois, não seria essa rigidez pensada no sentido de barrar as disciplinas de cunho reflexivo e crítico naquele período histórico? Além disso, registramos maior ênfase nos conteúdos de "ciências" em detrimento dos conteúdos das humanidades, assim, parece haver uma supervalorização das demais ciências de cunho utilitário e prático, ou seja, habilitar e qualificar, visando ao mercado de trabalho em detrimento de um pensamento de caráter mais filosófico reflexivo.

De acordo com a relatora, Terezinha Saraiva, os estudos da nova habilitação para o Magistério deveriam no mínimo:

- ▶ oferecer uma educação geral que possibilite a aquisição de um conteúdo básico indispensável ao exercício do magistério e permita estudos posteriores mais complexos;
- ▶ promover a correlação e a convergência das disciplinas;
- ▶ assegurar o domínio das técnicas pedagógicas, por meio de um trabalho teórico-prático;
- ▶ despertar o interesse pelo auto-aperfeiçoamento (PARECER CFE nº 349/72 - CESU).

A carga horária da Habilitação Específica para o Magistério variava de acordo com o curso escolhido: 1. Na Habilitação para o Magistério de 1ª a 4ª Série do 1º Grau, a carga horária era de no mínimo 2.200 horas, e o curso era realizado em 3 Séries anuais; 2. Na

Habilitação para o Magistério de 1ª a 6ª Série do 1º Grau, a carga horária era de no mínimo 2.900 horas, e o curso era realizado em 4 Séries anuais.

Para melhor compreensão da estrutura curricular do núcleo comum da formação geral e da formação especial das Habilitações para o Magistério, introduzimos os quadros 10 e 11:

Quadro 10 - Habilitação para o Magistério de 1ª a 4ª Série do 1º Grau - 2.200 horas em 3 Séries.

Núcleo Comum	Formação Geral	Formação Especial
COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO (300 horas-aula)	1. Língua Portuguesa e Literatura Brasileira 2. Educação Artística 3. Educação Física	Fundamentos da Educação (510 horas-aula): aspectos Biológicos, Psicológicos, Sociológicos, Históricos e Filosóficos da Educação.
ESTUDOS SOCIAIS (240 horas-aula)	1. Geografia 2. História 3. Educação Moral e Cívica 4. OSPB	Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau (105 horas-aulas)
CIÊNCIAS (300 horas-aula)	1. Matemática 2. Ciências Físicas e Biológicas 3. Programas de Saúde	Didática (405 horas-aula) Estágio Prático Supervisionado (340 horas-aulas)

Fonte: adaptado de Dantas (2015, p. 105).

Quadro 11 - Habilitação para o Magistério de 1ª a 6ª Série do 1º Grau - 2.900 horas em 4 Séries.

Núcleo Comum	Formação Geral	Formação Especial
COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO (390 horas-aula)	1. Língua Portuguesa e Literatura Brasileira 2. Educação Artística 3. Educação Física	Fundamentos da Educação (660 horas-aula): aspectos Biológicos, Psicológicos, Sociológicos, Históricos e Filosóficos da Educação.
ESTUDOS SOCIAIS (360 horas-aula)	1. Geografia 2. História 3. Educação Moral e Cívica 4. OSPB	Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau (135 horas-aulas)
CIÊNCIAS (390 horas-aula)	1. Matemática 2. Ciências Físicas e Biológicas 3. Programas de Saúde	Didática (600 horas-aula) Estágio Prático Supervisionado (365 horas-aulas)

Fonte: adaptado Dantas (2015, p. 105).

A Habilitação Específica para o Magistério (HEM) foi tratada a luz do Parecer CFE nº 349/72 – CESU, de 06 de abril de 1972, cuja relatora foi Terezinha Saraiva, tratou do "Exercício Magistério em 1º Grau, habilitação específica de 2º Grau", com a finalidade

cumprir o prescrito no Capítulo V da Lei nº 5.692/71, o qual "fixa diretrizes e bases para o ensino de 1.º e 2.º graus, define uma política de formação de professores e especialistas que procura atender à problemática atual da educação brasileira". A relatora entende

A necessidade nacional de preparo do magistério é de grande escala e de imensa urgência, ante o crescimento vertiginoso e avassalante do sistema escolar em todos os seus níveis. Essa conjuntura, que é a de fazer o difícil e fazê-lo em grande escala e depressa, obriga-nos a planejar a formação do magistério, no Brasil, em termos equivalentes aos de uma guerra já em curso. Isso força-nos à mobilização de todo o sistema escolar para o ataque do problema de formação de um magistério em ação, associando seu treinamento à prática mesma no ensino. Será para manter a comparação com a necessidade bélica, um treinamento em serviço, um treinamento em batalha. O problema da formação do magistério é, um dos maiores da educação brasileira. Só pela reformulação da filosofia de sua formação será possível introduzir na expansão do sistema escolar as forças de revisão, reforma e correção que se impõe para a sua gradual reconstrução. É consenso geral que a chave para essa expansão educacional, cuja necessidade para o desenvolvimento econômico, social e político é reconhecida, está condicionada a um grande movimento renovador na formação de professores (PARECER CFE nº 349/72 – CESU).

Ao tratar da formação de professores nos antigos cursos normais, a relatora afirma que neles faltava o "caráter profissionalizante" e permitia a má aplicação de recursos, pois serviam somente de formação acadêmica para segmento dos estudos em nível superior, isto é, o antigo curso normal não tinha "caráter terminal" em nível 2º Grau, mas a Lei nº 5.692/71 veio para imprimir esse "caráter" e tornar a Habilitação Especial para o Magistério eminentemente profissionalizante.

Os antigos cursos normais, que formavam professores para o ensino primário, não levavam suficientemente em conta que, além de concorrerem para a cultura geral e a formação do professorado, deveriam ter caráter profissionalizante. Esse procedimento, além de prejudicar o ensino, formando de uma maneira inadequada o professor, permitia a má aplicação dos recursos, tendo em vista que muitos dos formados ingressavam na força do trabalho, pois buscavam a escola normal apenas como um curso de formação acadêmica que lhes garantia a elevação do status social e prosseguimento dos estudos em nível universitário. No que se refere à formação de professores para o antigo ensino médio, ocorrida que as Faculdades não formavam de modo adequado e em número suficiente, levando a soluções de emergência, tais como: exames de suficiência, concessão de registros provisório e permanente, aproveitamento de professores formados nos cursos normais. Esses aspectos, extremamente negativos, serão corrigidos pela Lei nº 5.692, quando torna eminentemente profissionalizante a habilitação para o magistério nas escolas de 2.º grau e exige as licenciaturas de 1.º grau e plena, para a regência das últimas séries do ensino de 1.º e 2.º graus (PARECER CFE nº 349/72 – CESU).

Apesar do Parecer CFE nº 349/72 – CESU proibir no currículo as disciplinas autônomas, esse mesmo Parecer também traz certa flexibilidade aos Conselhos Estaduais de Educação e aos Estabelecimentos de ensino com a seguinte redação:

A flexibilidade da estrutura curricular proposta possibilita que os Conselhos Estaduais de Educação e os estabelecimentos de ensino, sem fugirem às diretrizes básicas aqui traçadas, reorganizem seus próprios currículos, acrescentando novos estudos, ou remanejando os já previstos. **Isto porque os que aqui estão relacionados poderão ser tratados como disciplinas (com duração anual ou semestral), integradas através de projetos, ou ainda, como partes de uma disciplina.** É preciso não esquecer o parágrafo 2.º do artigo 6.º: 'No ensino de 2.º Grau, **admitir-se-ão variações não somente de carga horária como do número de períodos letivos em que seja incluída cada disciplina** e, eventualmente, área de estudo ou atividade' (PARECER CFE nº 349-CESU/72 - destaque nosso).

Neste mesmo pensamento Valnir Chagas, conselheiro do CFE, contribui no sentido de que não deveria haver uma rigidez nos itens curriculares do 2º Grau.

Por aí se vê que, mesmo no quadro de um ensino declaradamente 'regular', essa discriminação dos itens curriculares nunca deverá ser rígida, porque rígida não é a marcha evolutiva da infância ao fim da adolescência. No máximo, pode-se estabelecer que as atividades predominam no início da escolarização e, mais ou menos a meio-caminho do 1.º grau, surgem as áreas de estudo que vão cedendo às disciplinas, no terço ou no quarto finais desse grau, até a sua predominância no 2º grau (PINTO, 2010, p. 63).

Além disso, José de Vasconcelos fala de "necessária flexibilidade" e trouxe fragmentação na organização curricular, delineando as habilitações concedidas no Magistério:

A organização dos currículos plenos deverá fazer-se com a necessária flexibilidade para que, além da habilitação genérica para o magistério, possa o aluno, sem prejuízo de outras soluções adotadas pelos sistemas: a) quando os estudos tiverem a duração correspondente a 3 anos letivos, preparar-se com maior intensidade para uma de duas opções: o ensino de 1.ª e 2.ª séries ou de 3.ª e 4.ª séries; b) quando os estudos tiverem duração correspondente a 4 anos letivos, optar, entre outras que a escola ofereça, por uma das seguintes áreas. Maternal e Jardim da Infância; 1.ª e 2.ª séries; 3.ª e 4.ª séries; Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências para 5.ª e 6.ª séries (PARECER CFE nº 45-CEPSG, 1972).

Essa fragmentação da habilitação do Magistério é vista por Tanuri (2000, p. 81) como intenso reflexo da tendência tecnicista, "que acabou por conduzir a uma grande diversificação de disciplinas, específicas de cada habilitação – por exemplo, Psicologia da Criança, Psicologia do Desenvolvimento do Pré-Escolar, Problemas da Aprendizagem –, e a um evidente prejuízo no que diz respeito às questões concretas da escola de 1º grau".

Ainda, o Parecer CFE nº 45-CEPSG, clarifica o Art. 1º da Lei nº 5.692/71, "A qualificação para o trabalho se fará: a) no 1º Grau, inicialmente por intermédio da sondagem de aptidões e posteriormente na iniciação para o trabalho. [...] b) no 2º Grau, por habilitações profissionais⁴⁸, cursos intensivos de qualificação profissional" (TANURI, 2000, p. 81). E também especifica a carga horária mínima para o Magistério: **"Para outras habilitações profissionais em nível de 2.º grau - Mínimo de 2.200 horas, nas quais se incluíam pelo menos 300 horas de conteúdo profissionalizante"** (TANURI, 2000, p. 81 - Grifo no original).

Ora, tanto o Parecer nº 45- CEPSG/72 de autoria do Pe. José Vieira de Vasconcelos quanto os Pareceres CFE nº 349/72 – CESU de autoria da conselheira Maria Terezinha T. Saraiva, ambos comungam traços da tendência tecnicista, pois.

Ensinar é uma arte e, como tal, não é algo que se aprende apenas em livros, nem na escola, mas praticando, sentindo, vivendo. Como é uma arte já em parte científica, envolve muitos conhecimentos especializados e técnicos, além de uma inevitável visão geral da sociedade. Deste modo, é uma filosofia, uma ciência e uma técnica, inspiradas pelo sentimento que dá à arte seu poder de comunicação e comunhão.

Nesse contexto, para Bellochio, Terrazan e Tomazetti (2004, p. 26) "A concepção de prática profissional tributária da concepção de racionalidade técnica⁴⁹ foi atribuída à visão de Anísio, pois, durante muito tempo foi entendido como 'precursor da visão tecno-burocrática' muito em voga no Brasil nos anos 70", entretanto, esses autores compreendem ainda que,

⁴⁸ **Currículo mínimo das Habilitações Profissionais do 2º Grau:** "A forma que optou este Conselho para fixar o mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional ou conjunto de habilitações afins foi a de confiar ao Departamento de Ensino Médio (DEM) do Ministério da Educação e Cultura a feitura de um documento básico que servisse a este Conselho de subsídio técnico. Tal trabalho, organizado sob a superior supervisão do Prof. Agnelo Corrêa Vianna, responsável pela Universidade do Trabalho de Minas Gerais - UTRAMIG, foi apresentado em primeira versão ao Sr. Diretor do DEM com data de 13 de novembro de 1971. Submetido a exame por comissão de alto nível, no Rio de Janeiro, no dia 18 daquele mês, foram feitas algumas observações e sugestões, incorporadas posteriormente ao trabalho. Assim retocado, foi o documento oficialmente entregue a este Conselho durante a sessão do mês de dezembro p.p. e encaminhado imediatamente à Câmara de Ensino de 1.º e 2.º graus do mesmo Conselho. [...] O documento é peça de real valor que muito dignifica seus signatários e representa precioso repositório de conhecimentos e experiências na área do ensino técnico; os maiores especialistas das várias áreas foram consultados, e grande número deles colaborou diretamente na feitura do mesmo. Depois de uma introdução sobre a natureza do que se pode definir como qualificação para o trabalho e habilitação profissional, e de estudar como deveria ser a organização dos currículos do ensino de 2.º grau, o documento elenca bem 52 habilitações e mais 78 outras habilitações, dando para cada, uma das primeiras as matérias do currículo mínimo e reunindo as demais em grupos afins, em torno das técnicas, de acordo com a Lei (art. 4.º § 3.º). [...] Nas listas do DOCUMENTO o currículo mínimo e a carga horária da parte de formação especial devem ser considerados como obrigatórios; já a disposição e distribuição das disciplinas tanto da parte de formação especial quanto da de educação geral são sempre exemplificativas, hipóteses de trabalho, para composição dos currículos plenos. A escola tem liberdade de compor tais currículos por outra forma, 'conforme o plano e as possibilidades do estabelecimento' (art. 8.º)" (PARECER CFE nº 045-CEPSG/1971).

⁴⁹ **Racionalidade técnica:** "diz que os profissionais são aqueles que solucionam problemas instrumentais, selecionando os meios técnicos mais apropriados para propósitos específicos. Profissionais rigorosos solucionam problemas instrumentais claros, através da aplicação da teoria e da técnica derivadas de conhecimento sistemático, de preferência científico" (BELLOCHIO, TERRAZAN, TOMAZETTI, 2004, p. 25).

além disso, para Anísio "o ensino é uma atividade que pressupõe o exercício de um talento artístico, certo tipo de competência que os profissionais demonstram em certas situações da prática que são únicas, incertas e conflituosas" (BELLOCHIO, TERRAZAN, TOMAZETTI, 2004, p. 26), logo, para Anísio Teixeira ensinar também nunca deixou de ser uma arte.

Em virtude disso, Dantas (2002) vê na proposta educacional do Regime Cívico Militar uma teoria embasada na "teoria do capital humano", pela qual se deveria investir o mínimo possível com intuito de obter a máxima eficiência. A Habilitação Especial para o Magistério (HEM) de caráter, exclusivamente profissionalizante, era composta por "matérias" de um Núcleo Comum na 1ª e na 2ª Séries e as "matérias" de cunho profissional, junto com a parte diversificada, seriam ministradas na 3ª e na 4ª Séries.

A Habilitação para o Magistério, - assim como todo o 2º Grau da rede pública estadual - passou a ter caráter, exclusivamente, profissionalizante, denotando a característica terminal que estes cursos possuíam. No entanto, a rede particular de ensino de 2º Grau, continuava preparando seus alunos para a Universidade, tendo em vista que os currículos oferecidos por estes estabelecimentos de ensino tinham caráter propedêuticos, embora não fosse proibido a estas instituições privadas o oferecimento dos cursos de Habilitação para o Magistério ou qualquer outro curso técnico de nível médio. O antigo 'Ensino Primário' passou a se denominar 1º Grau e o 'Ensino Secundário', 2º Grau (DANTAS, 2002, p. 67).

Germano (1990), além concordar que essa proposta foi inspirada na "teoria do capital humano", vê também uma proposta de cunho "utilitarista", em que o sentido da educação está em habilitar e qualificar para o mercado de trabalho, isso evidencia o caráter terminal ou conclusivo do ensino de 2º Grau. Essa terminalidade, além de provocar a restrição no fluxo de alunos para o ensino superior, também "assumia uma função discriminatória apesar do discurso igualitarista e da generalização da 'profissionalização para todos'" (GERMANO, 1990, p. 257). Assim, "a política econômica implementada a partir de 1964 estreitou as possibilidades empresariais de ascensão para os indivíduos das camadas médias" (CUNHA, 2014, p. 918). "Além do mais, a ascensão ficava dependente da escalada nas burocracias públicas e privadas, para o que um diploma de nível superior tornava-se um requisito cada vez mais necessário, embora não suficiente" (CUNHA, 2014, p. 918).

Já Tanuri (2000) menciona um esvaziamento na Habilitação Específica para o Magistério (HEM) em termos de conteúdo pedagógico consistente, porque houve redução da carga horária nas disciplinas pedagógicas da 2ª Série do curso. Ainda de acordo com a autora, existe uma unanimidade em diversos trabalhos que tratam do assunto, ao afirmarem ter havido "desmontagem", "desestruturação", "esvaziamento", "descaracterização" ou "perda de

identidade" no curso da Escola Normal, durante o Regime Cívico Militar. Havia críticas também quando se tratava do conteúdo e do método, da oposição entre teoria e prática, entre a parte do núcleo comum e a profissional, a falta de articulação entre a formação e a realidade presente no ensino de 1º Grau Além, de haver, muitas vezes, falta de experiência nas primeiras séries, isso somado à quantidade de disciplinas e à insuficiência do livro didático que o professor formador carregava. Até mesmo os Estágios da Habilitação ficavam restritos apenas à observação e eram meramente cumpridos como obrigação de carga horária.

Ademais, concernente às críticas a Habilitação Específica para o Magistério, Luís Antônio Cunha (2014. p. 924) se expressa, dizendo:

As manifestações de desagrado de proprietários e diretores de escolas privadas de 2º grau surgiram logo em 1971, imediatamente após a promulgação da lei. As críticas incidiram, predominantemente, sobre o caráter 'pragmatista' da profissionalização compulsória do ensino de 2º grau, tendendo a submeter os objetivos 'formadores' da educação escolar a finalidades 'imediatistas' do mercado de trabalho.

A implementação do 2º Grau profissionalizante demandava alta aplicação de recursos financeiros, e esse não é o cenário histórico da realidade vivida pelas escolas brasileiras que quase sempre funcionaram no limite desses recursos, tanto na precariedade das instalações quanto na falta de material de expediente, merenda escolar, laboratórios e equipamentos diversos. Em virtude disso, já começava a sinalizar o fracasso do ensino profissionalizante estabelecido pela Lei nº 5.692/71.

Em novembro de 1972, o Jornal do Brasil deu voz a secretários estaduais de Educação que se queixavam da falta de recursos. 'As despesas exigidas pelas mudanças tornaram a situação mais difícil e mesmo as injeções de verbas feitas pelo MEC não são suficientes para amenizar o déficit', dizia a reportagem, citando a falta de professores e lembrando que muitas escolas tinham instalações precárias e estavam mal equipadas. 'Poucas terão condições de proporcionar o ensino profissionalizante sem fazer gastos acima de suas possibilidades', previa o jornal. Nos anos seguintes, a imprensa continuaria refletindo os percalços da reforma. **"Ensino técnico é de difícil implantação e caríssimo"**, reclamou o secretário de Educação de São Paulo, José Bonifácio Nogueira, ao **jornal** Estado de S. Paulo em 1975. A implantação de mudança tão ampla era mesmo complexa, explica o consultor legislativo do Senado José Edmar de Queiroz. 'A legislação mudou sem que os sistemas de ensino, a rede física e os recursos humanos estivessem preparados para atender a nova regra. Uma escola ensina curso clássico e científico e de repente tem que ensinar profissionalizante? Isso não é simples. As escolas não se adaptaram' (BELTRÃO, 2018, p. 6).

Após o ano de 1975, a legislação educacional vai se tornando cada vez mais flexível, porque "Depois que a Lei n. 5.692/71 foi reinterpretada pelo Parecer nº 76/75, diluindo o caráter universal e compulsoriamente profissional do ensino de 2º grau, não havia mais como segurar a maré montante da mudança de seu texto" (CUNHA, 2014 p. 924). Com certeza, a maior parte dos "membros do CFE já era constituída de empresários do ensino ou seus prepostos, a quem aquela política não convinha, nem havia mais necessidade de composição com uma orientação autoritariamente unificada, proveniente do MEC, como a que prevaleceu no início da década" (CUNHA, 2014 p. 924).

A partir dos anos finais da década de 1970, "houve uma mudança de perspectiva do movimento estudantil." Não mais buscavam o enfrentamento direto, não defendiam mais "a luta armada e nem tinham grande líderes" (SILVA, 2017, p. 67). Para os estudantes, "a luta principal era derrubar a ditadura, mas, para que isso fosse possível, eles acreditavam que teriam que conquistar o apoio popular" (SILVA, 2017, p. 67). Então,

A partir de 1977, os estudantes voltaram às ruas com as primeiras manifestações de massa em muitos anos, operários e intelectuais se mobilizaram politicamente pedindo pelo fim da ditadura e clamando pelas 'liberdades democráticas', entre outras o direito de reunião, a liberdade de expressão, pelo fim da censura e pela revogação do AI-5. Entre esses movimentos sociais, foram criados, em 1978, os Comitês Brasileiros pela Anistia, que tinham discurso mais radical que o Movimento Feminino, lutavam pela punição dos responsáveis pelos crimes cometidos pela ditadura e demandavam que a morte e o desaparecimento de militantes políticos fossem esclarecidos. Entretanto, o projeto do governo encaminhado para o Congresso Nacional não incorporou estas demandas e, em um legislativo submetido ao arbítrio do Regime Cívico Militar e dominado pela ARENA, aprovou legislação que anistiava as pessoas que cometeram crimes políticos e conexos⁵⁰. A lei excluía da anistia aqueles que tivessem cometido crimes de terrorismo, de assalto, de sequestro e de atentado pessoal. Além disso, a reintegração ao serviço público de servidores aposentados ou exonerados por razões políticas seria possível apenas diante de requerimento do próprio interessado e era condicionada à existência de vaga e ao interesse da administração pública (SILVA, 2017, p. 40-41).

Ainda, nesse mesmo ano, com o Parecer nº 1.446/77-CE, há também maior flexibilização na elaboração dos currículos das Habilitações Profissionais por parte dos Conselhos Estaduais e Estabelecimentos de Ensino, pois "já a disposição e distribuição das disciplinas, tanto da parte de formação especial quanto da educação geral, são sempre exemplificativas, hipóteses de trabalho, para composição dos currículos plenos. A escola tem

⁵⁰ A Lei de Anistia de agosto de 1979 e o "perdão" concedido aos assim chamados crimes conexos é ainda hoje o entrave legal para a responsabilização judicial dos indivíduos que atuaram como agentes da repressão.

liberdade de compor tais currículos por outra forma, conforme o plano e as possibilidades do estabelecimento" (PARECER nº 1.446/77 - CE).

A confluência de opiniões que solicitava a mudança da Lei deu origem ao "Parecer nº 860/81, que começava afirmando que ela tinha suscitado, nos dez anos de sua vigência, uma unanimidade: a de que deveria ser atualizada, não apenas por via da interpretação de seus dispositivos, mas, em algumas passagens, pela alteração de sua redação" (CUNHA, 2014, p. 929). O relator propôs e foram aceitas pelo Conselho Federal as seguintes alterações na Lei nº 5.692/71:

(i) extinção da preponderância da parte de formação especial sobre a parte de educação geral, no currículo do ensino de 2º grau, mas preservando a educação para o trabalho; e, (ii) cancelamento da exigência da habilitação profissional como requisito para a obtenção do diploma de conclusão do curso (CUNHA, 2014, p. 929).

No início da década de 1980, houve o agravamento da crise em torno da Habilitação Especial para o Magistério (HEM), em virtude dos vários apontamentos já mencionados, somado a um descontentamento geral, o que levou o Ministério da Educação e Cultura (MEC) a elaborar propostas com a finalidade de reverter o quadro de crise, entre elas, está a criação dos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CFEAM), em 1982. Esse Centro tinha a finalidade de redimensionar as formações para Habilitação do Magistério, dotando-as de competência política e técnica, além de fornecer formação continuada aos professores. Conforme Tanuri (2000), o projeto dos CFEAMs começou a ser implantado em 1983 com o apoio do Ministério nos seguintes Estados: Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Pernambuco, Piauí, Bahia e Alagoas. Em 1987, houve outro projeto, o de "Consolidação e Expansão dos CFEAMs", e esses Centros se expandiram para mais 09 Estados da Federação o que fez um total de 120 nesse mesmo ano. Em 1991, já tinha 199 Centros espalhados pelo Brasil e com um total de 72.914 alunos matriculados. Já o projeto de "Bolsas de trabalho para o Magistério" garantiu bolsas a fim de assegurar o aluno em tempo integral e seu estágio de monitoria nas séries iniciais do ensino de 1º Grau.

Toma-se como base o pensamento de Germano (2005) sobre o fracasso do ensino profissionalizante instituído pela Lei nº 5.692/71, Inácio esclarece-nos que ele se deu pelos seguintes motivos:

1. pela falta de investimentos por parte do Estado, nesse ensino, já que tinha um alto custo por aluno; 2. pela básica qualificação nesse ensino que se voltava para o ler, escrever, operações matemáticas fundamentais,

qualificação linguística e conhecimentos básicos sobre tecnologia e instituições; 3. pela discrepância entre o sistema educacional e o sistema ocupacional, em que os currículos escolares não eram compatíveis à realidade das empresas; 4. a proposta de profissionalização desagradou às classes baixas, pois voltava-se para o trabalho braçal; 5. esse processo de profissionalização não foi implementado em todas escolas públicas devido ao alto custo e por esse mesmo motivo foi descartado na rede pública de ensino; 6. sua obrigatoriedade instituída na Lei 5.692/71 [...] pelo Parecer CFE 45/72, que introduz as 'habilidades básicas' que seriam completadas nas empresas. Todos esses fatores juntos levaram o ensino profissionalizante de 2º grau a um fracasso incontestável, pois em sua essência ele deveria se destinar claramente às classes baixas que não queriam mais um ensino voltado para o mercado de trabalho, já que almejavam alcançar o ensino superior que o Governo tanto aclamou apenas para a elite. Por outro lado, os investimentos em escolas públicas eram quase ausentes, além de o currículo não se relacionar com o trabalho realizado nas empresas e a formação exigida por elas de seus trabalhadores (INÁCIO, 2017, p. 41).

O ponto alto no curso da "*reforma da reforma* do ensino profissionalizante no 2º grau, que se desenvolvia desde 1973, ocorreu com um projeto de lei, curto, mas incisivo, oriundo do MEC. Dele derivou a Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982", (CUNHA, 2014, p. 930 - Grifo no original). Contrariando a Lei 5.692/71 "que tornava universal e compulsória a habilitação profissional no 2º grau, o dispositivo modificado dizia: 'A preparação para o trabalho, no ensino de 2º grau, poderia ensejar habilitação profissional, a critério do estabelecimento de ensino' (Lei n. 7.044/82, art. 76)" (CUNHA, 2014, p. 930). Na Lei nº 7.044/82, "o termo *qualificação* para o trabalho foi substituído por *preparação* no objetivo geral do ensino de 1º e 2º graus", (CUNHA, 2014, p. 930 - Grifo no original). E exigiu como formação mínima para o exercício de magistério: "a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª série, habilitação específica de 2º grau; e b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau, obtida em curso de curta duração" (BRASIL, 1982).

Essa representou, de fato, o esvaziamento do ensino profissionalizante no 2º grau na forma definida por sua antecedente de 11 anos antes. No entanto, ela não descartou os pareceres elaborados pelo CFE com base na Lei n. 5.692/71, que ficaram valendo integralmente. Num surpreendente artifício político-ideológico, o que se fez foi acrescentar a possibilidade desejada pelas instituições privadas, que atendiam aos setores de mais alta renda das camadas médias, dissimulando-se a revogação, na prática, da legislação precedente (CUNHA, 2014, p. 930).

Com revogação da profissionalização compulsória pela Lei nº 7.044/82, Hilsdorf (2007) observava uma "indefinição" na escola de 2º Grau referente à qual vertente de

formação a englobaria, tais como, propedêutica ao superior, mercadológica ou politécnica (com conhecimentos humanísticos e tecnológicos). Fica evidente a falta de projetos para definição das finalidades desse grau de ensino.

No debate em curso havia uma polarização entre considerá-la como instituição de nível propedêutico ao superior, ou voltada para o mercado, abrindo-se ainda uma terceira vertente entre aqueles educadores que recuperavam a noção de 'formação geral politécnica', englobando tanto as disciplinas humanísticas quanto os conhecimentos básicos do desenvolvimento tecnológico contemporâneo. Mas não havia consenso sobre a possibilidade de conscientizar-se efetivamente a politecnia em sociedade capitalista como a nossa, levando a um impasse (HILSDORF, 2007, p. 129).

Ainda, Fiod (1983, p. 96) observa que "A Lei 7044/82 não modifica substancialmente a filosofia implícita na Lei 5692/71, quando imprime um caráter produtivo ao sistema escolar, fruto da mentalidade tecnocrata e empresarial. Enseja, na prática escolar, a uma educação seletiva voltada para determinadas classes [...]". Para a autora, "não significa uma volta ao ensino humanista e livresco proposto anteriormente à Lei 5692/71". Apesar de apresentar no ensino de 2º grau, um ensino de caráter não terminal, a Lei 7044/82 o traz "revestido de princípios tecnológicos, pragmáticos e científicos, que buscam formar um indivíduo "treinável e retreinável", útil para o mundo do trabalho e do consumo" (FIOD, 1983, p. 97).

Conforme Tanuri (2000, p. 82), o trabalho publicado pelo antigo Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional (CENAFOR/1986) fazia duras críticas à Habilitação Específica para o Magistério (HEM):

Dispersa no meio de tantas outras, a habilitação ao magistério assumiu caráter propedêutico e descaracterizou-se: se antes de 1971 o curso era acusado de hipertrofiar os aspectos instrumentais, em detrimento do conteúdo básico, geral e específico, hoje ele não trata adequadamente qualquer desses aspectos. O magistério continua entre as habilitações fracas em conteúdo científico, ao mesmo tempo em que abriu mão de suas antigas exigências em relação aos aspectos instrumentais. A antiga sistemática de formação do magistério primário em escolas normais foi destruída e, em seu lugar, nasceu um padrão em quase tudo incompetente. A habilitação para o magistério não forma nem para aquilo que seria minimamente necessário ao professor da escola elementar: a capacidade de ensinar a ler, escrever e calcular.

Luis Antônio Cunha (2014, p. 932) assinala uma visão crítica da Lei nº 5.692/71 em uma visão diferente daquela de costume da História da Educação, os quais veem a

profissionalização do 2º Grau como invenção dos militares e ou como recomendação de organismos internacionais (*USAID*), é uma citação longa, porém muito elucidativa, ao dizer:

[...] a política de profissionalização universal e compulsória no ensino de 2º grau não foi uma necessidade do sistema produtivo nem correspondeu à lógica interna do sistema educacional. Nesse caso, a incongruência foi flagrante. No que diz respeito à dimensão industrial da profissionalização, sempre tomada como exemplo, a formação de técnicos e auxiliares técnicos não correspondia às artes industriais do 1º grau, pautadas mais pelo artesanato do que pela cultura fabril. Por outro lado, a ultraespecialização de técnicos e auxiliares técnicos era incongruente com a concepção dos cursos de graduação, em nível superior, os quais, segundo a Lei n. 5.540/68, deveriam começar com um ciclo básico, de caráter geral, de modo a evitar a precoce opção pela carreira. A concepção profissionalizante no 2º grau não foi, tampouco, uma invenção dos militares, embora eles lhe fossem difusamente favoráveis, como também o eram os religiosos das vertentes cristãs, para quem o trabalho evitaria a subversão e o pecado. Não foi, também, recomendação de organismos internacionais [*USAID*]⁵¹, que não conheciam experiências semelhantes em outros países, menos ainda nos Estados Unidos, sempre evocados como modelo para o desenvolvimento do Brasil. Da fusão obrigatória dos ramos do ensino médio, no governo do general Emílio Médici, passou-se, no governo Fernando Henrique Cardoso, à apartação obrigatória entre os cursos de ensino médio de caráter geral e os cursos profissionais, a ponto de o Decreto n. 2.208/97 proibir a existência do ensino técnico integrado. Desde o início do governo Luiz Inácio Lula da Silva, em 2003, procuram-se meios e modos de articulação, cujo desfecho encontra-se indeterminado.

Cunha (2014) o chama a atenção para a concepção do 2º Grau profissionalizante de caráter compulsório e universal "não era defendida por uma corrente de pensamento expressiva dentro e fora do MEC. Nenhum país do mundo a praticava, tampouco era proposta pelos organismos internacionais" (CUNHA, 2014, p. 918). Logo,

A *USAID*⁵² não a recomendava, já que essa agência valorizava os modelos vigentes nos Estados Unidos, onde nada parecido existia. O ensino técnico

⁵¹ *United States Agency for International Development* – *USAID* – "para os programas do MEC de reforma do ensino ginásial, que se intensificou após o golpe de 1964. Um convênio foi assinado em 1965, pelo qual a agência norte-americana se comprometeu a contratar nos Estados Unidos um certo número de técnicos para, junto a igual número de brasileiros, formarem a Equipe de Planejamento do Ensino Médio – Epem – do Ministério. Essa equipe prestaria, então, assistência técnica aos sistemas estaduais de educação, na medida das solicitações" (CUNHA, 2014, p. 916).

⁵² Em 1967, "estava pronto um plano para a construção de 276 "ginásios orientados para o trabalho" em quatro estados (Rio Grande do Sul, Bahia, Minas Gerais e Espírito Santo) e de um ginásio-modelo nas capitais de 18 estados e no Distrito Federal. Em 1968, foi realizado outro convênio entre o MEC e a *USAID* prevendo a alocação de recursos externos para a realização do plano. Para complementá-lo e supervisionar sua execução, foi criado no mesmo ano o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino – Premen –, que se responsabilizaria também pelo treinamento e aperfeiçoamento de professores para as disciplinas vocacionais. Os 'ginásios orientados para o trabalho' caracterizavam-se por oferecer um ou mais focos profissionalizantes, conforme sua localização geográfica e econômica, em artes industriais, técnicas comerciais ou técnicas agrícolas. A estas foi

de lá era realizado em escolas especializadas ou no próprio local de trabalho. Ademais, a organização da produção no país líder do capitalismo não enfatizava o emprego de técnicos de nível médio, característica mais encontrável no continente europeu (CUNHA, 2014, p. 918).

Tampouco, Cunha (2104) acredita na hipótese desse tipo de ensino profissionalizante universal e de cunho tecnicista ter sido uma invenção direta dos militares no poder, pois contou com a participação ampla e profunda de diversos atores nos bastidores da reforma, embora os militares tenham sido "difusamente favoráveis" às propostas educacionais apresentadas no projeto da Lei nº 5.692/71, pois não impuseram vetos. Como nos lembra Gonçalves (2011) **não podemos ignorar o pensamento e a ação dos indivíduos que faziam parte do Estado naquele momento histórico**. Ainda mais no caso específico dessa legislação, cujo projeto foi elaborado pelo segundo GT, tanto o primeiro quanto o segundo GT eram compostos por membros do CFE. Cabe ressaltar que o relatório do primeiro GT - da reforma universitária de 68 - já se expressava a favor de um 2º Grau profissionalizante, isto é, que preparava para o trabalho em caráter terminal, a fim de diminuir expressivamente a demanda por vagas nas universidades. Neste sentido,

O relatório compreendeu uma reforma universitária proposta pelo grupo e, também, uma reforma do ensino médio (apenas sugerida) de modo que esse, preparando para o trabalho, fizesse diminuir a demanda de vagas nas instituições de ensino superior, logo de excedentes. Isso resolveria ou atenuaria, de imediato, três problemas: um, político, o do protesto por vagas/verbas; outro, social e talvez passível de expressão política, a frustração de profissionais de nível superior com dificuldades de conseguir emprego nos moldes esperados; e outro, ainda, de caráter financeiro, a diminuição (ou, pelo menos, atenuação do ritmo de crescimento) dos gastos públicos no ensino superior (CUNHA, 2014, p. 920).

Por corroborar com o nosso pensamento, cito a entrevista de Santos (2009) com Terezinha Saraiva, conselheira do CFE no período.

Beatriz Boclin: – *'Então não havia uma interferência política ou dos militares'* **Profª. Terezinha:** – *'De maneira nenhuma. Isso eu posso assegurar: que durante os dez anos, de 1970 a 1980, em que fui conselheira, nunca houve qualquer interferência no Conselho Federal de Educação, nem do Ministro da Educação, nem dos militares'* (SANTOS, 2009, p. 230-231 - Grifo da autora).

Essa entrevista reforça o texto da Comissão Meira Mattos quanto à gama de poderes concedidos ao Conselho Federal de Educação, pois, em matéria de cunho pedagógico e

acrescentada a "educação para o lar", herança extemporânea da 'economia doméstica' das escolas agrotécnicas, que convergia com o tradicionalismo familiar ainda resistente no país." (CUNHA, 2014, p. 916).

educativa tanto o presidente da República quanto o Ministro da Educação deveriam se submeter ao parecer daquele órgão colegiado.

No entendimento de Santos (2009, p. 231), as "concepções e princípios expostos na Lei 5.692 foram defendidos ao longo da década de 60 e consolidados em 1971". A autora conclui em sua tese que não houve "uma ruptura entre as ideias pedagógicas desenvolvidas na década de 60 e as propostas encontradas na Lei de Diretrizes e Bases de 1971" (SANTOS, 2009, p. 233). Até mesmo porque como já foi mostrado devemos considerar o texto apresentado pelo Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais (IPES) no Fórum no ano de 1968, o qual já continha pontos fortes do programa educacional especificados na Lei nº 5.692/71, por exemplo, a sondagem de aptidão e de iniciação para o trabalho no 1º Grau, a formação em 2º Grau por meio de habilitações profissionais, o emprego em massa dos recursos tecnológicos, a racionalização de gastos em prol de maior produtividade e a criação do MOBREAL.

Portanto, a Lei nº 5.692/71 foi organizada e proposta por dois GTs com participação ativa de membros do Conselho Federal de Educação (CFE), esse órgão desfrutava amplos poderes nesse período da história da educação brasileira. Os membros desse Conselho atuaram nos bastidores da Reforma de 1º e 2º Graus de dois modos: 1. na elaboração e na configuração do projeto de Lei que deu origem a essa reforma e 2. na definição e na elucidação de pontos obscuros da referida legislação por meio de Pareceres, Indicações e Resoluções, de autoria dos conselheiros, dentre os quais destacamos: Pe. José de Vasconcelos (Presidente), Valnir Chagas e Terezinha Saraiva, entre outros. Entendemos, que apesar de a Lei 5.692/71 não ter sofrido nenhum veto por parte do Presidente da República, essa Lei foi fruto do pensamento educacional dos intelectuais da década de 1960 e sofreu as seguintes influências: Jarbas Passarinho (Ministro da Educação) e Valnir Chagas (Conselheiro do CFE), ambos professores de escolas militares, pelos integrantes dos dois GTs e do Congresso Nacional que adicionou várias emendas ao projeto, esses encontraram no cenário político e econômico o terreno fértil para colocarem em prática suas ideias educacionais. A legislação da década de 1970 apresenta tanto pontos flexíveis quanto retrógrados, aprovada em um Congresso com pouca representatividade e sem consulta junto aos diversos setores da sociedade civil, por isso também não pode ser considerada de cunho eminentemente democrático. Com intuito de elucidar pontos obscuros da Lei 5.692/71, os Pareceres, Indicações e Resoluções do CFE, daquele período, expressam, de forma clara, a visão da educação básica por parte dos relatores, isto é, uma educação profissional terminal com duas finalidades fundamentais: atender em curto prazo as exigências do mercado trabalho e conter a alta demanda por vagas no ensino superior. Tudo isso nos levar a compreender o grande

poder outorgado, em questão de autonomia e deliberação do colegiado do Conselho Federal de Educação no período do Regime Cívico Militar, principalmente, no final dos anos de 1960 e na década de 1970, como órgão normativo e regulador da Educação nacional. Devemos destacar que a Lei nº 5.692/71 suprimiu a Filosofia do 2º Grau e coadunado com Lei, o Parecer CFE nº 349/72-CESU, ao mencionar a área de estudo dos "*Aspectos biológicos, psicológicos, sociológicos, históricos e filosóficos da educação*" da HEM, explicitou que os "*Aspectos históricos e sociológicos da educação*" deveriam convergir para os problemas educacionais brasileiros e não configurariam, necessariamente, como disciplinas autônomas no currículo. Logo, esse Parecer do CFE suprimiu também a palavra "*filosóficos*". Com isso, a desconfiguração da tradicional Escola Normal pela Lei 5.692/71 e sua transformação em HEM enfraqueceu o currículo básico da formação de professores para as séries iniciais, convertendo-a em uma formação imediatista, tecnicista e técnica de cunho profissionalizante. Para refletirmos, deixo a seguinte questão: será que os militares no poder tinham um controle tão rigoroso a ponto de inspecionar a abundância de documentos expedidos pelo CFE e pelos Conselhos Estaduais de Educação (CEE)? Germano (2009) responderia que o controle político na Educação não foi exercido de modo linear. Logo, entendemos, na perspectiva do autor, que o Regime Cívico Militar por mais severo, autoritário e repressivo, não conseguiu imprimir um controle completo e total da Educação, por causa das circunstâncias de ampliação e atuação do espaço político das forças opositoras. Somado a isso, acreditamos ter havido também a manifestação das forças que atuaram de modo sutil nos bastidores da reforma educacional de 1º e 2º Graus e colocaram em prática os seus ideais educacionais, suprimindo e mantendo a Filosofia fora do currículo do 2º Grau, cujos objetivos maiores eram, naquele período, o de preparar mão de obra qualificada em curto prazo para o novo momento da economia: o incentivo à industrialização.

2.2 A concepção tecnicista e as habilitações profissionais nas décadas de 1970 e 1980.

Torna-se necessário abordar neste trabalho a concepção tecnicista⁵³ de educação na visão de diferentes autores para melhor compreendermos a educação brasileira nas décadas de 1970 e 1980. Uma educação compulsória voltada para formar recursos humanos, utilizando-se dos meios de comunicação de massa e de novas tecnologias, de modo a racionalizar investimento e aumentar a produtividade. O objetivo era a formação técnica terminal no

⁵³ **Tecnicismo:** é valorização exagerada dos recursos técnicos ou tecnológicos.

menor tempo possível, por meio de habilitações profissionais, principalmente, no ensino de 1º e 2º Grau e cursos superiores de curta duração, visando atender o mercado de trabalho e diminuir o fluxo de jovens em busca de formação no ensino superior, sanando em parte, os problemas de vagas nas Universidades brasileiras durante a gestão do Regime Cívico Militar, como foi demonstrado na Reforma Universitária de 1968.

Devido à crise na Educação no final da década de 1960, o Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais (IPES) organizou um Fórum no período de 10/10/1968 a 14/11/1968, e, de acordo com Saviani (2008, p. 296 - Destaque nosso), houve a apresentação de uma conferência síntese, isto é, um conjunto de sugestões para condução da política educacional brasileira, a qual

[...] se traduz pela ênfase nos elementos dispostos pela **'teoria do capital humano'**⁵⁴; na educação como formação de recursos humanos para o desenvolvimento econômico dentro dos parâmetros da ordem capitalista; **na função de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho atribuída ao primeiro grau de ensino; no papel do ensino médio de formar, mediante habilitações profissionais, a mão de obra técnica requerida pelo mercado de trabalho; na diversificação do ensino superior, introduzindo-se cursos de curta duração**, voltados para o atendimento da demanda de profissionais qualificados; no destaque conferido à **utilização dos meios de comunicação de massa e novas tecnologias como recursos pedagógicos; na valorização do planejamento como caminho para racionalização dos investimentos e aumento de sua produtividade**; na proposta de criação de um amplo programa de alfabetização centrado nas ações das comunidades locais. **Eis aí a concepção pedagógica articulada pelo IPES, que veio a ser incorporada nas reformas educativas instituídas pela lei da reforma universitária, pela lei relativa ao ensino de 1º e 2º graus e pela criação do MOBRAL.**

Destacamos novamente a figura de Valnir Chagas como um dos mentores das reformas da educação no Regime Cívico Militar. Chagas atuou no Conselho Federal de

⁵⁴ **Teoria do Capital Humano:** "sua origem está ligada ao surgimento da disciplina **Economia da Educação**, nos Estados Unidos, em meados dos anos 1950. Theodore W. Schultz, professor do departamento de economia da Universidade de Chicago à época, é considerado o principal formulador dessa disciplina e da ideia de capital humano. Esta disciplina específica surgiu da preocupação em explicar os ganhos de produtividade gerados pelo "fator humano" na produção. A conclusão de tais esforços redundou na concepção de que o trabalho humano, quando qualificado por meio da educação, era um dos mais importantes meios para a ampliação da produtividade econômica, e, portanto, das taxas de lucro do capital. Aplicada ao campo educacional, a ideia de capital humano gerou toda uma concepção tecnicista sobre o ensino e sobre a organização da educação, o que acabou por mistificar seus reais objetivos. Sob a predominância desta visão tecnicista, passou-se a disseminar a ideia de que a educação é o pressuposto do desenvolvimento econômico, bem como do desenvolvimento do indivíduo, que, ao educar-se, estaria "valorizando" a si próprio, na mesma lógica em que se valoriza o capital. O capital humano, portanto, deslocou para o âmbito individual os problemas da inserção social, do emprego e do desempenho profissional e fez da educação um "valor econômico", numa equação perversa que equipara capital e trabalho como se fossem ambos igualmente meros "fatores de produção" (das teorias econômicas neoclássicas). Além disso, legitima a ideia de que os investimentos em educação sejam determinados pelos critérios do investimento capitalista, uma vez que a educação é o fator econômico considerado essencial para o desenvolvimento. Em 1968, Schultz recebeu o prêmio Nobel de Economia pelo desenvolvimento da teoria do capital humano" (LOMBARDI; SAVIANI; NASCIMENTO, 2006, HISTEDBR *online*).

Educação de 1962 a 1976 e participou da elaboração das seguintes Leis: Lei 5.540/68 (Reforma Universitária) e da Lei 5.692/71 (Reforma do ensino de 1º e 2º Grau), além disso, ele elaborou também inúmeros Pareceres, Indicações e Resoluções, os quais deram suporte e trouxeram elucidação na legislação educacional em vigor nas décadas de 1970 e 1980. Valnir Chagas junto com outros membros do Conselho Federal de Educação (CFE), membros do Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais (IPES) e membros dos Grupos de Trabalhos das Reformas educacionais, tiveram forte influência no modelo educacional de cunho tecnicista estabelecido naquele período da história, cujas bases estavam alicerçadas nos princípios da eficiência, do racionalismo, da organização, da produtividade e tinha como objetivo principal atender às necessidades do campo econômico. Saviani (2013, p. 381) traz-nos embasamento, ao afirmar que a pedagogia tecnicista sucedeu,

Com base no pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advogou a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretendeu-se a objetivação do trabalho pedagógico.

Na fala do próprio Valnir Chagas (1993, p. 396-397), encontramos o uso destes termos: "organização de centros interescolares - autorizam praticamente todas as soluções que se indiquem para alcançar a maior produtividade da rede escolar, em alguns casos imediatamente, pela utilização plena e racional do que possuímos ou venhamos a possuir". Ele vê na Habilitação Específica para o Magistério uma formação de retorno rápido, ao dizer: "No plano dos recursos humanos, a sua política de preparo do magistério para os setores de 'formação especial', já em começo de execução, poderá oferecer resultados positivos a (em) curto prazo" (CHAGAS, 1993, p. 396).

Saviani (2013) compara a educação tecnicista com trabalhos executados nas fábricas, onde o trabalhador efetua somente uma parte do trabalho, na linha de montagem, não conhece o produto final de seu trabalho. Do mesmo modo, "a pedagogia tecnicista buscou planejar a educação no sentido de dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência. Para tanto, era mister operacionalizar os objetivos [...], mecanizar o processo" (SAVIANI, 2013, p. 382). Dessa mecanização do ensino, surgem os termos pedagógicos: "o microensino, o telensino, a instrução programada, as máquinas de ensinar, etc." (SAVIANI, 2013, p. 382).

Dentro desse contexto, a partir da década de 1980, Santomé (2003) argumenta que os conceitos de âmbito econômicos penetraram com muita força no vocabulário do sistema

educacional, e os seus usos, com o avançar dos anos, tornaram-se cada vez mais frequentes, tais como, “‘currículos ou matérias profissionalizantes’; ‘orientação profissional’; ‘habilidades formativas’; ‘produtos ou desempenho’; ‘privatização’; ‘gerenciamento’; ‘mercado’; ‘cliente’; ‘competitividades’; ‘reestruturação’; ‘eficiência’; ‘excelência’; ‘flexibilidade organizativa’; ‘capital humano’; [...]” (SANTOMÉ, 2003, p. 221). Em razão disso, “nos discursos que mais circulam ultimamente, os estudantes e suas famílias são apresentados frequentemente como clientes, e, assim, os professores e professoras se transformam em ‘produtores’, e os currículos, em ‘produtos ou bens de consumo’” (SANTOMÉ, 2003, p. 221).

No entendimento de Saviani (1986), quando os princípios da Escola Nova começaram a apresentar sinais de exaustão no final da metade do século XX, houve uma frustração no campo educacional, porque a Escola Tradicional foi taxada pelo senso comum como aquela cheia de vícios e sem virtudes e a Escola Nova como aquela cheia de virtudes e sem vícios. Porém, o escolanovismo mostrou-se ineficiente diante da "questão da marginalidade". Por um lado, tentaram desenvolver, com base na teoria de Freinet⁵⁵ e Paulo Freire⁵⁶ a "Escola Nova Popular". Por outro, a radicalização dos "métodos pedagógicos" da Escola Nova caiu na "eficiência instrumental", cuja articulação deu origem a uma nova teoria: a concepção tecnicista. Com isso, na década de 1970, aflorou a educação tecnicista cujos princípios eram baseados: na maior produtividade e no menor custo possível, na escola primária e secundária profissional, no ensino científico e técnico, no ensino superior flexível, na universidade voltada para extensão, ensino, pesquisa e profissionalização, na educação estruturada em uma base geral comum ou núcleo comum em todos os níveis se fazem presentes de modo marcante e estruturante da educação brasileira daquele período. Em complemento com o nosso pensamento, Chagas (1972) afirmava ser necessário para incrementar essa linha de escolarização técnica uma atuação nacional por meio da qual deveria fixar-se nestes pontos fundamentais: 1. desenvolver de técnicas para serem empregadas nas várias formas de excepcionalidade: 2. preparar e aperfeiçoar pessoal empregado e 2. instalar e melhorar significativamente tanto as escolas quanto as seções escolares especializadas em todos os

⁵⁵ **Célestin Freinet** (1896-1966): Pedagogia Social. Seguiu "a tradição da Sociologia francesa (Durkheim e outros), a atividade natural da criança se desenvolve no grupo, em cooperativa. Cabe à pedagogia social ou popular opor-se a essa pedagogia dos ricos, promovendo a integração do jogo com o trabalho na atividade escolar" (PILETTI; PILETTI, 2001, p. 147).

⁵⁶ **Paulo Reglus Neves Freire** (1921-1997): Educação Popular. Destacou-se por seu trabalho na área da educação popular, voltada tanto para a escolarização como para a formação da consciência política. É considerado um dos pensadores mais notáveis na história da pedagogia mundial. Autor de várias obras, como destaque, citamos a *Pedagogia do Oprimido*. "A ideia básica do Método Paulo Freire é a adequação do processo educativo às características do meio" (PILETTI; PILETTI, 2001, p. 225).

sistemas de ensino. Saviani (2013) vê, nessa incrementação da técnica escolar, o trabalho pedagógico ficando cada vez mais parcelado e com funções especializadas, ocasionando a introdução de técnicos de diferentes matizes no sistema de ensino. Ora, se, na pedagogia tradicional, o professor era o centro do processo, transmissor de conhecimento, além disso, tomava iniciativas e decisões; na pedagogia nova, o aluno torna-se o centro do processo educativo na relação professor-aluno; já, na pedagogia tecnicista, o centro do processo passa a ser a organização racional dos meios, de modo que aluno e professor ocupam posição secundária, desprezados, pois estão como meros executores de um processo concebido, planejado e coordenado, logo, o controle está sob a responsabilidade de especialistas supostamente neutros, objetivos, habilitados e imparciais. Para Saviani (2013) o modo de organização do processo transforma na garantia da eficiência, corrigindo e suprimindo as deficiências do docente e engrandecendo os efeitos de sua intervenção. Diferentemente da pedagogia nova que também dá relevância aos meios, uma vez que professores e aluno decidem quais meios devem utilizar ou não, bem como quando e como devem usá-los; na pedagogia tecnicista, o processo é o definidor daquilo que professores e alunos irão fazer, quando fazer e como fazer. Para o autor, apesar de a pedagogia tecnicista ser vista como uma radicalizadora e dar ênfase metodológica presente na pedagogia nova, existe entre elas uma diferença substancial.

Ao contrapor a pedagogia nova, na "pedagogia tecnicista a marginalidade não será identificada com a ignorância nem será detectada a partir do sentimento de rejeição. Marginalizado será o incompetente (no sentido técnico da palavra), isto é, o ineficiente e improdutivo" (SAVIANI, 1986, p. 17). No contexto do tecnicismo, "a marginalidade, isto é, a ineficiência e a improdutividade constituem-se numa ameaça à estabilidade do sistema" (SAVIANI, 1986, p. 17). Cabe à educação promover métodos e técnicas capazes de formar indivíduos eficientes e cada vez mais produtivos. "Do ponto de vista pedagógico conclui-se, pois, que se para a pedagogia tradicional a questão central é aprender e para a pedagogia nova aprender a aprender, **para a pedagogia tecnicista o que importa é aprender a fazer**" (SAVIANI, 1986, p. 18 - Grifo nosso), aqui está presente o ponto alto da questão.

Além de o tecnicismo ter convertido o professor em um técnico, também causou uma intensa burocratização do ensino, pois,

Acreditava-se que o processo se racionalizava á (à) medida que se agisse planificadamente. Para tanto, era mister baixar instruções minuciosas sobre como proceder com vistas a que diferentes agentes cumprissem cada qual as tarefas específicas, acometidas a cada um no amplo espectro em que se fragmentou o ato pedagógico. O controle seria feito basicamente pelo

preenchimento de formulários. O **magistério** passou, então, a ser submetido a um pesado e sufocante ritual, com resultados visivelmente negativos (SAVIANI, 2013, p. 383 - Grifo nosso).

Quanto à profissão docente, Bellochio, Terrazan e Tomazetti (2004, p. 29) também explanam que:

Nos anos 70 (setenta) havia o entendimento da docência como um fazer técnico, sustentado unicamente nos conhecimentos científicos. Era o momento do tecnicismo no Brasil e para ser professor era necessário o domínio de conhecimentos e teorias das quais se pudesse deduzir regras e procedimentos de ação em forma de receituário. [...] O professor deveria ser um técnico que, ao se deparar com problemas, procurava resolvê-los seguindo os cânones dos ensinamentos recebidos, sem nenhuma tentativa de criar novas respostas a partir do próprio contexto. Entendia-se sua ação como dependente de conhecimentos, regras e procedimentos construídos externamente, fora de seu próprio espaço de trabalho e por outros profissionais. Ao professor cabia o domínio destes conhecimentos em seu período de formação ou durante cursos de aperfeiçoamento ou 'reciclagem'.

Para Saviani (2013), o tecnicismo também causou a perda da especificidade da educação, quando quis introduzir na escola os métodos de funcionamento das fábricas, com isso ignorou que a relação entre processo produtivo e escola acontece de forma indireta e permeada de mediações complexas. Além do mais, proporcionou uma confusão no campo educacional, gerando níveis de "heterogeneidade", de "fragmentação" e de "descontinuidade", inviabilizando, de forma prática, o trabalho pedagógico. "Com isto o problema da marginalidade só tendeu a se agravar: o conteúdo do ensino tornou-se ainda mais rarefeito e a relativa ampliação das vagas se tornou irrelevante em face dos altos índices de evasão e repetência" (SAVIANI, 1986, p. 19).

Dentro da concepção tecnicista, caberia ao 2º Grau uma habilitação profissional definitiva. Esse tipo de formação não deixaria margem para prosseguimentos nos estudos, isto é, atingir o nível superior, porque, nessa habilitação, o aluno tinha um ano de base comum e os outros dois anos seriam disciplinas específicas da formação profissional de sua escolha. Logo, ele não teria chances de enfrentamento nos exames do Vestibular, a fim de galgar uma vaga no ensino superior. Essa formação rápida, na verdade, foi muito bem pensada por seus formuladores, pois o aluno, em situação de carência financeira, escolheria um curso técnico para mais rapidamente ganhar o seu sustento e se tornar independente em relação aos familiares. Em contrapartida, o Estado também teria um retorno financeiro mais rápido do investimento depositado no aluno em questão, tendo em vista que, ao final de três anos, o discente seria inserido no mercado de trabalho. Logo, o aluno que optasse por um 2º Grau de

três anos para depois prosseguir em seus estudos em nível superior se tornaria muito mais oneroso para o Estado, porque o seu retorno financeiro seria em média de 07 a 08 anos, isso se conseguisse ingressar de imediato no mercado de trabalho.

Quanto às habilitações profissionais e o vestibular, José de Vasconcelos, Presidente do Conselho Federal de Educação naquela época e relator do Parecer nº CFE nº 45-CEPSG/1972, de 12 de janeiro de 1972, - que trata da qualificação para o trabalho no ensino de 2º Grau e das habilitações profissionais – justifica-se dizendo que o concurso (vestibular) deverá abaixar o nível para os conhecimentos do núcleo comum, isto é, somente os conteúdos estudados no 1º ano básico da habilitação seriam exigidos no exame com intuito de dar oportunidades aos alunos do ensino profissionalizante. O relator ainda faz uma crítica à proliferação dos "cursinhos" pré-vestibulares.

Mas é forçoso acrescentar uma constatação universal: o teor dos vestibulares contradiz bastante o que prescreve a lei 5.540, ou seja, que tal concurso deve abranger somente 'os conhecimentos comuns às diversas formas de educação do segundo grau sem ultrapassar este nível de complexidade' continuarão a fazer proliferar a solução esdrúxula dos 'cursinhos', que se podem considerar como elementos de legítima defesa (PARECER CFE nº 45-CEPSG, 1972).

De acordo com Romanelli (1986), no tocante à habilitação profissional, os problemas levantados pelos relatórios: Meira Matos e Grupo de Trabalho da Reforma Universitária, ambos propunham uma reforma do ensino médio em harmonia com os problemas enfrentados pela Universidade. Ao invés de realizarem a integração de um e de outro, buscaram reformular os objetivos do ensino médio (2º Grau), desviando-os da demanda social da escola em nível superior. Isso porque a crise enfrentada pela Universidade vinha do aumento contínuo dos excessos dos exames vestibulares e pela intensa pressão pelo número cada vez maior por vagas. Reformular o ensino médio seria para os membros das comissões um meio de conter a demanda dentro de seus mais estreitos limites. Logo, chegaram ao entendimento de que isso só seria possível se o referido grau de ensino fosse preparado e capaz de oferecer uma formação profissional em curto prazo. Ora, ao adquirir uma profissão sem ter que ingressar no ensino superior, aquele que seria um candidato potencial a essa modalidade de ensino entraria no mundo do trabalho e ficaria despreocupado quanto à aquisição de uma profissão, a qual, na maioria das vezes, era conseguida somente por meio do ensino superior.

Romanelli (1986, p. 234) complementa o raciocínio, pois,

A industrialização crescente exige uma base de educação fundamental e algum treinamento, o suficiente para o indivíduo ser introduzido na

manipulação de técnicas de produção e aumentar a produtividade, sem, contudo, ter sobre o processo nenhum controle, nem mesmo qualquer possibilidade de exigências salariais que em nível mais elevado de escolarização e qualificação acabaria por suscitar. Enfim, era interessante para os meios empresariais que tivéssemos a mão de obra com alguma educação e treinamento, bastante produtiva e, ao mesmo tempo, barata.

O relator do Parecer CFE nº 45/72-CEPSG, para dar embasamento a seu pensamento a favor da educação tecnicista, traz argumentos a fim de justificar o emprego do tecnicismo na Educação expresso na Lei nº 5.692/71.

A nova Lei tem, pois, na insistência por uma educação mais técnica, uma de suas notas dominantes. Significa esta premissa ruptura com as tradições educacionais cristãs do Brasil? Uma antinomia, entre tecnologia e humanismo? Reduz o sentido formador e a substância espiritualista do trabalho do educador? Tende a fazer do aluno peça de uma máquina maior a serviço do desenvolvimento (tomado apenas em sentido material) do País? (PARECER CFE nº 45-CEPSG, 1972)

Aos questionamentos, o relator responde que:

O mal-entendido é julgar que o cristianismo se oponha à educação tecnológica, como se ela fosse uma espécie de paganismo, em contraposição com a cultura clássica, que seria a cristã. A verdade é outra: o renascimento da cultura clássica foi bem pouco cristão; por outro lado, a teoria de que o trabalho das mãos é indigno do homem livre é do pagão Aristóteles. Cristo foi carpinteiro (PARECER CFE nº 45-CEPSG, 1972).

Ainda, para Vasconcelos, o "plano da reforma escolar recentemente elaborado na França funda-se na convicção de que as técnicas modernas exigem a formação do maior número possível de jovens que possuam sólida cultura geral, tanto literária como científica" (PARECER CFE nº 45-CEPSG, 1972). Além disso, pelas palavras do relator, o Conselho Federal de Educação já vinha pensando em uma educação em nível médio, voltada para a integração cultural e técnica desde o início década de 1960.

Já em 1964, no Parecer 274/64 sobre Equivalência em nível médio, advertia este Conselho citando publicação então recente da UNESCO: 'Na era tecnológica em que vivemos, a evolução dos programas do 2.º grau tem sido em geral orientada para uma integração dos elementos culturais e técnicos, que tinham sido, durante tanto tempo, mantidos separados ou até mesmo ministrados em escolas de tipo diverso. O progresso da automatização exige, em medida crescente, que a especialização repouse sobre base cultural' (PARECER CFE nº 45-CEPSG, 1972).

No começo da década de 1960, a UNESCO⁵⁷ já visava à integração dos elementos culturais e técnicos nos programas de 2º Grau das diversas escolas, porque o avanço e a crescente industrialização exigiam especialização da mão de obra. Para o presidente do Conselho Federal de Educação daquela época, "não são poucos os que se perturbam ainda hoje com a preocupação de que os novos valores da técnica acabem por trazer como consequência a decadência e até mesmo o desaparecimento dos antigos valores da Cultura" (PARECER CFE nº 45-CEPSG, 1972). Conforme sua perspectiva, "A integração cultural da técnica não se impõe apenas para o bem da cultura; é condição essencial para a integração da técnica na nossa civilização no sentido do autêntico progresso do homem e da humanidade" (PARECER CFE nº 45-CEPSG, 1972). Vasconcelos ainda confirma que

Além disso, é preciso não esquecer o papel positivo da técnica e do trabalho na educação, em seu sentido mais vasto; como lembra ainda a *Populorum Progressio*, o trabalho 'ao mesmo tempo em que disciplina os hábitos, desenvolve o gosto da pesquisa e da invenção, o acolhimento do risco prudente, a audácia nas empresas, a iniciativa generosa e o sentido de responsabilidade' [...] (PARECER CFE nº 45-CEPSG, 1972).

José Carlos Souza Araújo (1991), no artigo intitulado "*Para uma análise das representações sobre as técnicas de ensino*", traz uma elucidação bem interessante em torno do tecnicismo educacional e ou técnicas de ensino dentro do contexto histórico brasileiro, assim, procuramos esboçar um breve resumo de sua base teórica, a fim de compreendermos essa fase da educação por outro olhar.

As "técnicas de ensino sugerem tecnicismo, e este tecnologia; por sua vez, esta [técnicas de ensino] se constitui associada ao desenvolvimento, e este [tecnicismo] à modernização, alguns deles lembram capitalismo, e este em nossos horizontes se agiganta como antônimo de progressista" (ARAÚJO, 1991, p. 12). Por isso, Araújo adverte-nos, no sentido de que, quando procuramos "discutir o lugar que as técnicas de ensino devem ocupar como elemento componente do processo pedagógico escolar [...] estamos problematizando as relações da dimensão técnica do ensino" (ARAÚJO, 1991, p.13). Ao fazer isso, devemos lembrar "que há um quadro histórico e ideológico-educacional, pelo menos brasileiro a amparar o universo de tal proposta" (ARAÚJO, 1991, p.13). Essas técnicas de ensino inseridas no âmbito "pedagógico-escolar" estão ligadas a uma "totalidade social", e "dispõem, portanto, de uma autonomia relativa e subordinada a outros aspectos componentes do referido

⁵⁷ **UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura** (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*) - é uma agência das Nações Unidas (ONU) sediada em Paris, fundada em 1945 cuja finalidade é de contribuir para a paz e para a segurança no mundo, mediante a educação, ciências naturais, ciências sociais e humanas e comunicações e informação.

processo. É, nesse sentido, que seu lugar pedagógico, escolar e social se inscreve em nosso horizonte de preocupações" (ARAÚJO, 1991, p. 13-14). Para Araújo (1991) o quadro histórico vai desde a década de 30 com acentuada modernização (envolvendo urbanização, industrialização e emprego de diversas técnicas) até a década de 70.

Araújo (1991) mostra que nos anos 1970 o sistema de ensino colocou grande anseio nos benefícios das técnicas de ensino como favoráveis ao processo pedagógico (ensino/aprendizagem). Porém, os elementos do tecnicismo não podem se restringir somente à utilização intensa ou não dos meios tecnológicos no sistema de ensino, assim, a "crença", a "expectativa" e a "esperança" depositaram excesso de confiança no emprego de tais meios técnicos, tais como, "eletrônicos", "audiovisuais", "cibernéticos" e outros, ou nas chamadas técnicas de ensino, nomeadamente: "microensino", "instrução programada", "máquinas de ensinar" e outras trariam solução aos problemas enfrentados pelo ensino/aprendizagem. Para o autor, o tecnicismo tem suas origens no século XX, na teoria administrativa de Taylor e Fayol, na teoria da comunicação dos animais de Wiener e em outras teorias. Diante disso, na década de 60, o Brasil tinha déficit de mão de obra e houve necessidade de atualizá-la com elementos modernizantes para empregá-la na indústria emergente. Então, o que houve foi um ajuntamento das teorias já mencionadas (administrativa, comunicativa dos animais e outras) com as teorias psicológicas, visando dar direção ao processo educacional, o qual ficou conhecido como "processo de modernização da sociedade brasileira".

Logo, Araújo (1991) percebe que toda a valorização das técnicas não vem do sistema educacional, mas é uma porção constituinte do "processo de modernização". O sistema educacional simplesmente fez o compartilhamento da perspectiva "tecnocrática" que lançou suas amarras nos diversos setores e instituições do nosso país, mostrando as suas mais diversas faces, seja no banco, na agricultura, na previdência, na política, na economia, seja na pedagogia e outros, permeando toda e qualquer relação social. Nesse sentido, o tecnicismo torna-se muito maior do que toda a Pedagogia ou todo o processo pedagógico ou técnicas de ensino. O referido autor ainda nos lembra do escolanovismo como movimento responsável por esse "otimismo pedagógico", isto é, tentar renovar a escola por meio dos "métodos", dando vazão à suplantação da "dimensão técnica". Assim, o tecnicismo evidenciado no Brasil representa um desenvolvimento radical da Escola Nova da década de 1930.

No entendimento de Araújo (1991), foi no final da década de 1970, o Brasil já moderno, porém apresentava sinais de crise resultante da expansão capitalismo monopolista, que lançaram o mais duro golpe sobre tecnicismo, em virtude da expansão e divulgação das

teorias crítico-reprodutivistas⁵⁸. A supervalorização das técnicas de ensino acabou por colocar o ensino em uma concepção alienadora. Por que se acreditava que, ao se utilizar determinadas técnicas de ensino de forma isolada em sala de aula, haveria pleno sucesso do ensino/aprendizagem do aluno. Assim, as técnicas de ensino deixaram de ser mediadoras na relação professor-aluno e acabaram por substituir o lugar do docente, ora de modo real, ora de modo simbólico. Foi assim que as técnicas de ensino subjugaram todos os integrantes do "processo pedagógico".

O que nos interessa aqui é ressaltar que a dimensão técnica e metodológica do ensino acabou sendo afetada porque a crítica à mesma acabou por fazer implodir todo um edifício pedagógico construído sobre e a partir da relevância dos métodos e das técnicas desde a hegemonia da Escola Nova entre nós. Assim, a presença relevante técnica no ensino não é apenas o resultado de um enfatismo de veio tecnicista, ou anteriormente de veio escolanovista. Toda essa dinâmica pedagógica está mesmo entranhada no processo de modernização da vida brasileira. [...] A reversão do aspecto metodológico-técnico aos conteúdos, provocada pela emergência da postura histórico-crítica, significou fazer implodir um edifício semi-secular. E tal implosão significou redimensionar o lugar do aspecto técnico do ensino no processo pedagógico. [...Então,] de opressora no processo pedagógico, a crítica passou a mostrar que a dimensão técnica e metodológica deveria se tornar subordinada aos conteúdos (ARAÚJO, 1991, p. 20).

Para o autor, as técnicas não passam de instrumentos que o docente deve utilizar nos processos pedagógicos, além do mais, é o ideal educativo o definidor da técnica e não o contrário.

Ao olhar as técnicas de ensino por esse prisma, percebemos que as críticas a transformaram na grande vilã de modo precipitado, tendo em vista, o modo errôneo de como elas foram aplicadas e utilizadas no processo pedagógico, não como instrumento, não como um meio, mas como um fim em si mesmo. Depositaram nelas as mais altas expectativas com o intuito de resolver todas as adversidades do processo de ensino/aprendizagem e como isso não funcionou despejaram sobre técnicas as mais severas críticas.

Portanto, em torno da concepção tecnicista da educação existem grupos distintos, aqueles favoráveis a tal teoria, os quais utilizam argumentos convincentes em sua defesa, cuja finalidade e utilização giram em torno da modernização e do progresso, e aqueles contrários aos argumentos da teoria, os quais elaboram críticas contundentes, pois afirmam que a educação perdeu sua especificidade e finalidade quando se enveredou por um caminho carregado de mazelas. Levando em conta Araujo (1991), a relevância dos métodos e das

⁵⁸ Saviani em sua obra "*Escola e democracia*", 1987. p. 19-34, apresenta uma análise da referida posição.

técnicas fazem-se presentes entre nós desde a hegemonia da Escola Nova, e tal edifício desmoronou-se com o surgimento da postura histórico-crítica, por meio da qual tanto a dimensão técnica quanto a metodológica deveriam ficar subordinadas aos conteúdos. Quanto ao tecnicismo na educação, acreditamos não ser ele o completo vilão das mazelas surgidas na educação brasileira ao longo da História. O processo de modernização de um país traz consigo a evolução das técnicas e métodos empregados no sistema de ensino, cuja finalidade deve ser um meio - e não um fim em si mesmo - para facilitar o ensino-aprendizagem. Nesse ponto, coadunamos com o pensamento de Araújo (1991) no sentido de ter havido por parte dos educadores, a partir da década de 1970, uma supervalorização das técnicas e dos métodos de ensino, culminado em uma concepção alienadora de ensino. Em contrapartida, com o surgimento da postura da concepção histórico-crítica houve uma supervalorização geral dos conteúdos no processo de ensino-aprendizagem em detrimento dos métodos e das técnicas, tornando o ensino também alienado aos conteúdos. Em ambos os casos, o processo de alienação não se torna benéfico para a educação como um todo. Por fim, acreditamos que a maior dificuldade está em saber empregar, no ensino, a dosagem correta da metodologia, da tecnologia e dos conteúdos, pois a combinação exata dos três poderá ser muito benéfica, proveitosa e contribuir para a eficácia do processo educacional brasileiro.

2.3 A nova LDBN/1996 (Lei nº 9.394/96): o retorno do Curso Normal nível 2º Grau.

Se a primeira LDBN/1961 tramitou por mais de uma década no Congresso Nacional, com a nova LDBN/1996 não foi tão diferente, pois o anteprojeto da Lei nº 9.394/96 tramitou durante 08 anos. Como ocorreu na primeira LDB, a tramitação da segunda LDBN também foi palco de disputa ideológica entre o público e o privado com mudança de foco, nas palavras Brzezinski (2010, p. 190),

O cenário da tramitação da LDB/1996 revelou o campo de disputa ideológica entre o público e o privado, tendo como foco a relação conflitante entre a defesa da escola pública, laica, gratuita para todos e de qualidade socialmente referenciada em todos os níveis de escolarização, e o ensino privado, administrado pelos empresários que não encontraram obstáculos da sociedade política para transformar em mercadoria o direito à educação preceituada na Constituição de 1988.

A LDBN/96 estabeleceu a divisão em Educação Básica e Educação Superior, sendo a Educação Básica dividida em: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio; e na

Educação Superior estabeleceram-se os Cursos por área. O quadro 12 mostra-nos, de modo claro, como ficou a estrutura do ensino educacional brasileiro após a Lei nº 9.394/96.

Quadro 12 - Estrutura do sistema educacional após a Lei nº 9.394/96.

Níveis e subdivisões			Duração	Faixa etária
Educação Básica	Educação infantil	Creche	4 anos	De 0 a 3 anos
		Pré-escola	3 anos	De 4 a 6 anos
	Ensino fundamental (obrigatório)		8 anos	De 7 a 14 anos
	Ensino médio		3 anos	De 15 a 17 anos
Educação superior	Cursos por área		Variável	Acima de 17 anos

Fonte: Perez, Nascimento e Parente (2003, p. 27).

De acordo com Perez, Nascimento e Parente (2003, p. 27),

O atendimento de 0 a 3 anos (creches) e de 4 a 6 anos (pré-escola) passou a ser denominado Educação Infantil. Os antigos 1º e 2º graus passaram à denominação Ensino Fundamental e Ensino Médio, respectivamente. A LDB reduz a dois os níveis de educação escolar: o da educação básica (composta por educação infantil, ensino fundamental e médio), e a educação superior. Apresenta a educação profissional como modalidade de ensino articulada com esses níveis, embora a admita, como habilitação profissional, nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional. Outras modalidades de ensino; como a educação especial e a educação indígena, ganharam especificidade dentro da nova forma de organização.

A Lei nº 9.394/96 traz inovação, quando coloca a educação como dever tanto da família quanto do Estado e na sua finalidade, conforme evidencia o Art. 2º. "A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, 1996).

O artigo 62 da Lei, apesar de ter dito que, para atuar na educação básica, seria necessária a formação em nível superior, deixou uma abertura, ao colocar como formação mínima para atuar na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental a modalidade Normal em nível médio. O texto do Art. 62 diz: "A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, [...], admitida, como **formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade Normal**" (BRASIL,

1996). Esse artigo provocou uma série de dúvidas no funcionamento e na validade do Curso Normal após a LDBN/96. Logo, foi necessária a elaboração de Parecer⁵⁹ por parte do Conselho Nacional de Educação para fins de esclarecimentos, porque o artigo 92 da nova LDBN/96 revogou as Leis em vigor "Lei nº 4.024/1961 (LDB/61), e 5.540/1968, nas alteradas pelas Leis nº 9.131/1995 e 9.192/1995 e, ainda, as Lei nº 5.692/1971 e 7.044/1982 e as demais leis e decretos-lei que as modificaram e quaisquer outras disposições em contrário" (BRASIL, 1996).

No Estado de Minas Gerais, o Curso Normal Nível Médio continuou a funcionar após a LDBN/96 e ainda prevalece regulamentado em algumas Escolas Estaduais por meio de Resolução⁶⁰ do Conselho Estadual de Educação. Quando comparamos o antigo Curso Normal constante do Manual/SEEMG/1988 com o atual, a inovação está no acréscimo das especificidades dos grupos inseridos tanto na Educação Infantil quanto nos anos iniciais,

⁵⁹ O Parecer CNE/CEB 03/2003, de 11/03/2003, deu tratamento ao Art. 62: "A formação de professores em nível médio, na modalidade Normal, frequentemente tem sido envolvida em controvérsias", logo, traz a seguinte redação: A redação do artigo 62 da LDBEN é clara e não deixa margem para dúvida. Aqueles que frequentam um curso Normal, de nível médio, praticam um contrato válido com a instituição que o ministra. Atendidas as disposições legais pertinentes, a conclusão do curso conduz a certificado de conclusão que, por ser fruto de ato jurídico perfeito, gera direito. No caso, o direito gerado é a prerrogativa do exercício profissional, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Os professores que lograram obter formação de nível médio, na modalidade Normal, incorporaram a seu patrimônio individual a prerrogativa do magistério. Nossa Constituição Federal, a Lei Maior de nosso País, diz que "o ato jurídico perfeito gera direito adquirido, e que a lei não pode prejudica-lo". Ainda, de acordo com este Parecer "o Plano Nacional de Educação (PNE), a Lei 10.172, de 9 de Janeiro de 2001 reconhece a existência de cerca de 30.000 professores que atuam na educação infantil e que não possuem formação docente, um número incerto atuando em creches, pouco mais de 10.000 professores operando em classes de alfabetização, com formação apenas no ensino fundamental. Da mesma forma, pondera a mesma Lei, cerca de 100.000 professores (número que o PNE considerava subestimado) trabalham nos anos iniciais do ensino fundamental e carecem de formação específica em nível médio. **Os dados do Censo 2001 mostraram a existência de 86.070 professores em sala de aula que carecem da formação em nível médio.** A Escola Normal de nível médio, de saudosa memória em muitos lugares, ainda se faz necessária em nosso País e não é possível dizer o contrário senão sob o risco de incorrer em equívoco grave. A formação em nível superior de todos os professores é uma utopia norteadora, um desejo que a lei quer ver satisfeito e, assim sendo, não pode ser considerada uma meta a ser alcançada de maneira trivial e conclui nos seguintes termos: Em relação à dúvida sobre a participação em concursos públicos, todos os profissionais da educação que adquiriram a prerrogativa do magistério não podem ser impedidos, de forma legal, de participar de qualquer mecanismo de acesso a funções docentes..." (PARECER CNE/CEB 03/2003-11/03/2003).

⁶⁰ Resolução nº 440-CEE/MG, de 13 de dezembro de 2.000: "Regulamenta para o Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais o Curso Normal em Nível Médio, para formação de docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental". "Art. 1º - O Curso Normal em Nível Médio, aberto aos concluintes do Ensino Fundamental, deve prover a formação de professores para atuar como docentes na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, acrescentando-se às especificidades de cada um desses grupos as exigências que são próprias da educação especial, de jovens e adultos e das comunidades indígenas". "Art. 12 - É admitido, ao aluno matriculado no Curso, o aproveitamento de seus estudos realizados em nível médio para integralização da carga horária do curso, observadas as exigências da proposta pedagógica, respeitando-se o atendimento à articulação teoria-prática ao longo do curso. Parágrafo Único - Para atendimento ao disposto neste artigo, são necessárias as seguintes condições na organização do plano de estudos: I - Comprovação de conclusão do ensino médio. II - Duração mínima de 1.600 horas, incluídas as 800 horas da parte prática. III - Inclusão de todos os conteúdos previstos para a formação pedagógica, sem prejuízo dos objetivos estabelecidos para o Curso. IV - Adaptação, quando necessário, de estudos realizados com proveito, tendo em vista a qualidade da formação docente" (RESOLUÇÃO CEE/MG-440, 2000).

como, educação especial, jovens e adultos e das comunidades indígenas. Acreditamos que essa modificação na estrutura do curso⁶¹ visa atender a legislação educacional sobre a inclusão escolar e dar outro significado à formação em geral.

Portanto, observamos na longa trajetória da história da educação brasileira, na qual se encontra inserida a Escola Normal, momentos históricos adversos, tais como, progressos, fases de estagnação e retrocessos, cuja legislação não foi, na maioria das vezes, condizente com realidade política, social, cultural e econômica do país. Por se tratar de campo de luta e de contradição, a Escola da educação brasileira como um todo enfrentou e sofreu as mais duras penas, de modo que, no final do século XX e início do século XXI, já com um Brasil moderno, isto é, industrializado, urbanizado e fomentado por todos os processos tecnológicos, ainda nos deparávamos com uma triste realidade: alto índice de analfabetismo, pois, de acordo com o Jornal Folha de São Paulo⁶², "Em 2000, [população com dez anos ou mais] 12,8% desses brasileiros não sabiam ler nem escrever", e, além do mais, segundo o Censo de 2001-IBGE, 86.070 professores em sala de aula careciam de pelos menos da formação em Curso Normal de nível médio. Foi em virtude dessa realidade brasileira, segundo Nelio Bizzo - relator

⁶¹ Outras inovações do Curso atual no Estado de Minas Gerais: 1. O aproveitamento dos estudos realizados em nível médio, antes somente no 1º ano se tinha uma base comum; 2. A carga horária da parte prática passa para 800 horas e antes eram 300 horas; e 3. a adaptação de outros estudos realizados com proveito. Na comparação dos currículos, houve no currículo do Curso Normal atual os seguintes acréscimos: Antropologia aplicada a Educação, conhecimentos da Comunicação, da Informática, da Cultura; os Fundamentos da Educação Especial; os conhecimentos sobre Gestão Escolar, incluindo Organização e Funcionamento da Instituição e a Introdução à Pesquisa Educacional. Houve um aumento considerável na demanda do Curso Normal, conforme dados publicados no *Site* da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais. No primeiro semestre do ano de 2014 foram ofertadas 7.240 vagas em 156 escolas, de 136 municípios houve um aumento de 58% na oferta de vagas nessa modalidade. No início ano de 2015 foram autorizadas 11.433 vagas para o Curso Normal, já no segundo semestre foram ofertadas 16.500 vagas em todo Estado. De acordo com a Constituição da República, a Educação Infantil é de responsabilidade dos municípios. Em Minas Gerais, contudo, a Secretaria de Estado de Educação colabora para garantir a oferta. A rede estadual de ensino atua na formação de nível médio de profissionais para trabalharem com crianças nas fases de creche e pré-escola através da oferta do curso normal, também conhecido como magistério. Em 2015 ocorreu mudança na legislação da Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia exigindo do Educador Infantil a qualificação mínima de Magistério para atuar na área, contribuiu para que ocorresse um aumento na demanda desse Curso em Uberlândia. Tal mudança na legislação visa cumprir o proposto na Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu artigo 62, diz que "a formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental admitida é a oferecida em nível médio, na modalidade Normal". Isso provocou uma corrida às Escolas Estaduais da cidade em busca da referida formação. O "Art. 7º - Dos conteúdos curriculares necessários à constituição de competências gerais e específicas, tendo como referências: I - o disposto nos artigos nº 26, 27, 35 e 36 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de nº 9.394/96; II - o estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica; III - os conhecimentos de Filosofia, Sociologia, Antropologia, História e Psicologia aplicados à Educação; IV - os conhecimentos da Comunicação, da Informática, das Artes, da Cultura e da Linguística; V - os Fundamentos da Didática e as Metodologias da Aprendizagem; VI - os Fundamentos da Educação Especial; VII - os conhecimentos sobre Gestão Escolar, incluindo Organização e Funcionamento da Instituição; VIII - a Introdução à Pesquisa Educacional" (CEE/MG-440, 2000).

⁶² "Apesar da redução na taxa de analfabetismo revelada pelo Censo 2000, o Brasil ainda está muito distante de seus vizinhos. Na Argentina a taxa de analfabetismo da população com mais de 15 anos é de 3%. O Chile apresenta taxa de 4%, a Venezuela, de 7%, e a Colômbia, de 8%. No Brasil, 13,63% da população com mais de 15 anos é analfabeta. Na semana passada, o IBGE também divulgou a taxa de analfabetismo na população com dez anos ou mais, que é mais utilizada na comparação entre os censos do que a taxa dos que têm mais de 15 anos, empregada em comparações internacionais. Em 2000, 12,8% desses brasileiros não sabiam ler nem escrever" (JORNAL FOLHA DE SÃO PAULO, 26/12/2001).

do Parecer CNE/CEB 03/2003-11/03/2003 -, que a nova LDBN/96 admitiu "como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade Normal", ou seja, com vistas a amenizar o problema da formação de professores, a Lei buscou resgatar uma formação mais sólida e voltou a tratar esse curso de formação na modalidade Normal.

III - A HISTÓRIA DISCIPLINAR DA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL NO SÉCULO XX.

Neste capítulo, vamos discorrer sobre a história disciplinar da Filosofia da Educação no Brasil. Optamos por esta abordagem porque a Filosofia da Educação se tornou o foco principal de nosso estudo, em virtude dos dados levantados na pesquisa documental das Instituições de Ensino de Uberlândia e também por ela constar como disciplina no Manual *Curso Normal - programas de ensino* da SEEMG/1988. Logo, torna-se necessário entender a origem e a história desta disciplina que primeiro integrou os currículos dos cursos de formação de professores desde 1939, iniciada no curso de Pedagogia e, décadas mais tarde, introduzida no Curso Normal e em algumas Licenciaturas, e, segundo passou a se tornar campo de pesquisa com a criação de GT 17 na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) no final do século XX.

Para tal, abordaremos os seguintes tópicos: 1. um breve histórico da Filosofia no Brasil; 2. o percurso da Filosofia da Educação de disciplina de formação de professores ao "status" do campo de pesquisa, conforme a abordagem de Tomazetti (2001); 3. as quatro concepções da Filosofia da Educação no Brasil, de acordo com o pensamento de Saviani (1987a); 4. as concepções filosóficas presentes nos Manuais de Filosofia da Educação no Brasil, publicados durante o século XX, projeto de pesquisa coordenado por Quillici Neto (2012); e 5. o Manual do Curso Normal: Programas de Ensino do Estado de Minas Gerais, cuja elaboração se iniciou no ano de 1984 e foi publicado e distribuído gratuitamente no ano de 1988.

3.1 Um breve histórico da Filosofia no Brasil.

Definir as origens e a identidade da disciplina Filosofia da Educação no Brasil não é uma tarefa fácil, e quanto a isso há um consenso entre diversos autores e estudiosos da área, "porque os estudos históricos sobre o tema apontam para a ideia de fragmentação da Filosofia, no entanto ela sempre esteve presente nos projetos de educação, tanto nos projetos religiosos do período da colonização, como também nos projetos dos Estados laicos" (QUILLICI NETO; PUENTES; AQUINO, 2010, p. 14). Desde o surgimento dos primeiros Colégios e das primeiras Faculdades de Filosofia no Brasil, no século XVI, principalmente, nos Estados da Bahia e do Rio de Janeiro, até os dias de hoje, o ensino da Filosofia vem sendo aplicado de

forma fragmentado. No início, o ensino da Filosofia estava centrado nas mãos dos Jesuítas, “a língua oficial do ensino era o latim, os subsídios eram dos filósofos gregos e dos romanos que mais se aproximavam da doutrina da Igreja. Havia também os escritos dos moralistas, Cícero, Quintino e Sêneca” (WONSOVICZ; GODOY, 2010, p. 41). Logo, “o objetivo da Filosofia nesse período era o de formar homens letrados, eruditos e, acima de tudo católicos. A Filosofia na escola foi por muito tempo artigo de luxo [e] privilégio de alguns” (WONSOVICZ; GODOY, 2010, p. 41). Para Quillici Neto (2001, p. 23), “a concepção da *Ratio*⁶³, presa aos moldes do catolicismo Aristotélico - Tomista, não permite à filosofia uma autonomia para o exercício de reflexão e questionamento da realidade; ela é mera colaboradora para o desenvolvimento intelectual da época”. Antônio Paim (1974, p. 143) confirma esse pensamento quando diz: “A ideia básica defendida pela Companhia de Jesus era a subordinação da filosofia à teologia. A primeira regra do professor de Filosofia estabelece que deve proceder de modo a preparar os ouvintes para a Teologia [...]”. Nesses termos, “O sistema de ensino dos Jesuítas, a *Ratio Studiorum*, estava centrado numa visão de unidade do Professor, do método e da matéria”. Todos os professores deveriam seguir o mesmo método de ensino (QUILLICI NETO, 2001, p. 15), com o intuito de assegurar o “cultivo da disciplina, da atenção e da perseverança nos estudos [...] no sentido de facilitar o próprio ensino e, também, de desenvolver um traço de caráter considerado essencial tanto ao possível futuro sacerdote quanto ao cristão leigo” (CUNHA, 1986 p. 26). Não havia nenhuma preocupação com a verdadeira reflexão filosófica, muito pelo contrário, qualquer tipo de ensino reflexivo era totalmente banido do sistema de ensino, utilizava-se, como metodologia de ensino, a memorização e a repetição. Porém, Quillici Neto (2001) lembra-nos que não podemos deixar de afirmar ter havido uma expressiva contribuição dos jesuítas no desenvolvimento científico e literário. Então, haveria uma Filosofia da Educação presente na

⁶³ *Ratio Studiorum*: “Conjunto de normas criado para regulamentar o ensino nos colégios jesuítas. Sua primeira edição, de 1599, além de sustentar a educação jesuítica ganhou status de norma para toda a Companhia de Jesus. Tinha por finalidade ordenar as atividades, funções e os métodos de avaliação nas escolas jesuíticas. Não estava explícito no texto o desejo de que ela se tornasse um método inovador que influenciasse a educação moderna, mesmo assim, foi ponte entre o ensino medieval e o moderno. Antes do documento em questão ser elaborado, a ordem tinha suas normas para o regimento interno dos colégios, os chamados Ordenamentos de Estudos, que serviram de inspiração e ponto de partida para a elaboração da *Ratio Studiorum*. A *Ratio Studiorum* se transformou de apenas uma razão de estudos em uma razão política, uma vez que exerceu importante influência em meios políticos, mesmo não católicos. O objetivo maior da educação jesuítica segundo a própria Companhia não era o de inovar, mas sim de cumprir as palavras de Cristo: “*Docete omnes gentes, ensinai, instrui, mostrai a todos a verdade*.” Esse foi um dos motivos pelos quais os jesuítas desempenharam na Europa e também no chamado “Novo Mundo” o papel de educadores, unido à veia missionária da Ordem. Para seu estudo [e aprofundamento] é obrigatória a leitura da tradução do documento para o português, feita pelo padre jesuíta Leonel FRANCA (1952)” (TOLEDO; RUCKSTADTER; RUCKSTADTER, 2006, HISTEDBR online).

Ratio? Quilici Neto (2001, p. 20) percebe, de modo sutil, que "a formação da concepção ou da Filosofia da Educação presente na *Ratio* implica raízes e,

[...] princípios fundamentais de uma educação verdadeiramente humana. Para sua elaboração contribui a sabedoria antiga, o cristianismo com tesouro se suas verdades profundamente iluminadoras de nossa natureza, a idade média com a riqueza de suas experiências filosóficas, o Renascimento com todas as suas preocupações de elegância e arte (FRANCA, 1952, p.76).

Na visão dos autores Quilici Neto, Puentes e Aquino (2010), a *Ratio* era vinculada a duas concepções: a primeira concepção é a "tomista" de base aristotélica, e a segunda é a concepção renascentista europeia, esta buscava exaltar o "conhecimento científico" proveniente da "razão humana", capaz de produzir a felicidade humana. Assim, sob um ponto de vista e em muitos aspectos, os Jesuítas tornaram-se a "mola mestra de um projeto de educação que se apresentava como o grande desenvolvimento de uma pedagogia moderna. Sob outro ponto de vista, os Jesuítas, por meio do saber científico, aplicavam uma espécie de manipulação ideológica católica, que era muito presente" (QUILLICI NETO; PUENTES; AQUINO, 2010, p. 15).

Em meados século XVIII, com a expulsão dos jesuítas do Brasil pelo Marquês de Pombal e o advento das ideias do Iluminismo⁶⁴, o ensino da Filosofia também sofreu mudanças significativas. "A filosofia, na Reforma Pombalina, deixou de ocupar espaço doutrinário do Catolicismo Jesuítico, [...] e passou a receber uma influência Iluminista. O ensino de filosofia passou a privilegiar os gregos e a concepção moderna fundada nas ciências naturais⁶⁵" (QUILLICI NETO, 2001, p. 33). Se, por um lado, a Filosofia distanciou-se das ideias com inferências de cunho religioso e das autoridades eclesiásticas, por outro, a partir dos meados do século XIX, predominou o pensamento positivista de Augusto Comte⁶⁶ de

⁶⁴ **Iluminismo**: "como veio a ser conhecido o movimento intelectual do século, consistia na celebração da razão em oposição a qualquer religião revelada, consistente com a fé na ordem racional do mundo, na exaltação da ciência experimental e da técnica. Era a continuação, pela física de Newton, da mecânica de Galileu. O Iluminismo completava o Renascimento e criava espaço (ideológico) para o surgimento de doutrinas democráticas. O Iluminismo foi, no final das contas, um amplo e diferente movimento ideológico que, na direção das transformações iniciadas pela Reforma Protestante, organizava a luta da burguesia contra a aristocracia feudal e preparava a sua hegemonia sobre toda a sociedade. O Iluminismo português, [...] ao contrário dos outros países, o Iluminismo se compôs com a religião católica e a Igreja" (CUNHA, 1986, p. 44-45).

⁶⁵ "A reforma dos estudos filosóficos constitui o objeto das cartas Oitava a Décima primeira. Nelas o autor dá um balanço da situação do ensino da Filosofia em Portugal e justifica um novo programa para as seguintes disciplinas: a) História da Filosofia; b) Lógica; c) Física; e d) Ética. Nesse conjunto, o lugar de primeiro plano deveria ser ocupado pela Física" (PAIM, 1974, p. 156).

⁶⁶ **Augusto Comte** (1798-1857), filósofo francês, é considerado fundador da Sociologia e do Positivismo. O pensamento positivista "coloca a lei dos três estados como a natureza mesmo do espírito humano aplicado a cada ramo do conhecimento. [...] O primeiro estado é o teológico ou o fictício. O segundo estado, metafísico ou abstrato e o terceiro estado é o positivo. [...] Para Comte, a ordem, ao desenvolver-se gera o progresso. A ordem,

origem francesa, pelo qual a educação do homem seria realizada por meio da investigação científica que incentivava a busca do conhecimento. “Com isso, elas [as ciências], ao invés de protestarem contra o modelo social vigente, se engajaram voluntariamente na construção da ordem social acreditando que, dessa forma, a sociedade impulsionaria o progresso” (KRAEMER; STAMM, 2009, p. 96). Nesse período, houve críticas severas quanto à “presença da Filosofia nos currículos do Ensino Médio, pois não entendiam a sua utilidade na formação do pensamento cultural brasileiro” (WONSOVICZ; GODOY, 2010, p. 27). Com isso, a organização do ensino da Filosofia “seguiu os moldes de aulas régias com disciplinas avulsas e isoladas” (KRAEMER; STAMM, 2009, p. 96).

No Brasil, as ideias positivistas tiveram a duração de quase um século e atingiram o seu auge na década de 60, durante o Governo Militar, cujos ideais se fundavam na máxima do positivismo de Auguste Comte expressa na "Ordem e Progresso", na segurança, no desenvolvimento, visando manter a tecnocracia, a industrialização, a organização, a técnica e a ciência (QUILLICI NETO, 2001). Diante disso, "quando as ações humanas - individuais e sociais - contradisserem as ideias, serão tidas como desordem, caos anormalidade e perigo para a sociedade" (CHAUÍ, 2008, p. 31), pois, diante da máxima do positivismo, "só há 'progresso', diz Comte, onde houver 'ordem', e só há 'ordem' onde a prática estiver subordinada a teoria, isto é, ao conhecimento científico da realidade" (CHAUÍ, 2008, p. 31). E uma das consequências da concepção positivista é o fato de ela conceber

a prática como simples instrumento ou como mera técnica que aplica automaticamente regras, normas e princípios vindo da teoria. A prática não é ação propriamente dita, pois não inventa, não cria, não introduz situações novas que suscitem o esforço do pensamento para compreendê-las. Essa concepção da prática como aplicação de ideias que a comanda de fora leva à suposição de uma harmonia entre teoria e ação (CHAUÍ, 2008, p. 30-31).

Porém, como já foi dito, a suposta harmonia entre teoria e prática não pode ser contradita pelas ações humanas, a fim de evitar a desordem. Essa prática, que não é considerada ação, pois não é capaz de inventar, de criar e de introduzir novas ações, revelou-se de modo muito forte na concepção tecnicista de educação estabelecida na Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus promovida pelo Regime Cívico Militar. Nessa reforma, “o mais importante era a formação profissional como meio concreto de conhecimento” (WONSOVICZ; GODOY, 2010, p. 25), isto é, deu-se muita importância ao conhecimento

na sua ânsia de domínio, elimina os direitos, pois podem impedir a marcha do progresso” (QUILLICI NETO, 2001, p. 38). Os principais divulgadores do pensamento de Comte no Brasil foram Benjamin Constant, Pereira Barreto, Teixeira Mendes e outros.

gerador de formação rápida e de retorno financeiro imediato, sempre visando, precocemente, à inserção do aluno no mercado de trabalho a fim gerar renda e consumo.

Entendemos as severas críticas quanto à presença da Filosofia nos currículos do Ensino Médio, em virtude do positivismo, como algo que tem relação direta com a pergunta sobre a utilidade da Filosofia. Na perspectiva de Kosik (1976, p. 30),

A imagem fiscalista do positivismo empobreceu o mundo humano e no seu absoluto exclusivismo deformou a realidade: reduziu o mundo real a *uma única* dimensão e sob o único aspecto, à dimensão da extensão e das relações quantitativas. Além do mais cindiu-se o mundo humano ao erigir em realidade única o mundo do fiscalismo, o mundo dos valores reais idealizados, da extensão, da quantidade, da mensuração, das formas geométricas, enquanto o mundo cotidiano do homem foi declarado uma ficção.

Além do mais, "no mundo do fiscalismo - que o positivismo moderno considera como única realidade - o homem pode existir apenas como uma determinada atividade abstrata, isto é, como físico, estatístico, matemático, linguista, mas jamais com todas as suas virtualidades, em momento algum como homem inteiro" (KOSIK, 1976, p. 31). No mundo moderno, o fiscalismo positivista tornou-se o "responsável pelo equívoco de ter considerado certa *imagem* da realidade com a *realidade* mesma e um determinado modo de apropriação da realidade com o único autêntico" (KOSIK, 1976, p. 31 - Grifo no original). Por isso, segundo Kraemer e Stamm (2009), na modernidade, os diversos espaços educacionais e midiáticos têm um só clamor, de quem está ocupado e preocupado somente em treinar e formar o futuro profissional, o trabalhador e também o consumidor do presente. Nem as crianças escapam, pois estão cercadas de espaços sociais que as induzem ao consumo. Ninguém está preocupado em educar o ser humano, pois vivemos "sob a égide do útil; perdemos a noção das coisas importantes" (KRAEMER; STAMM, 2009, p. 46). Assim, "se em outros tempos a utilidade era medida pelo tanto que algo servia ao que é importante, [no final do Século XX no Brasil] a importância de algo é medida pelo tanto que serve ao que é útil para o consumo, para a diversão, para o dinheiro" (KRAEMER; STAMM, 2009, p. 46). Ainda, cabe ressaltar o pensamento de Marilene Chauí (2001, p. 13), ao enfatizar esse aspecto: "em nossa cultura e em nossa sociedade, costumamos considerar que alguma coisa só tem o direito de existir se tiver alguma finalidade prática, muito visível e de utilidade imediata". Nesse contexto, atravessando o tempo, desde que predominou o pensamento positivista de Augusto Comte, é notório que houve uma supervalorização das demais ciências de cunho utilitário e prático em detrimento do pensamento filosófico. Então, tudo aquilo que for de cunho diferente será

considerado inútil, desnecessário, banal e vulgar. Essa é a visão que a nossa sociedade, cativa do senso comum, tem do ensino de Filosofia, por não conseguir ver de imediato ou em curto prazo seus efeitos e suas utilidades, principalmente, quando se trata do mercado de trabalho. Até mesmo a escola atual não escapa dessa visão utilitarista, quando se enveredou pelo caminho da "qualificação para o trabalho" com vistas à mera reprodução dos ideais capitalistas.

Todavia, para Karel Kosik (1976, p. 17-18 - Grifo no original), a Filosofia deve ser vista como um exercício indispensável a todos os seres humanos, porque, por meio dela, o ser humano é forçado, de modo sistemático e crítico, a entender a essência oculta das coisas.

A filosofia é uma *atividade humana indispensável*, visto que a essência da coisa, a estrutura da realidade, 'a coisa em si', o ser da coisa, não se manifesta direta e imediatamente. Neste sentido a filosofia pode ser caracterizada como um esforço sistemático e crítico que visa a captar a coisa em si, a estrutura oculta da coisa, a descobrir o modo de ser do existente. O conceito da coisa é a compreensão da coisa, e compreender a coisa significa conhecer-lhe a estrutura. A característica precípua do conhecimento consiste na decomposição do todo.

Logo, no pensamento de Kosik (1976), a Filosofia somente seria inútil e não só ela como também as ciências, "se a aparência fenomênica e a essência das coisas coincidissem diretamente, a ciência e a filosofia seriam inúteis". Como de fato não ocorre assim, pois "a essência - ao contrário dos fenômenos - não se manifesta diretamente, e desde que o fundamento oculto das coisas deve ser descoberto mediante uma atividade peculiar, tem de existir a ciência e a filosofia" (KOSIK, 1976, p. 17).

Parafraseando Quillici Neto, Puentes e Aquino (2010), outro movimento filosófico que influenciou com muita força o pensamento educacional no Brasil, após a década de 20, foi o Pragmatismo, seus divulgadores foram William James, John Dewey e Charles Sanders Peirce, seus trabalhos eram divergentes tanto nos métodos quanto nas conclusões. Trabalhavam diversos temas "a relatividade dos valores", "a realidade da transformação sobre a permanência"; a "natureza biológica e social do homem" e outros. Esse movimento teve maior influência nos ideais do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova. Ele defendia a "Reconstrução educacional do Brasil - ao povo e ao governo" e propunha mudanças na educação brasileira. O pragmatismo era tutelado pela Escola Nova, cujo interesse era sempre colocado sobre o indivíduo, afastando, assim, a forma de dominação do pensamento católico. Essa superação do pensamento educacional católico (valores morais, jurídicos, sociais e

materiais) fez com que o Pragmatismo ocupasse presença marcante na educação do Brasil com o lema: "o mundo ocidental está em crise".

Com o advento das reformas educacionais ocorrido na década de 1920, cujas bases eram os princípios da Escola Nova. Em 1920, a Lei nº 1.750, de 8 de Dezembro de 1920 e o Decreto nº 3.356, de 31 de maio de 1921, reformaram a Instrução Pública do Estado de São Paulo. Essa Reforma ficou conhecida como Reforma Sampaio Dória. A Lei nº 1750/20 no Art. 8 unificou as Escolas Normais do Estado de São Paulo e no currículo dessa Escola unificou também as disciplinas de "psicologia" e "pedagogia" em uma só cadeira. Já o Art. 21 da Lei criou a Faculdade de Educação e no §2º instituiu no 3º ano do 1º ciclo, a matéria de *História da Filosofia*. O 1º Ciclo era composto de 03 anos, e cada ano continha 04 disciplinas, o que perfazia um total de 12 disciplinas. Assim, a disciplina de História da Filosofia passou a ser parte integrante do curso de formação de professores da Faculdade de Educação de São Paulo. Aos diplomados no 1º ciclo dessa Faculdade, dava-se o direito de exercer a função de inspetor, diretor de Escolas Normais, ginásios e grupos e serem nomeados professores das Escolas Normais, dos grupos do interior e das Escolas da Capital.

Em 1931, o Decreto nº 19.852, de 11 de abril de 1931, dispôs sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro e congregou a esta Universidade a Faculdade de Educação, Ciências e Letras, criada pelo presente decreto. No Art. 206, a Faculdade, na Seção de Educação, conferiria o diploma de Licenciado em Educação, "o direito de lecionar as ciências da Educação nos estabelecimentos de ensino secundário" (Art. 210) e a Seção de Letras, além de outras diplomações, conferiria o de Licenciado em Filosofia "o direito de lecionar as respectivas disciplinas nos cursos secundários, quando obtiver o candidato os certificados que forem exigidos da Secção de Educação" – (*Parágrafo Único* do Art. 210").

Portanto, no século XVI, o ensino da Filosofia no Brasil estava centrado nas mãos dos Jesuítas, por meio da *Ratio Studiorum*. Nessa época, não existia preocupação com a verdadeira reflexão filosófica, muito pelo contrário, qualquer tipo de ensino reflexivo era totalmente banido do sistema de ensino, utilizava-se como metodologia de ensino, a memorização e a repetição. À primeira vista, existia a subordinação da Filosofia à Teologia, isto é, uma reflexão filosófica de cunho religioso. Contudo Quillici Neto (2001) conseguiu perceber na *Ratio* a presença sutil de uma Filosofia da Educação, pois a *Ratio* abordava duas concepções: a concepção tomista e a renascentista, o que fazia dos Jesuítas a mola mestra de uma educação voltada para uma pedagogia moderna. Já a partir da década de 1920, com o advento das reformas educacionais com base nos ideais da Escola Nova e com forte expressão do pragmatismo, cujo interesse era sempre colocado sobre o indivíduo. Essa nova forma de

reflexão afastava a forma de dominação do pensamento católico. A partir daí, os cursos de formação de professores passa a ter a História da Filosofia afastada da subordinação teológica e voltada para uma reflexão em torno do indivíduo e da relatividade dos valores. Cabe lembrar a existência de um consenso entre alguns autores, quando se debruçam para analisar a história e a origem da disciplina Filosofia da Educação no Brasil e a compreendem como tributária da Filosofia.

3.2 A Filosofia da Educação: da disciplina de formação de professores ao "status" do campo de pesquisa.

Gostaríamos de esclarecer em nosso estudo que, quando abordamos a Filosofia da Educação, parece haver uma confusão entre as disciplinas *Filosofia da Educação* ministrada em curso superior, licenciaturas em geral; *História e Filosofia da Educação* ministrada no curso Normal de nível secundário, ou os *Aspectos Históricos e Filosóficos da Educação* preconizados na Lei nº 5.692/7, e, ainda, a *Filosofia da Educação* propriamente dita, integrante do currículo da Habilitação Específica para o Magistério (HEM) em nível de 2º Grau. Porém, não nos parece nem um pouco confuso, pois o fato é que, na pesquisa documental, realizada nas Instituições de Ensino de formação de professores das séries iniciais, em nível médio, da cidade Uberlândia, nas décadas de 1970, 1980, e meados da década de 1990, ao invés de encontrarmos na grade curricular dessas Instituições e nos diários de classe dos professores, os *Aspectos Históricos e Filosóficos da Educação* constantes da HEM expressos na legislação, nós encontramos somente disciplina *Filosofia da Educação*, e, além do mais, a partir de 1984, começa um movimento no Estado de Minas Gerais para a criação de um Manual para Curso Normal, nível 2º Grau, que contemplava todas as disciplinas do curso, organizado pela Secretaria de Estado de Educação/SEEMG, em conjunto com professores da Faculdade de Educação/UFMG, elaborado por meio de Encontros de professores de várias partes do Estado, realizados em Belo Horizonte e, em 1988, dá-se a publicação do *Manual Curso Normal - Programas de Ensino - SEEMG*, no qual figura como primeira disciplina a *Filosofia da Educação* e todas as demais disciplinas do referido curso, as quais já integravam a grade curricular do curso de Pedagogia.

Logo, entendemos existir como fundamento uma só Filosofia da Educação, tanto em nível superior quanto em nível de 2º Grau, não poderia haver nos cursos de formação de professores o fundamento para duas "filosofias da educação", uma diferente da outra. Quando

se trata da Filosofia da Educação, o que pode haver são diferentes abordagens de conteúdos e diferentes formas de lecioná-la. Acreditamos no fato da inserção da disciplina Filosofia da Educação separada da História da Educação no curso de formação de professores, em nível médio, ter ocorrido em virtude da forte influência sofrida pela formação dos professores da Escola Normal realizada pelos cursos de Pedagogia desde o ano de 1939.

Em 1934, foi criada a Universidade de São Paulo (USP). Por meio do Decreto Estadual nº 6.283, de 25 de janeiro de 1934, é criada a Faculdade de Educação e a Faculdade de Filosofia, Ciências e letras. À Faculdade de Educação, coube a formação de professores para o ensino secundário. Conforme Cunha (1986), naquela época, a disciplina de Filosofia era ministrada pelos professores Etienne Borne e Jena Maugué (franceses). A partir daí, houve a institucionalização da formação de professores para o ensino secundário no Brasil.

Assim, no ano 1939, é a primeira vez que surge a disciplina **Filosofia da Educação** no currículo do curso de **Pedagogia**⁶⁷ no Brasil, criado por meio do Decreto 1.190, de 4 de abril de 1939. Conforme Saviani (2012), essa disciplina era ministrada como disciplina obrigatória, na 3º ano do curso. A disciplina *História da Filosofia* também permaneceu no curso de Pedagogia e era ministrada no 1º Ano. A partir daí, a disciplina **Filosofia da Educação** assumiu o seu lugar de forma definitiva nos cursos de formação de professores no Brasil. O curso de Pedagogia tinha a dupla função de formar bacharéis, para atuar como técnicos de educação e licenciados destinados à docência nos Cursos Normais. De acordo com Silva (1999), até 1965 a Portaria MEC nº 478/54, além das cadeiras de Educação, dava o direito aos licenciados de lecionar História Geral e do Brasil e Filosofia no nível médio, Matemática somente no 1º Ciclo. No período de 1966 a 1968, conforme a Portaria MEC nº 341/65, o direito de lecionar estendeu-se à Psicologia, Estudos Sociais (1º e 2º Ciclos) ou Sociologia (2º Ciclo), era necessário ter cursado pelo menos 160 horas/aula de Psicologia e Sociologia. Já a partir de 1969, perdeu-se o direito de lecionar História, Filosofia e Matemática.

⁶⁷ **O curso de Pedagogia** era composto do seguinte currículo (Bacharel): "• 1º ano: Complementos de matemática; história da filosofia; sociologia; fundamentos biológicos da educação; psicologia educacional. • 2º ano: Psicologia Educacional; estatística educacional; história da educação; fundamentos sociológicos da educação; administração escolar. • 3º ano: Psicologia educacional; história da educação; administração escolar; educação comparada; **filosofia da educação**" (SAVIANI, 2012, p. 35 - Destaque nosso). O currículo (Licenciatura): "seria obtido por meio do curso de didática, com duração de um ano, acrescentado ao curso de bacharelado. Está aí a origem do famoso esquema conhecido como '3 + 1'" (Ibidem). Esta estrutura curricular permanecerá até o Parecer CFE nº 251/1962, que mudará o currículo (Bacharel) para 05 disciplinas obrigatórias e a escolha duas das 12 disciplinas opcionais. Para o currículo (Licenciatura) tinha as disciplinas Didática e Prática de Ensino. A disciplina **filosofia da educação** permaneceu entre as disciplinas obrigatórias. Segundo Valnir Chagas, "A estrutura de 3 + 1 revelou-se inconveniente não só no curso de pedagogia como nas licenciaturas de conteúdo. [...] Outro problema que cedo se fez sentir foi a escassa procura do curso de didática por parte dos bacharéis, sobretudo os das áreas científicas. O fenômeno é bastante conhecido" (PINTO, 2010, p. 80).

A formação do professor primário em uma dimensão mais técnica e profissional já era uma preocupação dos intelectuais da Escola Nova. Os escolanovistas no Manifesto dos Pioneiros de 1932 fazem uma crítica à formação de professores em nível secundário, organizado pelas Escolas Normais, pois não viam nelas, "uma sólida preparação pedagógica, nem a educação geral em que ela deve basear-se". De acordo com os autores Bellochio, Terrazan e Tomazetti (2004, p. 21), já existiam, nos currículos das Escolas Normais americanas, naquela época, as disciplinas de caráter pedagógico/científico e entre elas estava a disciplina Filosofia da Educação, vejamos:

Constituir uma dimensão técnica e profissional à formação do professor primário era uma proposição apresentada no discurso dos intelectuais da época e era sintoma da tomada de conhecimento das teses da Escola Nova e dos currículos das Escolas Normais americanas. Nestas, haviam sido introduzidas disciplinas consideradas efetivamente de caráter pedagógico/científico como a psicologia da educação, a história da educação, a sociologia da educação e a filosofia da educação.

Ora, se estas disciplinas de caráter pedagógico/científico já se faziam presentes no currículo das Escolas Normais americanas, e, se a nossa educação sofreu forte influência do pensamento americano trazido por intelectuais renovadores, fica a seguinte indagação: poderia esse modelo de grade curricular com essas disciplinas, tais como, psicologia da educação, a história da educação, a sociologia da educação e a filosofia da educação terem sido também copiadas no curso de pedagogia e nas Escolas Normais brasileiras? Aqui, devemos pontuar o fato de Anísio Teixeira⁶⁸ ter estudado nos Estados Unidos e ter sido aluno de John Dewey e Kilpatrick⁶⁹ no período de 1927 a 1929, logo, também deve ter conhecido as Escolas Normais secundárias americanas. Em torno disso, cabe assinalar já no texto do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova de 1932, ao

⁶⁸ **Anísio Teixeira** (1900-1971): "em 1924 foi Diretor da Instrução Pública do Estado da Bahia; de 1931 a 1935, Diretor Geral da Instrução Pública do Distrito Federal. Em 1935 criou a Universidade do Distrito Federal. De 1947 a 1951 foi Secretário da Educação do Governo da Bahia. Membro do Conselho Federal de Educação de 1962 a 1968" (SANTOS, 2009, p. 178). Promoveu a Reforma da Instrução Pública da Bahia em 1924. "Entre 1928 e 1929, Teixeira estudou no *Teachers College* da *Columbia University*, onde foi aluno de Dewey e Kilpatrick. [...] Seu *Educação Progressiva* (o livro passou a ter este título, a partir de 1967), de 1934, foi um dos livros que marcaram sua trajetória como pensador deweyano" (CUNHA M., 2002, p. 247).

⁶⁹ **William H. Kilpatrick** (1871-1965) - criou o Métodos de Projetos: "deu prosseguimento ao trabalho de Dewey, dando-lhe uma configuração mais prática. Tendo em vista um ensino mais global e menos segmentado e disperso, Kilpatrick propôs o método de projetos. Inicialmente, projeto era a tarefa manual que a criança realizava fora da escola: semear, cultivar e colher cereais, criar animais, etc. com Kilpatrick esse termo adquire um sentido mais amplo. Como método didático, passou a significar uma atividade intencional, que consiste em fazer algo num ambiente natural, integrando e globalizando todo o estudo com base nessa atividade". Ele "indica quatro grupos de projetos: projetos de produção, projetos de consumo (nos quais aprende a utilizar algo já pronto), projetos para resolver um problema e projetos para aperfeiçoar uma técnica de aprendizagem. Um bom projeto didático apresenta quatro características: atividade motivada; plano de trabalho; de preferência manual; diversidade globalizada do ensino; ambiente natural" (PILETTI; PILETTI, 2001, p. 144).

[...] procurar a causa principal desse estado antes de inorganização do que de desorganização do aparelho escolar, é na falta, em quase todos os planos e iniciativas, **da determinação dos fins de educação (aspecto filosófico e social)** e da **aplicação (aspecto técnico) dos métodos científicos aos problemas da educação**. Ou, em poucas palavras, na falta de espírito filosófico e científico, na resolução dos problemas da administração escolar (AZEVEDO et al., 2011, p. 465-466 - Destaque nosso).

Severino (2002, p. 281-282 - Destaque nosso) descreve essa intervenção teórica dos signatários do Manifesto dos Pioneiros como um pronunciamento de

[...] seus discursos tematizadores buscando 'praticar' uma reflexão, de cunho filosófico, sobre a educação, posicionando-se mediante categorização **teórica**, sobre o sentido da educação, até mesmo iniciando um 'diálogo' com os cientistas que, por sua vez, também pretendem construir uma ciência da educação, livrando-a do monopólio explicativo até então mantido pela metafísica neotomista e cristã. **É chegado o momento de se elaborarem concepções filosóficas da educação, de se praticar uma elucidação de seu significado, mediante categorias assumidamente filosóficas.**

Existe certo consenso entre alguns autores, quando se debruçam para analisar a história e a origem da disciplina Filosofia da Educação no Brasil, eles compreendem-na como tributária da Filosofia, porque, quando percorremos a história da educação no Brasil, de início encontramos, na era dos Jesuítas, uma Filosofia subordinada à Teologia, isto é, uma Filosofia designada apenas como um instrumento auxiliar dos estudos teológicos, não havia estudo de cunho discursivo e reflexivo. Severino (2002 p. 265) confirma "que até a época da República a hegemonia ficava mesmo por conta dos doutrinários ligados à teologia cristã". Após a expulsão dos Jesuítas do Brasil, deparamo-nos com uma Filosofia baseada no Iluminismo e a partir daí, os seus estudos passam a se concentrar na História da Filosofia. Já, em 1920, com a Reforma Sampaio Dória, a disciplina História da Filosofia passa a integrar o currículo da Faculdade de Educação de São Paulo e, em consequência, da formação de professores. Somente em 1939, com a criação do curso de Pedagogia na USP é que surgiu a disciplina Filosofia da Educação, propriamente dita, também como penhor na formação de professores. Essa origem torna-a uma disciplina recente quando comparada com as demais disciplinas. Além disso, a Filosofia da Educação é uma disciplina que nasceu e permaneceu como parte integrante dos cursos de formação de professores. Em 1946, veremos a inserção da Filosofia da Educação no currículo do Curso Normal, de modo conjugado com a História, chamada de História e Filosofia da Educação e, posteriormente, ocorreu a desvinculação e passou a ser somente a Filosofia da Educação, mais uma vez participante na formação de professores em

nível secundário, para atuarem nas séries iniciais da escolarização.

De acordo com Severino (2002, p. 275), esse caráter "disciplinar" da Filosofia da Educação "faz dela apenas um referencial de conteúdos programáticos de ensino, enquadrando-se bem na tradição pedagógica brasileira de se lidar com o conhecimento de forma meramente transmissiva". Então, como parte integrante do currículo dos cursos de formação de professores,

A disciplina é 'cultivada' apenas como elemento de ensino, ela não gera nenhum processo investigativo para a área. A ausência da prática de pesquisa para fundamentar o ensino é forte marca de todo ensino superior no Brasil, em geral; na área educacional, o fenômeno é ainda mais forte e, neste âmbito, a Filosofia da Educação é um dos setores mais fragilizados (SEVERINO, 2002, p. 275).

Severino (2002, p. 275) também compreende essa situação até certo ponto, "pois a incorporação da cultura filosófica no país é feita de maneira dogmática, autoritária e ideologizada, sob formato escolasticizado". Com isso, "a nossa experiência filosófica não foi aquela de um pensamento crítico, questionador, exigente, mas muito mais aquela de um pensamento legitimador, referendador, de posições o mais das vezes impregnadas de relação de poder" (SEVERINO, 2002, p. 275). Para o autor,

A condição meramente curricular da Filosofia da Educação, reforçada pela tradição dogmática da experiência filosófica nacional e pela característica transmissiva do ensino, não estimulava a investigação e a reflexão crítica sobre a natureza dos processos educacionais bem como da natureza da Filosofia da Educação e de suas competências e atribuições (SEVERINO, 2002, p. 275).

Na perspectiva dos programas de ensino da Filosofia da Educação, Silvio Guarde (1998) levanta uma crítica contundente ao afirmar a ausência de um livro ou manual como proposta ideal de roteiro, por isso cada professor, independentemente, construiu o programa da disciplina a seu "Bel-prazer". Consequentemente, isso fez da disciplina Filosofia da Educação no Brasil uma "terra de ninguém". Assim, Guarde (1998, p.140) esclarece-nos que:

Os programas de Filosofia da Educação são construções absolutamente pessoais dos professores, que decidem o que ensinar e como fazê-lo e, nesse caso, não encontram um livro que apresente um roteiro que julguem ser a proposta ideal [...]. Este quadro apenas antecipa o que já se pode inferir a partir do que estamos encontrando: a disciplina Filosofia da Educação é "terra de ninguém". Cada qual que se vê envolvido com ela sente-se absolutamente à vontade para elaborar do seu jeito o modo como deve ser ministrada.

Todavia, o estudo realizado por Elisete M. Tomazetti (2001) sobre *A Filosofia da Educação e a formação de professores em algumas universidades brasileira entre os anos de 40 e os anos 60*, faz o percurso da disciplina entre estas décadas e elabora a classificação dos conteúdos programáticos em quatro grandes blocos temáticos. Eles trazem uma estrutura curricular para ser trabalhada na disciplina Filosofia da Educação com o intuito de facilitar a vida dos professores.

Assim, no ano de 1946, com a publicação do Decreto-lei nº 8.530/46, que estruturou, pela primeira vez, o currículo da Escola Normal em nível nacional e introduziu na grade curricular desse curso a disciplina *História e Filosofia da Educação*. Na perspectiva de Tomazetti, essa disciplina representava "a grande familiaridade existente entre conhecimento histórico e conhecimento filosófico, manifestava-se através do estudo das ideias sobre educação dos grandes pensadores" (TOMAZETTI, 2001, p. 446). Nessa época, os estudos da Filosofia da Educação baseavam-se nas "ideias sobre educação de filósofos como Platão, Locke, Rousseau, Kant, entre outros, e o conhecimento dos principais sistemas filosóficos a partir dos quais seria possível deduzir uma compreensão de educação, de homem, de escola, etc" (TOMAZETTI, 2001, p. 446). "Tudo isso deveria ser somado ao objetivo principal da disciplina: A preocupação com a definição dos fins que deveriam ser alcançados pelo processo educativo e os valores que deveriam ser transmitidos aos alunos". Quando a disciplina de fato tomou posse deste objetivo, ela "tornou-se o lugar e a condição para uma reflexão abrangente sobre educação, que ia além da instrução e da informação efetivadas a partir de teorias psicológicas e de uma preocupação com a moralização social, proposta pela sociologia" (TOMAZETTI, 2001, p. 446). Para Tomazetti (2001), na década de 30, houve um consenso mundial amparado nas ideias reformadoras da educação, pelo qual se admitia a necessidade de haver dentro da formação dos professores secundários uma cultura científica (ciências da educação e filosófica). A terminologia *História e Filosofia da Educação* permaneceu nos cursos secundários de formação de professores de muitos países, inclusive no Brasil, até os anos de 1960. Já o termo "*Filosofia da Educação*" contatou-se por meio de estudos, que essa terminologia não se fazia vigente em todos os países⁷⁰.

⁷⁰ Dos 56 países consultados, ocorria um preparo nas ciências fundamentais da educação - Biologia, Psicologia, Higiene, Sociologia, História e Filosofia da Educação, Organização do Ensino e Educação Comparada - em 46: Alemanha, Argentina, Austrália, Áustria, Bélgica, Brasil (São Paulo), Bulgária, Canadá, Chile, Espanha, Estônia, China, Cuba, Dantzig, Dinamarca, Escócia, Estados Unidos, Egito, Finlândia, Grécia, Guatemala, Holanda, Hungria, Índia, Inglaterra, Irã, Iraque, Irlanda (livre e do norte), Japão, Letônia, Lituânia, Luxemburgo, México, Noruega, Nova Zelândia, Panamá, Polônia, Portugal, Romênia, Suíça, Checoslováquia, Turquia, URSS, Iugoslávia (TOMAZETTI, 2001, p. 463-464).

Os conteúdos filosóficos da educação eram trabalhados, também, em disciplinas denominadas de Filosofia, Pedagogia, Teoria da Educação, Princípios de Educação, Introdução à Filosofia. Porém, a expressão História e Filosofia da Educação predominou no currículo dos cursos de formação de professores secundários em diversos países e, no Brasil, até os anos 60. A presença dos conhecimentos filosóficos nos currículos dos cursos de formação de professores era justificada pela necessidade de reflexão sobre os fins e os valores de uma educação democrática (TOMAZETTI, 2001, p. 447).

Para Tomazetti (2001, p. 450), "a tradição do ensino de filosofia da educação⁷¹ no Brasil foi, em grande medida, o estudo das ideias sobre educação de importantes filósofos no contexto da história da filosofia". Uma das características dessa "dimensão histórica da filosofia e da educação/pedagogia era concretizada com o estudo de pensadores clássicos e das principais correntes filosóficas" (TOMAZETTI, 2001, p. 450). Na maioria das vezes, o ensino de Filosofia da Educação, no Brasil, era baseado em "descrever a história do pensamento educacional/filosófico. A partir dessa descrição, extraíam-se as temáticas características do saber filosófico da educação, como a ética, a estética, o homem, o conhecimento, os valores e os fins, em sua relação com a educação" (TOMAZETTI, 2001, p. 450). Assim,

A constituição da cadeira de **História e Filosofia da Educação revelava a importância da indissociabilidade entre saber filosófico e saber histórico na compreensão das questões educacionais e, mesmo, da própria concepção de educação.** Essa concepção remetia à ideia de educação como formação geral do homem, como cultura geral e não como preocupação específica acerca das questões dos melhores métodos e técnicas para um ensino mais eficiente. Durante muito tempo, aproximadamente, até meados da década de 70 do século XX, a filosofia e a história da educação foram disciplinas de destaque nos cursos de graduação e pós-graduação em educação e seu eixo condutor (TOMAZETTI, 2001, p. 450 - destaque nosso).

Conforme Tomazetti (2001), é importante salientar que a disciplina Filosofia da Educação não era parte integrante do Departamento de Filosofia, por apresentar um pensamento filosófico aplicado diretamente à educação, tinha outras finalidades e atributos. Um dos exemplos citados pela autora foi a Universidade de São Paulo, cuja seção de

⁷¹ **A disciplina filosofia da educação:** "caracterizava-se por ser um estudo sobre as ideias dos grandes filósofos da educação, situadas num contexto amplo da história da educação e da pedagogia. Tendo sobretudo uma formação filosófica, os primeiros historiadores da educação também enfatizavam o estudo das ideias educacionais. Dessa forma, os limites entre um saber e outro eram muito tênues, quase inexistentes. Atualmente percebe-se um redimensionamento dos estudos de História da Educação, que influenciam a disciplina, e que demarcam claramente os limites entre História da Educação e Filosofia da Educação" (TOMAZETTI, 2001, p. 464).

Educação constituiu-se de professores advindos do extinto Instituto de Educação, com formação acadêmica nas Escolas Normais da Capital e do interior do Estado.

No caso da formação de professores para as quatro primeiras séries do ensino fundamental, a instituição das Escolas Normais, que veio a se consolidar ao longo do século XX até a década de 1960, expressou a predominância do modelo pedagógico-didático, articulando, de forma mais ou menos satisfatória, os aspectos do conteúdo e da forma que caracterizam o processo de ensino (SAVIANI, 2009, p. 150).

Aliada a esse tipo de formação, houve a inexistência de professores renomados com estudos no exterior, o que provocou o descrédito do saber pedagógico, designando-o como "conhecimento de segunda ordem"⁷². Em contrapartida, tanto o curso de Filosofia quanto de outros Departamentos da FFCL da USP possuíam docentes dotados de formação específica dentro de suas áreas do conhecimento, oriundos da França, a fim de manter uma tradição rigorosa em certos campos de pesquisa. A formação na França significaria uma ruptura com o conhecimento filosófico que era elaborado no Brasil. Então, de um lado havia docentes franceses dotados de novos métodos de ensino e de estudos dos clássicos da Filosofia. De outro lado, o Departamento de Educação dotado de professores brasileiros, formados nos cursos normais nacionais ou em outras áreas do saber, como, Medicina, Direito, Engenharia, ou até mesmo em Teologia. Na Educação, a geração de pioneiros foram estes professores, inseridos nesta tradição⁷³, responsáveis pela cadeira de Filosofia da Educação no Brasil. Tais professores não possuíam uma formação específica de caráter filosófica, todavia eram possuidores, na maioria das vezes, de forte retórica com inclinação "filosófico-humanística". A maior tradição filosófica brasileira esteve, até aquela ocasião, ligada aos cursos de Direito e de Teologia e aos seminários. Essas eram as peculiaridades e as circunstâncias do professor de Filosofia da Educação das Faculdades brasileiras. Para a autora, a profissionalização no âmbito da Filosofia da Educação somente passa a ocorrer, após no final da década de 40,

⁷² De acordo com Elza Nadai (1991), "a incorporação do Instituto de Educação de São Paulo à FFCL da USP deu-se apenas, através de sua Escola de Professores, em 1938; o restante do Instituto foi extinto. O fato da extinção e a forma como a FFCL recebeu os professores, que passaram a constituir a sua seção de Pedagogia, refletia a compreensão de que o professor ocupava, naquele período, uma posição subalterna na hierarquia social e a compreensão, por parte dos filósofos, de que o campo pedagógico era uma '*capitis diminutio*' em relação a sua missão de formar intelectuais e pesquisadores, ou seja, a elite nacional" (TOMAZETTI, 2001, p. 465).

⁷³ Primeira geração de professores da Educação: "O professor Roldão Lopes de Barros, da USP, cursou a Escola Normal e a Faculdade de Direito de São Paulo; o professor Raul Jobim Bittencourt, da UB, cursou a Faculdade de Medicina e foi professor do Colégio Porto Alegre e da Escola Normal de Porto Alegre. O professor Álvaro Magalhães, da UFRGS, graduou-se em Engenharia Civil pela Universidade Técnica do RS e foi professor de Física na Escola de Engenharia da UPA (Universidade de Porto Alegre). Na PUC do RS, o professor de filosofia da educação foi o Irmão Roque Maria, que cursou Filosofia na Faculdade de Direito e de Teologia" (TOMAZETTI, 2001, p. 465).

quando os primeiros graduados em Pedagogia e Filosofia assumiram as funções de "assistentes", "catedráticos" ou "instrutores"⁷⁴.

No estudo realizado nos programas de ensino da Filosofia da Educação das universidades: USP, PUCRS, UFRGS e UFRJ, entre as décadas de 40 a 60, Tomazetti (2001, p. 452) conseguiu classificar os conteúdos programáticos "em quatro grandes blocos temáticos: temas de introdução à filosofia; temas de filosofia; temas de filosofia da educação e temas gerais". Com relação ao primeiro bloco, temas de introdução à filosofia, a autora afirma que:

Anterior a qualquer estudo filosófico sobre educação, entendia-se necessário a apresentação, aos alunos, de uma caracterização do conhecimento filosófico, desde o seu surgimento, como reação ao pensamento mágico/mítico, seus ramos e divisões e principais problemas. Procurava-se, também estabelecer a relação entre filosofia e ciência, suas diferenças e complementaridade. Assim, seria possível explicitar o lugar e a utilidade da filosofia, não apenas no contexto da educação, mas das ciências, de forma geral (TOMAZETTI, 2001, p. 453).

A autora constatou também que havia certa

[...] preocupação com a apresentação dos grandes sistemas filosóficos, a partir do período moderno como empirismo, racionalismo e período contemporâneo, como existencialismo, positivismo, por exemplo. Como decorrência de tais estudos seria possível situar os filósofos nos sistemas filosóficos específicos e compreender seu pensamento sobre educação. Pensadores como Rousseau, Locke, Kant, Comte, Spencer, Dewey eram apresentados como autores importantes do pensamento filosófico da educação. O estudo dos grandes pensadores da educação, os filósofos da educação, era realizado a partir de referências ao contexto histórico e ao sistema filosófico. [...] Decorre daí a íntima relação e interdependência entre conhecimento filosófico e conhecimento histórico, justificativa da própria constituição da cadeira de História e Filosofia da Educação. Nas universidades, cujo órgão provedor era uma instituição ou ordem religiosa, os conteúdos dos programas da disciplina vinculavam-se à filosofia metafísico-tomista. Este fato pode ser explicado, também, pelo tipo de formação que possuíam os professores da disciplina; uma formação em Teologia e Filosofia, em cursos vinculados à Igreja, no intuito de formar, antes de tudo, o padre, o irmão religioso e não o professor de filosofia. Por outro lado, questões específicas a respeito da ética, da técnica, da linguagem da arte e da ciência podem indicar questões que eram importantes no período em questão (TOMAZETTI, 2001, p. 454).

⁷⁴ Na Universidade de São Paulo (USP): "o professor Laerte Ramos de Carvalho era licenciado em Filosofia e tornou-se assistente da cadeira a partir de 1948; também o professor Roque Spencer Maciel de Barros, licenciado em Filosofia, pela USP, tornou-se assistente da cadeira a partir de 1951. Das três assistentes do catedrático Raul Jobim Bittencourt, da FNF, a professora Maria Angela Vinagre de Almeida e a professora Nelly Aleotti Maia fizeram o curso de Pedagogia e a professora Terezinha Corseuil Granato fez o curso de Filosofia. Na UFRGS, também as assistentes e instrutoras do professor Álvaro Magalhães haviam realizado curso de Pedagogia ou Filosofia" (TOMAZETTI, 2001, p. 465).

Nos temas específicos da disciplina de Filosofia da educação, a autora observou algumas preocupações por parte dos professores em:

1. definir a filosofia da educação, em apresentar o seu conceito, suas características, seus objetivos e principais problemas. Também, as diferentes abordagens da filosofia da educação (axiologia, antropologia, culturologia).
2. os conteúdos referentes à relação entre filosofia e ciências da educação, às possibilidades do conhecimento científico da educação, à relação entre educação e ciência.
3. questões gerais acerca da educação, como introdução à educação, educação e política, problemas da educação, conceitos clássicos de educação, educação humanística, etc.
4. questões de ética, de valores e de fins educacionais, que foram a marca da disciplina no período estudado.
5. questões referentes ao estudo de filosofias específicas e suas implicações educacionais como Dewey e o pragmatismo, filosofia perene e doutrina da educação, filosofia de Rousseau, correntes da filosofia da educação, ideias filosóficas no Brasil e suas influências pedagógicas.
6. a situação concreta da educação brasileira, como a temática da LDB, da universidade, do ensino primário e secundário, que foram características do contexto educacional do final dos anos 50 e da década de 60 (TOMAZETTI, 2001, p. 455).

Ainda para Tomazetti (2001, p. 455-456), a disciplina buscava priorizar o estudo da filosofia naquilo que se refere aos principais filósofos e seus sistemas filosóficos, concepção de homem, de educação, incluindo seus fins e valores.

O estudo dos sistemas filosóficos e de seus principais filósofos e as possíveis relações e implicações educacionais organizavam-se, inicialmente, da seguinte forma: priorizava-se o estudo da filosofia, seus principais sistemas e autores, posteriormente deduzia-se uma reflexão sobre concepção de homem, de conhecimento, de educação, de fins e valores por exemplo. [...] Havia, conseqüentemente, uma ênfase no estudo aprofundado das ideias dos filósofos, reservando-se à dedução das implicações educacionais um espaço menor no contexto da disciplina. Por isso pode-se afirmar que tais programas de ensino acabavam por dar um espaço significativo ao estudo da filosofia, deslocando para segundo plano, muitas vezes, as questões educacionais relativas à disciplina.

Esse trabalho realizado por Tomazetti (2001) leva-nos a compreender a Filosofia da Educação como disciplina dos cursos de formação de professores no Brasil, entre as décadas de 40 e 60, em algumas universidades do Brasil. A autora estabeleceu um quadro analítico para mostrar os conteúdos da Filosofia da Educação e, ao mesmo tempo, delineou a forma de como esta disciplina estava situada academicamente. A pesquisadora encontrou em sua constituição quatro grandes blocos, a saber:

O Primeiro bloco: conteúdos de introdução à filosofia: - Introdução ao conceito de filosofia - Evolução do pensamento mágico ao pensamento

racional - A filosofia e seus ramos - A filosofia e seus conceitos básicos - O lugar da filosofia - A utilidade da filosofia - Razões dos estudos filosóficos - Problemas básicos da filosofia: o conhecimento, a moral, a estética, a lógica, a metafísica - Filosofia pura e filosofia aplicada - Filosofia e ciência - Os diversos conceitos de homem na história da filosofia - A crise da filosofia. [Logo,] Anterior a qualquer estudo filosófico sobre educação, entendia-se necessário a apresentação, aos alunos, de uma caracterização do conhecimento filosófico, desde o seu surgimento, como reação ao pensamento mágico/mítico, seus ramos e divisões e principais problemas. Procurava-se, também estabelecer a relação entre filosofia e ciência, suas diferenças e complementaridade. Assim, seria possível explicitar o lugar e a utilidade da filosofia, não apenas no contexto da educação, mas das ciências, de forma geral (TOMAZETTI, 2001, p. 453).

No segundo bloco de temas, Tomazetti (2001) constatou certa preocupação em apresentar aos alunos os grandes sistemas filosóficos, a partir da filosofia moderna o empirismo e racionalismo, na filosofia contemporânea, o existencialismo e o positivismo. Por meio desses estudos, havia possibilidade de posicionar os filósofos dentro de cada sistema filosófico e, mais especificamente, entender a sua forma de pensar a educação. Foram encontrados como mais importantes pensadores da filosofia da educação: "Rousseau, Locke, Kant, Comte, Spencer, Dewey", cujo estudo fazia "referências ao contexto histórico e ao sistema filosófico".

Segundo Bloco: Conteúdos de filosofia pura: - Racionalismo - Empirismo - Positivismo - Evolucionismo - Historicismo - Fenomenologia - Pragmatismo - Existencialismo - Filosofia da essência e filosofia da existência - O iluminismo francês, italiano, alemão, inglês - Sistemas éticos - A linguagem da arte e da ciência - Ética e valores - O problema da realidade - A natureza humana - Noção de ontologia: o ente - Atributos essenciais do ser - Noção filosófica do bem, verdade, perfeição - Os transcendentais - O problema da técnica (TOMAZETTI, 2001, p. 454-455).

A autora, no terceiro bloco, estabeleceu temas específicos da disciplina Filosofia da Educação em uma subdivisão dos temas: "Primeiramente, salienta-se uma preocupação em definir a filosofia da educação, em apresentar o seu conceito, suas características, seus objetivos e principais problemas. Também, as diferentes abordagens da filosofia da educação (axiologia, antropologia, culturologia)" (TOMAZETTI, 2001, p. 455). Seguiu-se, em certa medida, a temática dos conteúdos presentes nos manuais de Filosofia da Educação, os quais apresentavam um estudo completo da teoria filosófica e da teoria educacional. Esses manuais facilitaram o trabalho do professor.

A partir dos anos 60, começavam a aparecer livros de filosofia da educação, nos quais era feita uma sistematização da história da filosofia em grandes correntes com a dedução de implicações educacionais, facilitando o trabalho do professor. [... Assim,] O trabalho que antes era

realizado pelo professor, a partir de um aprofundado estudo das ideias dos filósofos, no seu contexto cultural e histórico, tornava-se dispensável; o manual de filosofia da educação apresentava um estudo completo, ou seja, apresentava a teoria filosófica juntamente com a dedução das implicações educacionais (TOMAZETTI, 2001, p. 456-458 - Grifo no original e Destaque nosso).

Também havia por parte dos programas a necessidade de "ressaltar a importância que a questão dos fins e valores na educação assumiu no conjunto da disciplina no período estudado. A partir do estudo de determinados sistemas filosóficos, uma das implicações educacionais que sempre deveria ser feita era referente aos fins e valores" (TOMAZETTI, 2001, p. 458). A citação do terceiro bloco é extensa, porém é necessária e elucidativa para mostrar os temas específicos da disciplina Filosofia da Educação elencados pela autora.

Terceiro bloco: temas específicos de filosofia da educação: - Disciplina filosofia da educação como disciplina especial da Filosofia - Conceito de filosofia da educação - Características da filosofia da educação - Problemas filosóficos que interessam à educação - Significado filosófico da educação - Os fundamentos filosóficos da educação - A filosofia da educação e seus problemas fundamentais: educando, educador, meios, métodos e técnicas, objetivos - Filosofia da educação como antropologia e culturologia - Filosofia da educação como axiologia, concepção de homem, o problema prévio da filosofia da educação - Objetivos da filosofia da educação - Filosofia pedagógica e filosofia da educação - Filosofia e ciências da educação - Natureza e limites do conhecimento científico da realidade educacional - Educação como problema filosófico - Natureza e educação - Educação e ciência - Educação e política - O problema educacional - Introdução à educação - Educação: arte/teoria; ciência/filosofia - Problemas da educação - Objetivos da educação - A natureza do ato pedagógico - Conceitos clássicos de educação - Metafísica da educação - Gnosiologia e educação - Ontologia e educação - Teleologia e educação - Razões dos estudos pedagógicos - O bem do homem e a educação - Educação humanística - Pedagogia e filosofia: sujeitos, fins e meios - Fundamentos éticos da teoria educacional - Fins e valores da educação - Fundamentos da educação moral - Ética e educação - Meios e fins da educação - Valores educacionais - Moral leiga e educação religiosa: suas relações - Virtude e educação - Introdução ao estudo de Dewey e do pragmatismo - Educação liberal: objetivos - A pedagogia social de Dewey - Educação progressiva: aspectos positivos, negativos e críticas - Pressupostos da educação democrática - Pedagogia: filosofia da vida - Sistemas pedagógicos: filosofia pedagógica do catolicismo, filosofia pedagógica não- católica - Situação dos estudos pedagógicos: classificação - Papel do educador: vocação, formação - O educando: o homem, sua natureza e desenvolvimento, aspectos antropológicos do problema educacional - Funções pedagógicas - Métodos pedagógicos - Possibilidade da educação - Ato e potência da educação - Causas em pedagogia: eficiente, material, formal, exemplar - Ascese e educação - As convicções e educação - Ordem natural e sobrenatural da educação - Filosofia perene e doutrina da educação - Os sacramentos e a educação - Normas supremas da educação - Educação intelectual - Aspectos da educação integral - Conceitos e objetivos da educação estética - Natureza

e fim da educação social - Educação positivista - Instituições educacionais - Consequências pedagógicas negativas de Rousseau - Educação e Humanismo - Objetivos da educação primária e secundária - A situação da educação brasileira - A LDB - Escola secundária: conceito, aspectos, organização, falhas - A finalidade da universidade - Ideias filosóficas no Brasil e suas influências pedagógicas - Formulação de objetivos para a escola secundária brasileira - Correntes da filosofia da educação (TOMAZETTI, 2001, p. 458-460).

Para Tomazetti (2001), os conteúdos do quarto bloco, dos temas gerais, extrapolam os limites do pensamento filosófico da educação. São partes do conjunto de temáticas específicas das ciências da educação, tais como, biologia, sociologia e psicologia da educação, cuja explicação de se fazerem presentes na Filosofia da Educação gira em torno da herança herdada pela pedagogia teórica. "E mais, a reflexão sobre a pedagogia como arte, como técnica, como teoria, como ciência e como filosofia. A filosofia da educação, ao tomar para si o estudo de tais assuntos justificava a sua definição enquanto uma reflexão geral acerca da educação" (TOMAZETTI, 2001, p. 461).

Quarto bloco: temas gerais: - Aspectos biológicos, psicológicos e sociológicos da educação: 1- Disposições genéticas do educando: - Estrutura corporal e temperamento - Hereditariedade - Limites biológicos e sociais da educação - Processos intersíquicos - A questão da psicologia como ciência - A transferência de aprendizagem - Dialogar com o próximo - Dialogar com o mundo - Dialogar com Deus - Dialogar consigo mesmo - Teorias da aprendizagem (TOMAZETTI, 2001, p. 461).

Em sua guisa de conclusão, Tomazetti (2001, p. 462) chama a atenção para Anísio Teixeira, que é considerado um nome de "grande expressão e representação da Filosofia da Educação no Brasil", cujas obras deixaram sua marca em uma nova concepção "de filosofia, de educação e de sociedade". E conclui, ao dizer que:

Temos então, de um lado a filosofia da educação que se institucionalizou como disciplina de formação pedagógica dos futuros professores secundários, em certa medida, alheia ao grande desenvolvimento das concepções de filosofia e de educação, sustentadas pelo pragmatismo norte-americano. De outro lado, porém, percebe-se a grande influência que esta filosofia teve no campo educacional como diretriz geral, norteadora de um novo projeto educacional aliado a uma nova sociedade que se consolidava. Foi nesse espaço amplo da educação brasileira, como administrador da educação pública, que Anísio Teixeira a utilizou como referencial de seus projetos e lutas (TOMAZETTI, 2001, p. 462).

Em 1961, a primeira LDBN/61 estabelecida pela Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, não provocou grande mudança, pois manteve a estrutura curricular do curso de Pedagogia⁷⁵ com a presença da Filosofia da Educação, e, no Curso Normal, manteve a disciplina *História e Filosofia da Educação*. O curso de Pedagogia, desde a sua criação em 1939, tinha a tarefa de formar licenciados para atuarem no magistério do ensino secundário, principalmente, na formação de professores para a Escola Normal.

Em 1962, o curso de Pedagogia permaneceu com essa tarefa - formação de professores para a Escola Normal - após a reformulação de seu curso, por meio do Parecer CFE nº 251/1962. Severino (2002, p. 274) confirma que houve uma segunda estruturação do curso de Pedagogia pelo Conselho Federal de Educação, "mediante o Parecer 251/62, do conselheiro Valnir Chagas. Mantinha o famoso esquema 3 + 1 (três anos de bacharelado e um de licenciatura) e a presença da Filosofia da Educação como disciplina obrigatória".

Em 1969, já durante o Governo Militar, o Parecer CFE nº 252/1969⁷⁶, de 11 de abril de 1969, também de autoria do conselheiro Valnir Chagas, ao tratar dos "Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdo e duração para o curso de graduação em Pedagogia", modificou a estrutura do Curso de Pedagogia até então existente, no modelo 3 + 1 (3 anos para o Bacharel + 1 ano de Didática para a Licenciatura) e fixou na base comum do referido curso. A Filosofia da Educação passou, pois, a integrar a base comum do curso, como disciplina obrigatória. No Parecer 252/69, o currículo contemplava um Núcleo Comum, cujas disciplinas eram: **Filosofia da Educação**, História da Educação, Psicologia da Educação, Estrutura e Funcionamento do Ensino e Didática Geral, e de uma Parte Diversificada de acordo com a habilitação ofertada. O Curso de Pedagogia era destinado à formação de professores para os **Cursos Normais** e de especialistas para vários tipos de atividades, como já mencionado anteriormente, tais como, supervisão, orientação, inspeção e outras. Para Silva (1999, p. 46), "são cinco as áreas que realmente constituem a base de qualquer modalidade de formação pedagógica, a parte comum fica composta pelas seguintes matérias: Sociologia Geral, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação e Didática". Já "a parte diversificada compreende, basicamente, as áreas mencionadas no art. 30 da Lei 5.540/68" (FAZENDA, 2011, p. 119), as quais seriam: "magistério do ensino normal e atividades de planejamento, administração, supervisão e

⁷⁵ Confirmar na Nota de rodapé nº 56 (Estrutura Curricular do curso de Pedagogia).

⁷⁶ Parecer CFE nº 252/69 - "Esse Parecer, assim como o anterior [Parecer 251/62], foi de autoria do Conselheiro Valnir Chagas, tendo sido incorporado à Resolução CFE n. 2/69 que fixou os mínimos de conteúdo e duração a serem observados na organização do curso de Pedagogia. Tais peças legais nortearam a organização do Curso de Pedagogia até recentemente e só foram descartadas por ocasião da aprovação da nova LDB - Lei Fed. n. 9394/96" (SILVA, 1999, p. 45).

inspeção. Para essas áreas previam-se seis habilitações⁷⁷, que se desdobram em nove, com a apresentação das três últimas, também em curta duração, visando à escola de 1º grau" (FAZENDA, 2011, p. 119-120). Ao tratar do Curso de Pedagogia, Fazenda (2011, p. 123), entende ser um curso elaborado por disciplinas⁷⁸, "em que cada matéria recebe tratamento Individual. Quanto à integração, deve ocorrer no sentido de buscar-se uma estrutura orgânica, não hermética. O currículo é estruturado por matérias, compondo-se de uma parte comum e de uma parte diversificada (habilitações)".

Por um lado, a Filosofia da Educação "nas justificativas do Parecer, Valnir Chagas recomenda que tal disciplina não negligencie sua fundamentação geral, como suporte para abordagem pedagógica". Por outro lado, a justificativa mais incisiva da disciplina no currículo do Curso de Pedagogia vem da parte do conselheiro Newton Sucupira, no "Parecer 632/69, Sucupira considera a Filosofia da Educação uma disciplina aplicada, pois aplica a Filosofia à Educação e cabe-lhe 'apreender a essência da educação, definir seus princípios e ideias'. Mas esta aplicação não se dá diretamente, precisa passar pela mediação da teoria pedagógica" (SEVERINO, 2002, p. 275). Cabe assinalar que Newton Sucupira foi o professor responsável pelo "ensino de História e Filosofia da Educação no curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia da Universidade Federal de Pernambuco [a partir de 1948] sela seu compromisso definitivo com a educação" (BOMENY, 2001, p. 26). Newton ainda tinha forte "convicção da importância da filosofia na compreensão das questões fundamentais do direito, e da centralidade da educação no desdobramento para a vida ordinária das grandes questões postas pela filosofia" (BOMENY, 2001, p. 26). Para Sucupira (1969, p. 158), o objeto primordial da Filosofia da Educação consiste em "elaborar uma organização sistemática de conceitos e

⁷⁷ As nove habilitações do curso de Pedagogia previam doze matérias: 1.1 Estrutura e Funcionamento do Ensino; 1.2 Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau; 1.3 Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º grau; 1.4 Estrutura e Funcionamento do Ensino Superior; 2.0 Princípios e Métodos de Planejamento Educacional; 3.0 Princípios e Métodos de Orientação Educacional; 4.1 Princípios e Métodos de Administração Escolar; 4.2 Administração da Escola de 1º grau; 5.1 Princípios e Métodos de Supervisão Escolar; 5.2 Supervisão da Escola de 1º grau; 6.1 Princípios e Métodos de Inspeção Escolar; 6.2 Inspeção da Escola de 1º grau; 7.0 Economia da Educação; 8.0 Estatística Aplicada à Educação; 9.0 Legislação do Ensino 10.0 Testes e Medidas; 11.0 Currículos e Programas; 12.1 Metodologia do Ensino de 1º grau; 12.2 Prática de Ensino da Escola de 1º grau (Estágio) (FAZENDA, 2011, p. 120).

⁷⁸ Conforme as habilitações do curso de Pedagogia, estas disciplinas ficaram assim distribuídas: a) Planejamento Educacional - as dos números 1.1, 2.0, 7.0 e 8.0, podendo a de número 1.1 ser substituída pelas dos números 1.2, 1.3 e 1.4; b) Orientação Escolar - as dos números 1.2, 1.3, 3.0 e 10.0, além de experiência de magistério; c) Administração Escolar, para exercício nas escolas de 1º e 2º graus - as dos números 1.2, 1.3 e 4.1; d) Supervisão Escolar - para exercício nas escolas de 1º e 2º graus - as dos números 1.2, 1.3, 5.1 e 11.0; e) Inspeção Escolar, para exercício nas escolas de 1º e 2º graus - as dos números 1.2, 1.3, 6.1 e 9.0; f) Ensino de Disciplinas e Atividades Práticas dos cursos normais - as dos números 1.2, 12.1 e 12.2; g) Administração Escolar para exercício na escola de 1º grau - as dos números 1.2, 5.2 e 11.0; h) Supervisão Escolar, para exercício na escola de 1º grau - as dos números 1.2, 5.2 e 11.0; i) Inspeção Escolar, para exercício na escola de 1º grau - as dos números 1.2, 6.2 e 9.0. (FAZENDA, 2011, p. 120-121).

valores que possam orientar a seleção e julgamento dos fins da ação educativa. E também proceder a uma análise lógica do discurso pedagógico para escoimá-lo de conceitos inadequados".

Em 1971, é promulgada a Lei 5.692/71, que ficou conhecida por estabelecer as "Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º Graus". Com já vimos, essa Lei transformou a Escola Normal em Habilitação Específica para o Magistério (HEM), além de modificar a estrutura do currículo⁷⁹. O Ensino de 2º Grau passou a ter um "**Núcleo Comum**", uma "**Formação Geral**" e uma "Formação Especial". Para tratar da HEM, essa Lei foi regulamentada pelos Pareceres CFE nº 45-CEPSG/72 e nº 349/72-CESU, os quais retiraram do currículo a disciplina "*História e Filosofia da Educação*" e, em substituição, introduziram nos **Fundamentos da Educação**, na parte de **Formação Especial** da Habilitação, os "*Aspectos Históricos e Filosóficos da Educação*". Esses aspetos não poderiam configurar no currículo disciplina autônoma, e sim como parte de um todo. Além disso, os Pareceres determinaram que "os aspectos históricos [e filosóficos] deverão convergir para o conhecimento dos problemas educacionais brasileiros", o fato de fazer parte de um todo leva a disciplina a perder sua característica e sua especificidade. Isso porque um único professor polivalente ministraria os cinco "aspectos" constantes dos Fundamentos da Educação e, se o planejamento desse professor não fosse bem estruturado poderia acarretar o destaque de uns aspectos em detrimento de outros. Nesse modo de organização curricular, Santos (2009, p. 230) pôde "constatar que a integração dos conteúdos no currículo é um princípio fundamental na Lei 5.692".

Em 1988, a Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais (SEEMG) lançou o *Manual Curso Normal - Programas de Ensino*, em que constavam todas as disciplinas como autônomas, o que fez um total de 12 disciplinas, e a disciplina *Filosofia da Educação* versa como a primeira disciplina do programa. A criação desse Manual começou no ano de 1984, e, segundo os autores, era uma forma de reivindicar o retorno da Filosofia no 2º Grau, suprimida desse grau de ensino pela Lei nº 5.692/71. Neste trabalho, haverá um tópico específico para tratarmos estritamente desse Manual.

⁷⁹ **Currículo**, para Valnir Chagas a palavra "currículo" tem, além desta, as seguintes conotações: "Sequência de experiências através das quais a escola tenta estimular o desenvolvimento do aluno" (INDICAÇÃO nº 1/72-CEE). "Currículo é o instrumento de ação das escolas" (INDICAÇÃO nº 1/72-CEE). "Currículo é o que transpõe as paredes da própria escola, chega ao lar e à comunidade e implica a noção de que variará de aluno para aluno, segundo as diferenças e a ambiência de cada um" (PARECER nº 4.833/75-CFE).

No Brasil, a abertura investigativa da Filosofia da Educação dá-se, a partir do final da segunda metade do século XX, por meio dos programas de Pós-Graduação⁸⁰ (teses e dissertações)⁸¹, a partir daí, começaram a surgir alguns trabalhos em torno da Filosofia da Educação, transformando-a em campo de estudo e de investigação científica. Parafraseando Severino (2002), nessa fase há uma ampliação do universo de temas, além de uma discussão explícita em todas as frentes da Filosofia da Educação. Em virtude disso, ocorreu um aumento significativo da produção literária em torno do tema, dando vazão a referências para a própria prática, discussão e análise. Nesse período, surgiram as pesquisas de caráter dinâmico em sua esfera epistemológica específica, bem como a implementação de iniciativas científicas, acadêmicas e culturais ligadas a seu desenvolvimento. Isso está relacionado com a criação dos Programas de Pós-graduação, criação dos Grupos de Trabalhos e de diversas entidades associativas e com a resistência crítica ligada às propostas curriculares que formam os profissionais da área e das áreas afins.

Em 1993, houve a criação do **GT 17 - Filosofia da Educação** da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) com intuito de ampliar a "apresentação e o debate dos trabalhos científicos" nesse campo de investigação. Nas palavras de Bruno Pucci (2013, p. 1),

O GT 17 Filosofia da Educação da ANPEd teve seu início na 16ª. Reunião Anual (RA) da ANPEd, realizada em 1993, em Caxambu (MG), quando a proposta de sua criação foi aprovada pela assembleia geral, que o constituiu

⁸⁰ Breve levantamento no banco de Teses e Dissertações da CAPES e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) via *Internet*, as quais compreendem estudos entorno da disciplina Filosofia da Educação no Brasil.

⁸¹ **Dissertações e Teses - estudos sobre a Filosofia da Educação:** a) Maria Betânia B. Albuquerque (1996) - Dissertação: *Filosofia da Educação: uma disciplina entre a dispersão de conteúdos e a busca de uma identidade*; b) Maria Betânia B. Albuquerque (2002) - Tese: *Trilhas e Temas da disciplina Filosofia da Educação a partir da PUC/SP*; c) Silvio Guarde (1998) - Dissertação: *Concepções Teóricas e Práticas Pedagógicas no Ensino da Filosofia da Educação: elementos para discussão de sua identidade*; d) Elisete Tomazetti (2000) - Tese: *Filosofia da Educação: uma contribuição à compreensão de seu percurso no campo educacional*; e) Sergio Pereira da Silva (2000) - Tese: *A disciplina Filosofia da Educação no curso de Pedagogia: referências para o debate identitário*; f) Armindo Quillici Neto (2001) - Tese: *O ensino de filosofia da educação no Brasil : uma análise dos programas de ensino de filosofia da educação dos cursos de Pedagogia do Estado de São Paulo*; g) Bruno Bontempi Júnior (2001) - Tese: *A cadeira de história e filosofia da educação da USP entre os anos 40 e 60: um estudo das relações entre a vida acadêmica e a grande imprensa*; h) Marcelo Donizete da Silva (2003) - Dissertação: *O ensino da Filosofia da Educação no Ensino Médio de Campinas-SP: da crise de identidade a desestruturação institucional pós-LDBEN*; i) José Carlos da Silva (2007) - Tese: *O ensino de filosofia da educação nos cursos de pedagogia na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul*; j) Roseli Helena de Souza Salgado (2009) - Dissertação: *O ensino de Filosofia da Educação no contexto da educação a distância*; k) Vieira (2010) - Tese: *Filosofia da Educação na formação do pedagogo: discurso de autonomia e fabricação de heteronomia*; l) Gilson Luis Voloski (2013) - Tese: *Dos lugares da filosofia da educação: reforma educacional, praticismo, formação*; m) Daniella do Nascimento Jesus (2017) - Dissertação: *Avaliação curricular: a Filosofia da Educação na licenciatura em pedagogia da UEPG*. n) Roseli Helena de Souza Salgado (2017) - Tese: *Teses produzidas em Filosofia da Educação na FEUSP: um inventário analítico*.

inicialmente como Grupo Especial de Filosofia da Educação. O argumento-chave que sustentou seu surgimento foi o de que muitos trabalhos apresentados nos GTs então existentes abordavam temáticas relacionadas às perspectivas filosófico-educacionais. Na 17ª. RA, 1994, graças ao número expressivo de trabalhos aprovados – 34 ao todo, transformou-se de Grupo Especial em Grupo de Estudos; e no ano seguinte, 1995, na 18ª. RA, foi constituído como Grupo de Trabalho Filosofia da Educação, GT 17.

Em 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, deixou abertura para a continuidade e o funcionamento do Curso Normal. No Art. 62, "A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, [...], admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade Normal". Em adequação à nova LDBN, o Estado de Minas Gerais elaborou a regulamentação do Curso Normal, criando nova grade curricular⁸², em que constavam tanto os *Aspectos Históricos e Filosóficos da Educação Infantil* quanto a disciplina *Filosofia da Educação* na 3ª Série do curso.

Portanto, a Filosofia da Educação no Brasil iniciou seu percurso como disciplina, primeiramente integrou os currículos dos cursos de formação de professores desde o ano de 1939, com origem no curso de Pedagogia e, décadas mais tarde, foi introduzida no Curso Normal e em algumas Licenciaturas, e, em segundo lugar, passou a se tornar campo de pesquisa com a criação de GT 17 na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) no final do século XX.

3.3 As quatro concepções da Filosofia da Educação no Brasil.

Neste tópico, abordaremos as quatro concepções fundamentais de Filosofia da Educação no Brasil na perspectiva de Saviani (1987a), as quais seriam: a Concepção 'humanista' tradicional; a Concepção 'humanista' moderna; a Concepção analítica; e a Concepção dialética. De acordo com Mendes (1987, p. 14), "a análise da situação educacional no Brasil só pode ser elucidada pelo processo político e cultural, inserido na conjuntura

⁸² No ano de 2000, o Estado de Minas Gerais, por meio da Resolução CEE nº 440, de 13 de dezembro de 2000, regulamentou o Plano Curricular do Curso Normal em nível Médio, inserindo na Base Comum - Ciências Humanas e suas Tecnologias - a disciplina Filosofia na 1ª, 2ª, 3ª e 4ª Séries do curso, perfazendo uma carga horária de 106:40 horas, com 01 aula semanal e nas Disciplinas Profissionalizantes - **Formação Social e Pessoal - a disciplina Filosofia da Educação na 3ª Série do curso**, perfazendo uma carga horária de 53horas20, com 02 aulas semanais. E também incluíram os **Aspectos Antropológicos, Históricos e Filosóficos da Educação Infantil na 1ª, 2ª e 3ª Séries do curso**, cumprindo uma carga horária de 186horas40, sendo 03 aulas semanais na 1ª Série, 02 aulas semanais na 2ª e 3ª Séries.

histórica. Eis a razão, em 1977, de fazer um projeto de pesquisa destinado à filosofia da educação brasileira". Nesse projeto de pesquisa, foram designados como fundamentais três itens: "1) Tendências⁸³ e correntes⁸⁴ da educação brasileira; 2) Fins e valores, destacando a ideologia, a tecnocracia e a cultura brasileira; e 3) Planejamento educacional e desenvolvimento social" (MENDES, 1987, p. 15). Nesta parte do trabalho, queremos nos ater somente ao item 1 - Tendências e correntes da educação brasileira dentro da visão de Saviani.

Com efeito, se a filosofia é realmente uma reflexão sobre os problemas que a realidade apresenta, entretanto ela não é qualquer tipo de reflexão. Para que uma reflexão possa ser adjetivada de filosófica é preciso que se satisfaça uma série de exigências que vou resumir em apenas três requisitos: a radicalidade, o rigor e a globalidade. Quero dizer, em suma, que a reflexão filosófica, para ser tal, deve ser radical⁸⁵, rigorosa⁸⁶ e de conjunto⁸⁷ (SAVIANI, 1982, p. 24).

Logo, Saviani (1982, p. 27 - Maiúscula no original) entende que o "significado da expressão 'Filosofia da Educação'. Esta não seria outra coisa senão uma REFLEXÃO (RADICAL, RIGOROSA E DE CONJUNTO) SOBRE OS PROBLEMAS QUE A REALIDADE EDUCACIONAL APRESENTA". Em torno dessa definição clássica da Filosofia da Educação feita por Saviani, Severino (2015, p. 27) argumenta que os "estudiosos vinculados a variadas vertentes paradigmáticas admitem que fazer filosofia da educação é

⁸³ **Tendências:** a pretensão de identificar as "tendências" com as concepções da Filosofia da Educação eram mais estudadas, tais como: 1. Concepção "humanista" tradicional; 2. Concepção "humanista" moderna; 3. Concepção analítica; e Concepção dialética (SAVIANI, 1987a).

⁸⁴ **Correntes:** a pretensão de identificar na Filosofia da Educação, cujo conteúdo era dividido em **História da Filosofia** (definição de Filosofia, Filosofia da Ciência; Método Científico; Correntes Filosóficas; Filosofia da Práxis e Filosofia Política) e **Educação** (como mediadora da cultura humana; valores e objetivos da educação: principais correntes pedagógicas), quais as correntes filosóficas, tais como, 1. Idealismo; 2. Materialismo; 3. Materialismo Dialético e outras, e na Educação as correntes, tais como: Escola Tradicional; Escola Nova; Educação Progressista e outras, eram mais estudadas (SAVIANI, 1987a).

⁸⁵ **Radical:** "Em primeiro lugar, exige-se que o problema seja colocado em termos radicais, entendida a palavra radical no seu sentido mais próprio e imediato. Quer dizer, é preciso que se vá até as raízes da questão, até seus fundamentos. Em outras palavras, exige-se que se opere uma reflexão em profundidade" (SAVIANI, 1982, p. 24).

⁸⁶ **Rigorosa:** "Em segundo lugar e como que para garantir à primeira exigência, deve-se proceder com rigor, ou seja, sistematicamente, segundo métodos determinados, colocando-se em questão as conclusões da sabedoria popular e as generalizações apressadas que a ciência pode ensinar" (SAVIANI, 1982, p. 24).

⁸⁷ **De conjunto:** "Em terceiro lugar, o problema não pode ser examinado de modo parcial, mas numa perspectiva de conjunto, relacionando-se o aspecto em questão com os demais aspectos do contexto em que está inserido. É neste ponto que a filosofia se distingue da Ciência de um modo mais marcante. Com efeito, ao contrário da Ciência, a filosofia não tem objeto determinado; ela dirige-se a qualquer aspecto da realidade, desde que seja problemático; seu campo de ação é o problema, esteja onde estiver. Melhor dizendo, seu campo de ação é o problema enquanto não se sabe ainda onde ele está; por isso se diz que a filosofia é busca. E é nesse sentido também que se pode dizer que a filosofia abre caminho para a Ciência; através da reflexão, ela localiza o problema tornando possível a sua delimitação na área de tal ou qual Ciência que pode então analisa-lo e, quiçá, solucioná-lo. Além disso, enquanto a ciência isola o seu aspecto do contexto e o analisa separadamente, a filosofia, embora dirigindo-se às vezes apenas a uma parcela da realidade, insere-a no contexto e a examina em função do conjunto" (SAVIANI, 1982, p. 24).

praticar um exercício reflexivo, cujos conteúdos se relacionam, direta ou indiretamente, com a educação". Assim, esses entendimentos do "filosofar como praticar uma reflexão tornou-se uma posição bastante consensual e generalizada" (SEVERINO, 2015, p. 27).

Saviani (1987a) revela-nos a existência de diferentes concepções de Filosofia da Educação lança, então, a seguinte pergunta: "Como podemos identificá-las e classificá-las? Aqui se corre o risco de se perder num emaranhado de concepções, identificando-se tantas quantos são os filósofos e pedagogos que se conseguir enumerar" (SAVIANI, 1987a, p. 22). Como ilustração, o nosso estudioso menciona alguns autores e suas concepções de Filosofia da Educação:

Brubacher, no capítulo intitulado 'Filosofias Sistemáticas de Educação', analisa as seguintes correntes: 'naturalismo pragmático', 'reconstrucionismo', 'naturalismo romântico', 'existencialismo', 'análise linguística', 'idealismo', 'realismo', 'humanismo racional', 'realismo escolástico', 'fascismo', 'comunismo' e 'democracia'. Cunningham, por sua vez identifica as seguintes correntes: 'idealismo', 'materialismo', 'humanismo' e 'supernaturalismo'. Já Kneller distingue o pensamento dos filósofos sobre educação, indicando cinco correntes: 'idealismo', 'realismo', 'pragmatismo', 'existencialismo' e 'análise'; e o pensamento dos educadores, identificando neste caso, quatro correntes: 'progressismo', 'perenalismo', 'essencialismo' e 'reconstrutivismo'. Ozmon apresenta classificação semelhante. Indica cinco 'correntes de filosofia': idealismo, realismo, pragmatismo, existencialismo e behaviorismo, às quais correspondem respectivamente, as seguintes 'filosofias educacionais': perenalismo, essencialismo, progressismo e reconstrucionismo, existencialismo e planejamento de comportamento. Nota-se, nas classificações apresentadas, o tratamento 'autônomo' conferido às ideias filosóficas e pedagógicas (SAVIANI, 1987a, p. 23).

A fim de evitar essa gama de correntes da Filosofia da Educação, "após o estudo das diversas correntes e o exame da evolução da organização escolar desde meados do século passado quando a sociedade atual adquire contornos definidos com a consolidação do poder" (SAVIANI, 1987a, p. 24), assim, nesse estudo, chegou-se à conclusão de que no Brasil temos "quatro concepções fundamentais de Filosofia da Educação: a) Concepção 'humanista' tradicional; b) Concepção 'humanista' moderna; c) Concepção analítica; d) Concepção dialética" (SAVIANI, 1987a, p. 20). Faz-se necessário, portanto, conceituá-las para posteriormente adentrarmos nos estudos dos Manuais de Filosofia da Educação publicados no Brasil no século XX.

3.3.1 Concepção "humanista" tradicional

Para Saviani (1987a), a concepção "humanista" tanto na versão tradicional quanto na moderna reúne um conjunto enorme de correntes que trazem um aspecto em comum: elas derivam da compreensão da educação de uma estabelecida percepção de homem. De acordo com essas duas correntes, a Filosofia da Educação é algo sempre subsidiário de determinado "sistema filosófico" universal. A concepção "humanista"⁸⁸ tradicional "está marcada pela visão essencialista de homem. O homem é encarado como constituído por uma essência imutável, cabendo à educação conformar-se à essência humana. As mudanças são, pois, consideradas acidentais" (SAVIANI, 1987a, p. 24). No interior dessa concepção, existem duas vertentes diferentes. Uma é a "linha religiosa que afunda raízes na Idade Média, cuja manifestação mais característica consubstancia-se nas correntes do tomismo e do neotomismo. Há diversos textos e manuais de Filosofia da Educação que seguem essa orientação" (SAVIANI, 1987a, p. 24-25). Conforme Quillici Neto, Oliveira e Vieira (2012, p. 97), para "essa vertente, o ato educativo é compreendido como uma forma de instrução que nega o pensamento crítico e defende a quantidade de conteúdos em detrimento da qualidade". A dimensão religiosa, por afundar suas raízes na Idade Média, torna-se o "modelo de educação escolástica [e tal modelo:] limita a liberdade, a espontaneidade e a participação, sendo o papel do professor promover o ajustamento dos alunos, a partir da concepção essencialista e metafísica do ser humano" (QUILLICI NETO; OLIVEIRA; VIEIRA, 2012, p. 97). Além disso, essa linha ainda "leva a atribuir à educação um caráter autoritário e dogmático, aproximando o ato de educar ao sacerdócio" (QUILLICI NETO; OLIVEIRA; VIEIRA, 2012, p. 97). A outra seria a vertente leiga "centrada na ideia de 'natureza humana' e elaborada pelos pensadores modernos já como expressão da ascensão da burguesia e instrumento de consolidação de sua hegemonia" (SAVIANI, 1987a, p. 25). Segundo o autor, dessa linha surgiu a inspiração da construção dos "sistemas públicos de ensino" o que evidenciou as seguintes características: obrigatório, gratuito e laico. Ao integrar essa vertente, podemos destacar a corrente do "intelectualismo de Herbart", ela sistematizou o desenvolvimento de ensino nas "escolas convencionais". Por certo, os "cinco passos formais do método herbartiano sintetizam os procedimentos didáticos que se generalizam e ainda subsistem nas amplas redes oficiais de ensino constituídas desde os meados do século passado" (SAVIANI, 1987a, p. 25). Cabe destacar que "Na visão tradicional dá-se um privilégio do adulto, considerado o homem acabado, completo, por oposição à criança, ser

⁸⁸ "Colocamos o termo '**humanista**' entre aspas tendo em vista sua elasticidade de sentido. Esperamos que o significado que lhe emprestamos emergja do próprio texto" (SAVIANI, 1987a, p. 24).

imaturo, incompleto. Daí que a educação se centra no educador, no intelecto, no conhecimento" (SAVIANI, 1987a, p. 25).

3.3.2 Concepção "humanista" moderna

Esta concepção, de acordo com Saviani (1987a), engloba as seguintes correntes: Vitalismo, Pragmatismo, Existencialismo, Historicismo, Fenomenologia. Ela difere da concepção tradicional, ao esboçar uma percepção de homem centralizada na vida, na existência e na atividade. A existência não é encarada como simples atualização das potencialidades incluídas *a priori* e de modo definitivo na essência. "Ao contrário; aqui a existência precede a essência. Já não há uma natureza humana ou, dito de outra forma, a natureza humana é mutável, determinada pela existência" (SAVIANI, 1987a, p. 25). Diferentemente da visão tradicional, "na visão moderna, sendo o homem considerado completo desde o nascimento e inacabado até morrer, o adulto não pode se constituir em modelo. Daí que a educação passa a centrar-se na criança (no educando), na vida, na atividade" (SAVIANI, 1987a, p. 25). Pode ser admitido que existam "formas descontínuas na educação". Isso pode ter dois sentidos:

num primeiro sentido (mais amplo), na medida em que, em vez de se considerar a educação como um processo continuado, obedecendo a esquemas predefinidos, seguindo uma ordem lógica, considera-se que a educação segue o ritmo vital que é variado, determinado pelas diferenças existenciais ao nível dos indivíduos; admite idas e vindas com predominância do psicológico sobre o lógico; num segundo sentido (mais restrito e especificamente existencialista), na medida em que os momentos verdadeiramente educativos são considerados raros, passageiros, instantâneos. São momentos de plenitude, porém fugazes e gratuitos. Acontecem independentemente da vontade ou da preparação. Tudo o que se pode fazer é estar predisposto e atento a esta possibilidade (SAVIANI, 1987a, p. 25-26).

3.3.3 Concepção analítica

Na visão de Saviani (1987a), a concepção analítica de Filosofia da Educação não presume, de modo explícito, uma percepção de homem nem um "sistema filosófico" universal. A tarefa da Filosofia da Educação seria realizar a "análise lógica da linguagem educacional. Dado que a linguagem educacional é uma linguagem comum, isto é, não

formalizada, não 'científica', o método que mais presta à tarefa proposta é o da chamada análise informal ou lógica informal⁸⁹" (SAVIANI, 1987a, p. 26). Diante disso, "a análise informal postula que o significado de uma palavra só pode ser determinado em função do contexto em que é utilizada. Entenda-se, porém, trata-se do contexto linguístico⁹⁰ e não do contexto sócio-econômico-político, ou, numa palavra, histórico" (SAVIANI, 1987a, p. 26). Deve-se partir do "princípio segundo o qual o significado de uma palavra é determinado pelo emprego, isto é, pelo uso que dela se faz, a análise informal julga não ser necessário ultrapassar o âmbito da linguagem corrente para se compreender o significado das palavras" (SAVIANI, 1987a, p. 26).

3.3.4 Concepção dialética

Na perspectiva de Saviani (1987a), essa concepção de Filosofia da Educação também não coloca em seu ponto de partida determinada percepção de homem. Visa ao homem na sua concretude, ou seja, o homem como "síntese de múltiplas determinações" ou o homem como grupo das relações sociais. Nesse caso, a tarefa da Filosofia da Educação é elucidar os problemas relacionados à Educação. Tais problemas só devem ser compreendidos por meio de um "contexto (histórico)" no qual se encontram inseridos. Haja vista a concepção "humanista" moderna, admitir que a realidade seja dinâmica. Não constrói, porém tal dinamismo em sentido metafísico, ou seja, como se fosse uma força misteriosa, um "elan vital" que dirige o processo objetivo de modo insondável, pois cabe ao homem somente admitir sua existência, além de se sujeitar ao seu capricho e entrar no ritmo. Assim,

Segundo a concepção dialética o movimento segue leis objetivas que não só podem como devem ser conhecidas pelo homem. Encarando a realidade de como essencialmente dinâmica, não vê a necessidade de negar o movimento para admitir o caráter essencial da realidade (concepção "humanista" tradicional) nem de negar a essência para admitir o caráter dinâmico do real (concepção "humanista" moderna). O dinamismo se explica pela interação recíproca do todo com as partes que o constituem, bem como pela contraposição das partes entre si (SAVIANI, 1987a, p. 27).

⁸⁹ A "'lógica informal' se desenvolveu principalmente através de pensadores ligados à chamada "escola de Oxford" e representou uma reação, no interior do pensamento analítico, à preocupação quase exclusiva com a linguagem formalizada. Marco dessa reação é o trabalho de Strawson *sobre referência* em que desenvolve uma crítica aos *Principia mathematica*" (SAVIANI, 1987a, p. 26).

⁹⁰ Strawson entende por contexto: "Por 'contexto' entendo, pelo menos, o tempo, o lugar, a situação, a identidade do locutor, os temas que constituem o foco imediato de interesse e as histórias pessoais tanto do locutor quanto daqueles a quem ele se endereça" (STRAWSON, in *Os Pensadores*, Vol. III apud SAVIANI, 1987a, p. 27).

Ainda, de acordo com o autor, em certa formação social a favor das contradições que lhe são intrínsecas, gera sua própria negação e evolui para uma nova formação social. Dentro desse contexto, a educação terá como função colocar-se a serviço dessa nova formação social em elaboração no meio da velha formação, que até então era dominante. A atividade educacional, ao se manifestar no seio da organização social da qual fazermos parte, procura assumir feições características, não só consolida o poder burguês, como também formula sua percepção de mundo: o liberalismo⁹¹. Inventou-se, a partir dos anos 50 do século XIX, o pensamento da "escola redentora da humanidade". Ele deu origem à campanha em favor da escola pública, gratuita e universal. Aparecem os chamados "sistemas nacionais de ensino". Porém, a partir da Primeira Guerra Mundial, ocorre a frustração de todas as esperanças, até então, depositadas na escola. "A escola que nascera com a missão de 'redimir os homens de seu duplo pecado histórico: a ignorância, miséria moral, e a opressão, miséria política', revelou-se incapaz de levar a bom termo aquele objetivo" (SAVIANI, 1987a, p. 28). Para Saviani (1987a), houve então a crença de que a causa do fracasso não estaria na escola como tal, mas no tipo de escola existente. Em razão disso, permaneceu a crença na "escola redentora da humanidade". Entretanto, para que a escola cumprisse sua função era necessário reformá-la. Suscita-se daí o movimento do escolanovismo. Tal movimento já foi esmiuçado na primeira seção deste trabalho. Para Saviani, o movimento da Escola Nova começou a perder impulso a partir da segunda metade do século XX. Saviani (1987a), então, vê a desconfiança de se ter delegado à escola uma atribuição bem maior às suas possibilidades. Começa-se, então, a discursar em Educação Permanente, valorizando, assim, as formas de educação "não-escolar" ou informal, chegou-se a cogitar a destruição da escola. Avultam-se as ações educativas dos "meios de comunicação de massa" e, ao mesmo tempo, prepara-se para a utilização das tecnologias já conquistadas, na educação.

Conforme Saviani (1987a), a fase da "escola redentora da humanidade" equivale à "escola convencional", cujas bases vêm da concepção "humanista" tradicional de Filosofia da Educação. O escolanovismo pretendia fazer a reformulação interna do aparelho escolar, baseado na concepção "humanista" moderna. Na terceira fase, ela vai tomando corpo e, simultaneamente, ganha terreno a influência da concepção analítica, que tem relação muito próxima com o neopositivismo, embasado na neutralidade científica e se estende ao avanço tecnológico. O autor entende como falácia quando dizem que, na concepção dialética, uma

⁹¹ Esta "visão do mundo constitui, com efeito, o pano de fundo das diferentes concepções antes mencionadas, com exceção, é óbvio, da concepção dialética que se impôs a tarefa de efetuar a crítica da ideologia liberal, pondo em evidência suas bases reais" (SAVIANI, 1987a, p. 28).

etapa sucede a outra, substituindo-a e superando-a e assim sucessivamente. Não é assim que ocorre, pois, o escolanovismo não extinguiu a escola convencional, ao contrário disso, ela ainda permanece como padrão dominante nas escolas oficiais de todas as redes. O movimento da Escola Nova foi uma exceção, com poucos núcleos e bem equipada, destinou-se a pequenos grupos da elite, não se espalhou pelo "sistema público de ensino" e foi superficial a sua influência nos procedimentos das escolas oficiais. E os meios de comunicação e os tecnológicos continuaram a desempenhar um papel secundário, porém não caracterizaram a etapa atual, além disso, eles influenciaram o aparelho escolar apenas perifericamente.

Portanto, com essa explanação, acreditamos ter trazido luz às quatro concepções: "humanista" tradicional, "humanista" moderna, analítica e a dialética, consideradas como fundamentos da Filosofia da Educação no Brasil. Tal abordagem nos auxiliará na compreensão do tópico seguinte que analisa as concepções filosóficas presentes nos Manuais de Filosofia da Educação no Brasil, publicados no século XX.

3.4 As concepções filosóficas presente nos Manuais de Filosofia da Educação no Brasil, publicados durante o século XX.

Abordaremos a pesquisa⁹² realizada por um grupo sob a Coordenação do Prof. Dr. Armindo Quillici Neto (UFU), em um projeto de pesquisa, por meio da qual procurou identificar nos manuais de Filosofia da Educação, publicados durante o século XX, as concepções filosóficas e educacionais presente nesses manuais. Entendemos como necessária e primordial essa abordagem, porque nos levará a uma maior compreensão da Filosofia da Educação aplicada na Habilitação Específica para o Magistério (HEM) e da Filosofia da Educação presente no *Manual do Curso Normal - Programas de Ensino* publicado no ano de 1988 pela Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais.

⁹² "A pesquisa teve a colaboração de professores do Curso de Pedagogia do Campus Pontal, da Universidade Federal de Uberlândia, na cidade de Ituiutaba/MG, de uma professora do interior de São Paulo, de orientandos de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Uberlândia - UFU e de alunas de Iniciação Científica do Curso de Pedagogia, da UFU, caracterizando a formação de um grupo de estudos em Filosofia da Educação: Coordenador do Projeto: Prof. Dr. Armindo Quillici Neto (UFU). Participantes: Profa. Lilian Calaça (UFU); Profa. Vilma Aparecida de Souza (UFU); Prof. Mauro Machado Vieira (UFU); Profa. Cintia Rodrigues de Oliveira Medeiros (UFU); Profa. Viviane Prado Buiatti Marçal (UFU); Profa. Mical Melo Marcelino Magalhães (UFU); Profa. Sônia Aparecida Siquelli (UNIFEOB) e Prof. Marco Aurélio Gomes de Oliveira (UFU); Gilca Ribeiro dos Santos (Mestranda UFU); Jaqueline Andrade Calixto (Graduanda); Carla Lisboa Andrade (Graduanda); Thaiz Marques dos Santos Ferreira (graduanda). Agradecemos ao apoio recebido do CNPQ, por meio do Edital 02/2009 – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, que possibilitou a realização desta pesquisa, bem como de todos os colaboradores da pesquisa" (QUILLICI NETO; OLIVEIRA; VIEIRA, 2012, p. 82).

De acordo com Quillici Neto, Oliveira e Vieira (2012), o grupo de pesquisa estudou os seguintes manuais: *Filosofia da Educação*, do Conêgo A. A. de Siqueira; *Filosofia da Educação*, de Amaral Fontoura; *Curso de psicologia e pedagogia: noções de filosofia da educação*, de Theobaldo Miranda Santos; *A Filosofia Positivista e a Educação*, de Amaral Fontoura; *Filosofia da Educação*, de John D. Redden e D. Francis A. Rian; *Philosophia da Educação*, de A. M. Aguaio (tradução de Adolpho Packer); *Filosofia da Educação*, de Anísio Teixeira; *Filosofia Pedagógica*, de Ruy de Ayres Bello. O estudo desses manuais justifica-se, porque, além de darem sustento para compreendermos as questões históricas, filosóficas e a práxis educativa, também traz a revelação e o conhecimento da Filosofia da Educação, cujos estudos vão além de enxergá-la apenas como mera disciplina dentro do campo educacional. Nas palavras de Quillici Neto, Oliveira e Vieira (2012, p. 83),

Os estudos dos manuais⁹³ de filosofia da educação situam-se no campo filosófico e no campo da historiografia, dão sustento para a compreensão das questões históricas, filosóficas e até mesmo da práxis pedagógica. Será possível, com este trabalho, realizar uma reflexão sobre a educação brasileira, suas influências e seus determinismos durante o século XX. Sendo assim, a filosofia da educação deve ser conhecida e revelada, no campo educacional, não como uma mera disciplina que compõe os estudos [pedagógicos, mas como um referencial necessário para a compreensão da presença das principais concepções filosóficas do pensamento ocidental.

Gostaríamos de frisar que, no estudo desta pesquisa, não entraremos no detalhamento de cada obra como foi proposto pelos autores, vamo-nos ater somente aos assuntos de maior relevância e interesse para elucidação de nosso trabalho.

A primeira obra analisada foi “*Pequena introdução à Filosofia da Educação A Escola Progressista ou a Transformação da Escola*”, de Anísio Teixeira (1900 – 1971).

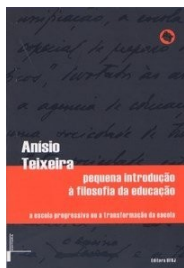


Figura 01 - Capa *Pequena introdução à Filosofia da Educação: a Escola Progressista ou a Transformação da Escola*.



Figura 02 - Foto de Anísio Teixeira

⁹³ Os autores explicam que: o termo *manuals* adotado aqui se trata dos estudos sobre livros didáticos de filosofia da educação.

Anísio Teixeira sofreu grande influência do pensamento do filósofo americano John Dewey. Além de estudar nos Estados Unidos, Anísio teve participação intensa na educação brasileira. Para Anísio, a "educação só é digna desse nome quando está percorrida de uma larga visão filosófica. Filosofia da educação não é, pois, senão o estudo dos problemas que se referem à formação dos melhores hábitos mentais e morais em relação às dificuldades da vida social contemporânea" (TEIXEIRA, 1934, p. 148). Os autores, Quillici Neto, Oliveira e Vieira (2012) veem no pensamento de Teixeira uma grande proximidade da Filosofia com a educação, em que a Filosofia poderá ser delineada como a "teoria geral da educação". Para Teixeira (1934), o docente necessita ser um filósofo, de modo a possuir uma visão clara da vida humana, isto é, conhecer com profundidade a natureza do homem.

A segunda obra analisada foi "A. M. Aguayo, *'Filosofia da Educação'*, datada, no prólogo, em 1932, porém editada no Brasil, em março de 1937 – pela Livraria Acadêmica – Editora Saraiva & Cia – tem a tradução de Adolpho Packer".

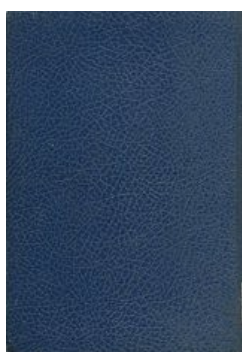


Figura 03 - Capa *Philosofia da Educação*.



Figura 04 - Alfredo Miguel Aguayo.

Segundo nossos autores, a concepção filosófica de Aguayo (1937) pode ser verificada, quando a:

[...] 'teoria da educação ocupa lugar importantíssimo em qualquer sistema filosófico', discordando, assim, de John Dewey, Gentile e outros, cuja concepção define a filosofia como uma teoria geral da educação. Para o autor, existe uma íntima relação entre educação e filosofia, e, nesta afinidade, usa as palavras de Fichte: 'A arte da educação não alcança clareza completa sem a filosofia'. Aponta, ainda, que os problemas educacionais que mais necessitam de tratamento filosófico são os relacionados a conceitos, funções e valores da educação, conduta, bem como os que se prendem ao conhecimento e à verdade, e todos aqueles que exigem uma penetrante análise, reflexão e interpretação racional da experiência. Define a educação com base no aforismo de Nietzsche, 'O que possui história não pode ser

definido'. 'É impossível definir a educação' (QUILLICI NETO; OLIVEIRA; VIEIRA, 2012, p. 85).

Na perspectiva de Quillici Neto, Oliveira e Vieira (2012, p. 85-86), apesar de Aguayo (1937) entender as definições de educação como "multiformes e variadas", ele procura escolher três que melhor trazem sua representatividade. A primeira é a Positivista: "a educação se apoia nas leis da evolução e é definida quer como a adaptação do indivíduo ao meio ambiente ou como processo de desenvolvimento que condiz à vida completa". A segunda é a Idealista: "A educação não é um fim, mas um meio para realizar um fim, que é certo tipo de vida espiritual. Este tipo varia segundo as concepções do mundo e da vida. Há, portanto, tantas definições de idealistas de educação como doutrinam sobre o destino do homem e o sentido da vida". E a terceira e última é a Pragmática: "baseada no pragmatismo de John Dewey, defende a 'educação sendo uma reconstrução ou reorganização da experiência que aumenta a capacidade de dirigir o curso da experiência anterior'".

A terceira obra analisada foi a de "Ruy de Ayres Bello, intitulada de '*Filosofia Pedagógica*', da Editora Globo, do Rio de Janeiro, datada de 1946". Verificou-se que essa obra é destinada ao Curso Normal, ensino voltado para a formação de professores.

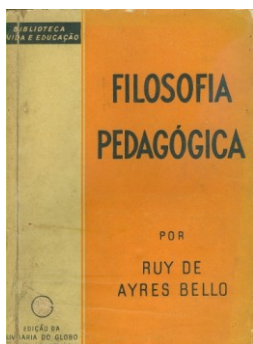


Figura 05 - Capa *Filosofia Pedagógica*



Figura 06 - Ruy de Ayres Bello

Para Quillici Neto, Oliveira e Vieira (2012, p. 86), Ruy Bello consegue ver a "importância da educabilidade na filosofia tomista, todo ato humano visa a uma finalidade, ensina Santo Tomaz. A filosofia da educação tem como aplicação a filosofia aos problemas educacionais. Deve criticar as várias ciências pedagógicas e questões educacionais". Assim, o homem não pode agir de modo consciente sem considerar um fim a ser atingido. Pois,

A educação como influência, a educação como atividade essencialmente finalista. Não pode o homem agir conscientemente sem a consideração de um fim a atingir. A ideia principal é que a primeira finalidade da educação é,

antes de tudo, ajudar o homem a formar-se a si mesmo como homem e da possibilidade de formação de caráter moral no sentido à qualidade do homem que possui firmeza de convicções e vontade própria, que saiba estabelecer adequação entre o que pensa e o que faz (QUILLICI NETO; OLIVEIRA; VIEIRA, 2012, p. 84).

No entendimento de Ruy Bello, a docência demonstra o dom do educador: a missão de educar. Logo, "a docência aparece de maneira a demonstrar que o educador tem o dom de seguir a missão de educar" (QUILLICI NETO; OLIVEIRA; VIEIRA, 2012, p. 86). Por isso, é necessário que "o educador saiba não apenas o que ensina, mas também a quem ensina e como ensina. A ciência deve servir não apenas de conhecimento, mas fazer parte da personalidade do educador" (QUILLICI NETO; OLIVEIRA; VIEIRA, 2012, p. 87).

Quillici Neto, Oliveira, Vieira (2012) conseguem elucidar na obra de Bello que a primeira condição de eficiência do ensino deve ser pautada na disciplina, na estima mútua e no respeito entre alunos e professores, não se devem utilizar castigos físicos, somente em casos de extrema necessidade. Essa disciplina não deve ser baseada na exterioridade, na qual os alunos permanecem imóveis e, em completo silêncio, deve ter movimento ordenado adequados aos objetivos propostos pelo Estabelecimento de ensino. Ela pode ser dotada de motivação artificial, como castigos e prêmios, mas não se deve abusar desses critérios disciplinares para não deixar o aluno habituado a fazer ou deixar de fazer, em virtude de tais critérios. Para os autores, quanto à didática, Bello acredita em sua relação direta com os métodos e leva-nos à reflexão sobre a inconveniência de uma pedagogia voltada somente para a técnica, que não abarca os ideais educativos e os problemas dos valores.

A quarta obra analisada foi a obra produzida por José Antônio Tobias, "*Filosofia da Educação*", editada pela Editora Brasil S/A, em 1967.

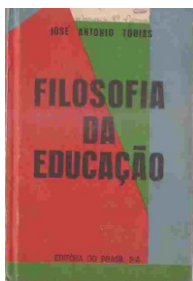


Figura 07 - Capa *Filosofia da Educação*



Figura 08 - José Antonio Tobias

Segundo os autores Quillici Neto, Oliveira, Vieira (2012), Tobias (1967) acreditam que somente através da Filosofia da Educação poderemos elucidar a educação, ela é uma disciplina central no Curso Pedagogia, por ser mais próxima da atualidade necessária à

formação do docente. Essa obra é voltada para o Curso de Pedagogia de Marília-SP e foi resultado de material recolhido, tais como, pesquisas, aulas, reflexões, seminários e outros, por parte dos Professores e dos alunos. Para Tobias (1967), a Filosofia é a ciência do alicerce de todas as coisas. Existe uma identificação do autor com a filosofia positiva cristã. "A Filosofia da Educação é uma ciência por meio do método analítico-sintético. Ela não é experimental nem ciência positiva. É constituída pelos atos de educação que são atos práticos, mas que não possuem finalidades práticas" (QUILLICI NETO; OLIVEIRA; VIEIRA, 2012, p. 88-89). Assim, Tobias (1967) escreve colocando-a como fundamento de todas as ciências, incluindo a Filosofia da Educação e a Metafísica. Além disso, a parte material constitutiva da Filosofia da Educação seria a Filosofia Moral. Assim,

É preciso educação direcionada para o princípio de que o educando necessita dos pais, do educador, da autoridade, pautado nos estudos pela Filosofia Moral, que julga como importantes as noções de felicidade, de moralidade, de direito e de dever, de justiça, de bem, de mal etc. A Filosofia da Educação depende da Filosofia Moral. É necessária uma educação humana e uma educação religiosa em concordância, para que haja permanência da essência das coisas. [...] O papel do educador é de ser causa auxiliar da educação. Nem sempre o educador é causa, mesmo auxiliar. Ocorre de ser condição ou ocasião. A docência, quanto ao seu papel, possui variações em razão das diferentes fases da criança, que vai desde educação pré-natal, educação infantil, educação primária, secundária, superior etc. Cabe ao educador a necessidade de fazer parte no conceito de escola, este igualmente causa a educação no cumprimento de sua missão (QUILLICI NETO; OLIVEIRA; VIEIRA, 2012, p. 89).

Para Quillici Neto; Oliveira; Vieira (2012), na obra de Tobias, educando é aquele que é capaz de se desenvolver do interior para o exterior, na medida em que haja abertura para os diversos mundos novos dentro da educação. Educador e educando devem ter relação de proximidade, e o educando deve ser preparado para pesquisas que despertem investigação e curiosidade, a fim de proporcionar nele, através da participação coletiva, o desenvolvimento de seu espírito crítico e de sua compreensão humana.

A quinta obra analisada pelo grupo de pesquisadores foi a de Amaral Fontoura "'A Filosofia Positivista e a Educação' de 1970, publicada pela Gráfica Editora Aurora Ltda do Rio de Janeiro".



Figura 09 - Capa *A Filosofia Positivista e a Educação*.



Figura 10 - Amaral Fontoura

Para os autores Quillici Neto, Oliveira, Vieira (2012), Amaral Fontoura é defensor de uma visão cristianizada da educação, porque defende ser o professor portador de uma missão quando traz embasamentos em Pestalozzi, Kerschensteiner e São João Bosco. Buscou formas de pensar uma escola com maior interação baseada nas vivências e experiências dos alunos. A obra é direcionada aos alunos do Curso Normal Superior, e a Filosofia da Educação é tratada como uma parte fundamental para a atuação dos docentes. A docência é vista como uma missão. Então, o professor é aquele que não somente sabe fazer, mas também entende perfeitamente porque está fazendo. Ele deve interagir com os conhecimentos plenos da disciplina em questão.

A sexta obra analisada pelos autores foi a de Theobaldo Miranda Santos, intitulada de “*Curso de Psicologia e Pedagogia: noções de filosofia da educação*” e foi publicada pela Companhia Editora Nacional, em São Paulo, datada de 1964. Conforme Quillici Neto, Oliveira, Vieira (2012), a obra expõe resumos das aulas do autor no curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia de Santa Úrsula, no ano de 1941. Para o autor, entre a filosofia e a educação existe uma orgânica e estreita relação.

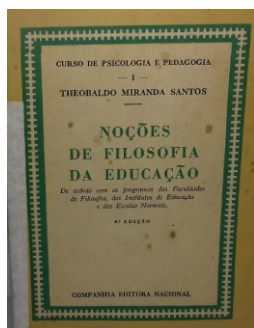


Figura 11 - Capa *Curso de Psicologia e Pedagogia: noções de filosofia da educação*.



Figura 12 - Theobaldo Miranda Santos

O autor também vê a educação como a ciência que forma o homem e estuda a educação desse homem. Assim,

A Pedagogia é a ciência que mais necessita da filosofia, porque visa ao estudo integral do homem, da vida e do universo, temáticas que estão imbricadas no campo da filosofia. Mas, para o autor, esse fato não retira a autonomia da Pedagogia, não exclui o seu caráter de ciência individualizada com objeto próprio e específico. A filosofia se propõe a auxiliar a educação a trabalhar com suas problemáticas fundamentais, que são os *fins* e *ideais* de educação. Segundo o autor, toda Pedagogia gravita, explícita ou implicitamente, em torno de um ideal, que é sempre um reflexo de uma concepção de vida. Dentro das finalidades que regem a vida humana, existe uma hierarquia de valores que subordina a matéria ao espírito, o relativo ao absoluto, o humano ao divino, a natureza à Graça. Os valores físicos devem se subordinar aos intelectuais e ambos aos valores morais e espirituais (QUILLICI NETO; OLIVEIRA; VIEIRA, 2012, p. 92).

Os autores trazem entendimento ao pensamento de Santos em relação à educação, esta deve levar o educando a atingir a perfeição intelectual, física e moral, porque esse é o fim propriamente dito da ação educativa. O trabalho educacional é totalmente dependente tanto da nitidez quanto da elevação do ideal educativo. Esse ideal deve atingir profundamente a personalidade do homem, direcionando-o para o bem,

orientando e unificando todas as suas energias e virtualidades para os valores que enobrecem e espiritualizam a vida. Os valores morais e espirituais se sobrepõem aos valores físicos e intelectuais, sociais, cívicos e econômicos, o ideal formativo ao qual se devem subordinar todos os demais é a formação moral e religiosa do educando, pois o fim último do homem é a união com Deus, fonte eterna da verdade, da beleza e da bondade (SANTOS, 1964, p. 114).

Quanto aos métodos pedagógicos, esses devem enfatizar a realidade social, cultural e étnica dos meios em que estão inseridos. Assim, poderá ser utilizado qualquer tipo de método, porém o "método pedagógico deve ser elaborado visando às condições de tempo e lugar, e sua organização deve funcionar de acordo com as necessidades psicológicas e sociais dos educandos. Para ele, é preciso considerar a realidade étnica, social e cultural de cada meio" (QUILLICI NETO; OLIVEIRA; VIEIRA, 2012, p. 93).

Os autores destacam que a obra de Santos (1964) traz uma concepção filosófica baseada nos fundamentos da religião cristã. Pois, para ele, "o Cristianismo não é um simples sistema filosófico que se baseia no testemunho efêmero do pensamento do homem, mas uma concepção perfeita e integral da vida que se fundamenta no testemunho eterno da Revelação" (SANTOS, 1964, p. 111).

A sétima obra analisada pela equipe foi "*Filosofia da Educação*", do Cônego A. A. de Siqueira. Ela traz as reflexões sobre a educação na primeira metade do Séc. XX foi publicada em 1948 pela Editora Vozes, de Petrópolis, RJ”.

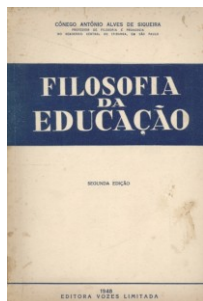


Figura 13 - Filosofia da Educação



Figura 14 - Cônego Antônio A. de Siqueira

Na visão de Quillici Neto, Oliveira, Vieira (2012, p. 94-95), o autor tem uma concepção filosófica de educação,

[...] que está diretamente associada à filosofia cristã católica, em especial, as ideias de São Tomás de Aquino, pois atribui à educação o papel de formar a mente humana de acordo com os valores religiosos e sua intelectualidade, pautada num raciocínio científico aristotélico. Nesse livro ainda prevalece a ideia de que, para formar um bom professor, é necessário, acima de tudo, um bom conteúdo e que este seja diverso e profundo. Isto quer dizer que a Filosofia da Educação, dentro dos cursos de formação de professores, cumpriria o papel de apresentar um panorama geral das ideias e pensamentos sobre educação, entretanto, nesse livro, o autor defende claramente qual dessas concepções filosóficas será a “mais” adequada para formar os homens bons. [...]. [Logo,] o educando é um sujeito ativo, isto é, seguindo uma concepção filosófica tomista, o autor defende que o professor deve intervir pouco e nos momentos certos, e que o aluno é o responsável por construir seu pensamento.

A oitava obra analisada pelos pesquisadores foi "*Filosofia da educação*", de John D. Redden e Francis A. Rian. Ela tem Tradução de Nair Fortes Abu-Merhy, publicada no Rio de Janeiro pela Livraria Agir Editora, em 1964, tem como objetivo apresentar a filosofia da educação baseada na filosofia católica de vida”.



Figura 15 - Filosofia da Educação



Figura 16 - John D. Redden - Ph.D.



Figura 17 - Francis A. Rian - Ph.D.

Nas palavras dos autores da obra, essa filosofia católica de vida "abrange as verdades, de ordem especulativa e prática, que orientam a interpretação do homem, da sua natureza, da sua finalidade última e de toda a realidade. Baseia-se naqueles princípios finais ou primeiros, imutáveis em si mesmos, que fornecem normas infalíveis de conduta individual e social" (REDDEN e RIAN, 1964, p. 7).

Para os autores Quillici Neto, Oliveira; Vieira (2012), as considerações filosóficas que irão nortear a docência na obra são definidas por:

- uma educação baseada na natureza essencial do homem que 'tende a buscar, para o intelecto e a vontade, o *'splendor veri'* (a aura da verdade) e o *'decor virtutis'* (a graça do bem) de Santo Agostinho, que constitui a mais alta forma de bondade' (REDDEN e RIAN, 1964, p. 152, grifo do autor).
- a natureza humana deve ser compreendida a partir de três aspectos: sensorial, intelectual e volitivo (estético e religioso). Considerando esses três aspectos, a obra defende a tese de que a docência deve ter como meta ensinar à criança 'a unidade orgânica do conhecimento, a hierarquia dos valores da vida, a subordinação a Deus de sua razão e vontade' (REDDEN e RIAN, 1964, p. 153).
- a educação deve ser compreendida como um processo endógeno, 'um desenvolvimento que se opera de dentro', para isso, a docência deve oferecer disciplina e instrução para tal processo.
- a criança deve ser reconhecida como sujeito da educação cristã e interpretada conforme sua 'natureza 'una e total'', conforme Deus a criou. Dentro dessa interpretação, a criança é um indivíduo composto de corpo e alma em união substancial e dotada de certas potencialidades e capacidades, que tornam possível a educação. Em consequência dos efeitos do pecado original, porém, a criança tem certas fraquezas e limitações, as quais cabe à educação corrigir e superar, tanto quanto possível, pela instrução e disciplina sistemática' (REDDEN e RIAN, 1964, p. 177).

Ao considerarem os princípios presente no pensamento de Redden e Rian (1964), os pesquisadores ao analisarem a obra, puderam

[...] inferir que essa concepção de docência assenta-se na 'pedagogia tradicional', classificada por Saviani (1984) e constituída por conjunto de enunciados filosóficos referidos à educação, que tomam por base uma visão essencialista do ser humano, restando à educação o papel de conformar cada indivíduo à essência ideal e universal que caracteriza o homem. Nesse sentido, os alicerces da Pedagogia Tradicional na vertente religiosa é, de acordo com Saviani (1984), marcada por uma 'visão essencialista de homem, isto é, o homem constituído por uma essencial universal e imutável'. E tal essência humana é compreendida como criação divina e, por isso, o homem deve se esforçar para alcançar a perfeição, 'para fazer por merecer a dádiva da vida sobrenatural' (QUILLICI NETO; OLIVEIRA; VIEIRA, 2012, p. 96).

Fica claro e evidente que tal "modelo de educação escolástica limita a liberdade, a espontaneidade e a participação, sendo o papel do professor promover o ajustamento dos alunos, a partir da concepção essencialista e metafísica do ser humano". Nesse contexto, tal "concepção leva a atribuir à educação um caráter autoritário e dogmático, aproximando o ato de educar ao sacerdócio" (QUILLICI NETO; OLIVEIRA; VIEIRA, 2012, p. 97).

Para os analisadores da obra, o Parecer nº 632/69, da S.E.Su., aprovado em 2 de setembro de 1969, (Processo 965/69-C.F.E.) intitulado de “Conteúdo Específico da Faculdade de Educação”, Newton Sucupira (1969) fala do papel da disciplina de Filosofia da Educação:

A filosofia geral é a matriz da filosofia da educação, mas esta, por seu conteúdo é uma disciplina filosófica especial. Certamente, ela se encontra subalterna à antropologia filosófica e à ética, para usarmos uma linguagem escolástica, e mantém estreitas relações com a epistemologia e a filosofia social. Mas tem objeto formal próprio que a distingue da antropologia filosófica, ou seja, o 'homo educandus' e o 'homus informandus'. Seu objeto é, primordialmente, elaborar uma organização sistemática de conceitos e valores que possam orientar a seleção e julgamento dos fins da ação educativa. E também proceder a uma análise lógica do discurso pedagógico para escoimá-lo de conceitos inadequados (QUILLICI NETO; OLIVEIRA; VIEIRA, 2012, p. 98).

Ao finalizarem a pesquisa em busca das concepções filosóficas e educacionais presentes nos oito Manuais de Filosofia da Educação publicados no Brasil no século XX, os autores chegaram à seguinte conclusão:

A disciplina de Filosofia da Educação foi sendo construída de maneira que revelava fortemente as influências das filosofias da Europa, exercendo uma espécie de replicadora das grandes matrizes teóricas. No Brasil, diante do material observado nesta pesquisa, a análise dos manuais de Filosofia da Educação, observam-se dois grandes movimentos filosóficos que exerceram forte influência na educação, primeiramente, a filosofia cristã e influência dos teóricos medievais, que encontram, no Brasil, largo espaço para seu desenvolvimento. Em segundo lugar, com o comparecimento das tendências científicas e empíricas, com a tentativa da implantação das políticas de cunho Liberal, marcadas pela República, encontra-se a considerável presença da filosofia Positivista. Fundada nos ideais do Evolucionismo e

tendo uma perspectiva de implantação de novos ideais na sociedade brasileira, o Positivismo de Augusto Comte ganha espaço significativo na política e na educação brasileira. Aparece, ainda, a manifestação do movimento escolanovista. Foram essas concepções que marcaram a formação de professores no Brasil no início do século XX. Ora por autores de vínculo com a Igreja Católica, que também lutavam para manter seu espaço na educação do país, ora pelos autores de ideais positivistas, que buscavam marcar a presença de uma educação com base científica e Liberal. Isto denota que havia uma 'crisis' na identificação de uma filosofia da educação brasileira, ou seja, não havia uma filosofia da educação brasileira. (QUILLICI NETO; OLIVEIRA; VIEIRA, 2012, p. 98-99).

Corroborando com esses autores, Antonio Joaquim Severino (2002), ao abordar seu pensamento em torno da Filosofia da Educação no Brasil nos revelará que, nos últimos anos, principalmente, depois do crescimento dos estudos, pesquisas, discussões e análises, bem como a criação GT 17 específico nesta área, houve a superação da antiga tradição de cunho escolástico e da visão essencialista dela que dominavam os manuais de Filosofia da Educação no século XX. O autor vê a reflexão "filosófica-educacional" sendo construída mais em uma "perspectiva geral, de fundo antropológico", cuja visão surge totalmente "dessacralizada e imanente à realidade humana".

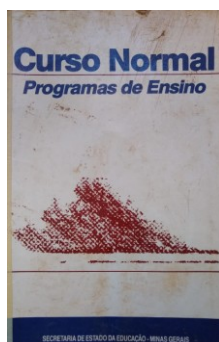
Diante do exposto, Severino (2002, p. 281) observa "com relação aos manuais didáticos, destinados basicamente aos cursos de magistério, nos últimos anos, sua produção foi bastante ampliada, tendo sido lançados textos com novas configurações temáticas, de diferentes orientações teóricas". Isso corroborou na superação daquela "tradição antiga em que dominavam os manuais de cunho escolástico". Para o autor, "é chegado o momento de se elaborarem concepções filosóficas da educação, de se praticar uma elucidação de seu significado, mediante categorias assumidamente filosóficas" (SEVERINO, 2002, p. 282). Ele também entende que

Já nas últimas décadas, esta atividade de elucidação filosófica da educação vem se fazendo acompanhar de um concomitante investimento na explicitação do próprio estatuto da Filosofia da Educação, qual seja, do próprio sentido de uma reflexão filosófica sobre a educação, assumida e praticada intencionalmente. Desenvolve-se assim uma metarreflexão, que visa na verdade, legitimar tal exercício reflexivo, delineando sua identidade. Trata-se de abordar a Filosofia da Educação não mais como um simples produto mas sobretudo como um processo, um modo de exercer o conhecimento sobre a educação, buscando assim respaldar sua legitimidade. A questão da identidade da Filosofia da Educação vai suscitar a discussão de suas relações não só com as ciências da Educação mas também suas relações com a própria Filosofia, questionando-se a sua condição de autonomia frente à Filosofia Geral ou de mera aplicação da mesma ao campo educativo. Além disso, coloca-se também a questão de seu ensino, o que levanta o problema

de seu estatuto disciplinar, como componente curricular dos cursos de formação de educadores (SEVERINO, 2002, p. 282).

Portanto, apesar do estudo dos manuais de Filosofia da Educação no Brasil, no século XX apresentar dois grandes movimentos filosóficos, que exerceram forte influência na educação, os quais são: a filosofia cristã e a influência dos teóricos medievais e a filosofia Positivista com tendências científicas e empíricas e com a tentativa da implantação das políticas de cunho Liberal. Severino (2002, p. 285) acredita, "sem dúvida, parece estar superada, na reflexão filosófica mais recente sobre a educação, a visão essencialista da mesma, tanto sob sua versão metafísica quanto sob suas versões teológicas, que estiveram marcando, de modo subjacente, a prática educacional nos períodos colonial e imperial do Brasil⁹⁴". A reflexão filosófica-educacional, "que vem se construindo neste século entre nós, exerce-se em uma perspectiva geral, de fundo antropológico, em uma visão totalmente dessacralizada e imanente à realidade humana" (SEVERINO, 2002, p. 285). Até mesmo aquelas concepções "ainda influenciadas por suas raízes religiosas e metafísicas buscam se expressar atualmente numa perspectiva mais antropológica, retirando de suas coordenadas teóricas as referências ao providencialismo divino ou ao apriorismo metafísico abstrato e idealista" (SEVERINO, 2002, p. 285). Diante disso, "ninguém mais pretende estar falando de transcendências que norteiam a história real da humanidade, todas as abordagens filosóficas da educação assumem a condição histórica e social da existência humana" (SEVERINO, 2002, p. 285). Daí, conclui-se que "agora a construção da história é responsabilidade exclusiva dos homens: não se trata mais de construir a *Cidade de Deus*, mas a *pólis*, a cidade dos homens" (SEVERINO, 2002, p. 285 - Grifos no original).

3.5 O Manual do Curso Normal do Estado de Minas Gérias.



⁹⁴ "Leonardo Van Acker, professor de Filosofia da Educação, na PUC/SP, por muitos anos, foi um dos mais representativos representantes do essencialismo neotomista. Estabeleceu um incisivo diálogo com as ideias de Dewey, o que o levou a explicitar bem a sua fundamentação metafísica" (SEVERINO, 2001, p. 285).

Figura 18 - Capa do Manual *Curso Normal - programas de ensino* da SEEMG/1988.

Este *Manual do Curso Normal - Programas de Ensino*, da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, datado de 1988, elaborado para os Cursos Normais foi resultado de um trabalho conjunto envolvendo as Escolas Normais do Estado de Minas Gerais, da Secretaria de Estado da Educação, do Ensino Superior com assessoramento de professores do Curso de Pedagogia do Instituto de Educação de Minas Gerais (CPIEMG) e da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FAE/UFMG). Esse trabalho iniciou-se no ano de 1984, nos "Cursos de Especialização para Docentes e Especialistas da Escola Normal", e participaram da elaboração 600 professores de 31 escolas de diferentes Delegacias Regionais de Ensino do Estado de Minas Gerais.

O grupo de professores precursores desse trabalho sofreu baixas por transferências, aposentadorias e outros contratempos, porém o grupo ganhou força com a agregação da proposta no CFEAM⁹⁵, pois outros professores tiveram a percepção de buscar a melhoria da Escola Pública, a fim de reverter o quadro precário das condições de ensino. O trabalho foi realizado,

Em sintonia com a preocupação da democratização do ensino, da garantia de acesso ao saber sistematizado e do resgate da Escola Pública, a Secretaria de Educação, nas suas últimas administrações, desencadeou, com amplo debate e significativa participação dos professores da rede estadual, o processo de revisão curricular que pretende o enriquecimento e a elevação dos níveis de exigência da Escola Pública, da Pré-Escola, ao Ensino de 2º Grau. Tal processo culminou na definição dos programas de ensino de Educação Geral (MINAS GERAIS, 1988, p. 15-16).

Ainda, conforme os autores, a proposta programática estabelecida no *Manual* refere-se às disciplinas da **Formação Especial do Curso Normal**, e essa deverá ser desenvolvida integrando-se às propostas da **Educação Geral**. Para organizar tal proposta foram realizados o I e o II Encontros Estaduais para a Discussão do Currículo da Escola Normal, na Faculdade de Educação da UFMG, realizados nos períodos de 28 a 30/10 e 8 a 11/12/1987. Para dar continuidade ao processo,

Entre o I e o II Encontros Estaduais, os professores da Escola Normal participantes do I Encontro coordenaram, em níveis das Delegacias

⁹⁵ **Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CFEAM)**: criado em 1983 tinha por objetivo redimensionar as Escolas Normais, dotá-las de condições adequadas à formação de profissionais com competência técnica e política e ampliar-lhes as funções de modo a torná-las um centro de formação inicial e continuada dos professores.

Regionais de Ensino em nível regional (agrupamento das Delegacias de Ensino mais próximas - Sul, **Triângulo**, Mata, Metropolitana, Vale do Aço e Sudene), **discussões ampliadas com os professores que atuam nas Escolas Normais**, elementos das Delegacias de Ensino e das Instituições de Ensino Superior da Região, tendo como objetivo a elaboração das propostas regionais de programas de ensino para todas as disciplinas da parte profissionalizante do currículo da Escola Normal. Subsidiou a discussão em nível regional o documento-síntese aprovado na reunião plenária final do I Encontro (MINAS GERAIS, 1988, p. 16 - destaque nosso).

Das discussões desses documentos e das reflexões realizadas no II Encontro, deram luz as propostas compatibilizadas e que, junto com as Delegacias Regionais de Ensino, os professores-assessores escolhidos entre os participantes, em reunião plenária no período de 14 a 18/10/1987, fizeram a redação final do presente *Manual*, nele mantiveram as ideias básicas já aprovadas nos demais encontros e reuniões. A elaboração contou com a participação de profissionais de diferentes regiões do Estado e com a formação heterogênea, dando origem “a partir de uma concepção de currículo-processo, de caráter dinâmico e, por conseguinte, inacabado, em construção, apresenta dificuldades inerentes à própria metodologia” (MINAS GERAIS, 1988, p. 16). Cabe salientar o fato de os grupos de professores terem sido reunidos por disciplina, além de expressar todo o processo por eles vivido profissionalmente. O programa traz consigo uma riqueza, porque procurou retratar o momento histórico e suas contradições, que não ficaram dissociadas da realidade vivida pelos professores em suas escolas e nos segmentos e movimentos da sociedade. Não há uma hierarquia entre as disciplinas do programa e, ainda, cada disciplina contempla uma parte introdutória que retrata seus fundamentos, seus pressupostos e princípios, experiências dos professores, uma parte sobre os conteúdos e outra com referências bibliográficas.

A Diretoria de Ensino de 2º Grau da SEE-MG, diretamente envolvida no processo e co-responsável pelos programas agora divulgados, não gostaria de que esta proposta seja interpretada ou venha significar o recrudescimento da tecnocracia burocrática, da centralização e do autoritarismo. A FAE/MG e a Diretoria de 2º Grau devolvem aos professores o resultado do trabalho conjunto e almejam que a reformulação curricular desencadeie a adoção de uma série de medidas que venha contribuir, também, para a melhoria da educação nas escolas de Minas Gerais (MINAS GERAIS, 1988, p. 17).

O Manual ficou com um total de 144 páginas, e na contra capa em destaque traz o seguinte dizer: "Distribuição Gratuita". A parte da **Formação Especial do Curso Normal** do Manual ficou composta das seguintes disciplinas:

1. **Filosofia da Educação**; 2. História da Educação; 3. Sociologia da Educação; 4. Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau; 5. Biologia Educacional (em separata); 6. Psicologia Educacional; 7. Didática Geral; 8. Metodologia da História; 9. Metodologia da Geografia; 10. Metodologia das Ciências; 11. Metodologia da Matemática; 12. Metodologia do Português (MINAS GERAIS, 1988, p. 17 - destaque nosso).

Essa nova configuração do curso Normal pela SEE/MG, contemplando as disciplinas que integram o bojo das disciplinas das "ciências da educação" presente nesse Manual, colocou o curso de formação de professores de nível 2º Grau, muito parecido com a estrutura do curso de Pedagogia. Possivelmente, houve grande influência da Pedagogia sobre o curso Normal, visando alcançar uma sólida formação de professores de cunho mais científico e técnico.

3.5.1 A visão do Curso Normal presente no Manual da SEE/MG.

A composição desse trabalho, em conjunto com os professores atuantes na Habilitação para o Magistério de 1º Grau, buscou definir que o profissional oriundo da Escola Normal deveria ter uma formação básica capaz de capacitá-lo para atuar na Pré-Escola e nas Séries iniciais do 1º Grau. Acreditava-se que, por ser uma proposta do Ensino Estadual voltado para a escola pública, o programa atingiria, em sua maioria, principalmente, os alunos das camadas populares.

A fim de atender aos interesses das camadas majoritárias da população, houve a "preocupação com algumas características fundamentais da escola pública possível e necessária perpassa uma reforma que visa a atender a maioria da população. Igualmente, perpassa essa reforma a definição das características do professor necessário" (MINAS GERAIS, 1988, p. 19). Concernente à formação dos professores para atuarem nas Séries iniciais do 1º Grau do Estado, buscou-se clarificar alguns pressupostos:

1. Essa formação requer: a) o domínio dos conteúdos e das metodologias; b) uma fundamentação em termos da natureza do processo de construção do conhecimento; c) a compreensão da organização do trabalho escolar e, especificamente, da dinâmica das relações pedagógicas. 2. A dimensão histórica deve permear toda a proposta curricular, [... porque] A luta pelo direito ao saber fundamental e o descompromisso do Estado em atendê-la fazem parte da História da sociedade brasileira. O fracasso da escolarização fundamental tem suas raízes nas características estruturais que acompanham a formação brasileira, e especificamente entre elas, a negação dos direitos básicos a parcelas significativas da população. [... Por isso], essa formação

deve propiciar aos futuros professores o domínio de um saber histórico que lhes permita, enquanto categoria profissional, dar ênfase à luta pelos direitos básicos dos cidadãos, e, entre eles, o da escolarização. [...] A Escola Normal no sistema global de ensino, e, particularmente no Ensino de 2º Grau, tem uma especificidade própria, ou seja, visa à formação de profissionais para a escolarização básica com uma função política clara - garantir o direito, para a maioria da população, ao saber fundamental (MINAS GERAIS, 1988, p. 20).

Na formulação desse programa de ensino, os autores buscaram a indissociabilidade entre a parte de educação geral e a de formação especial ou profissional, pois eles entendiam que ambas são de vital importância para a formação do futuro professor. Um ponto de destaque encontrado nesse Manual foi o fato de que o currículo visou ao regaste do "*status*" das disciplinas pedagógicas, articulando-as com as demais disciplinas, além de buscar superar a dicotomia existente entre a educação geral e a formação especial, essa dicotomia foi criada pela Lei nº 5.692/71. Segundo os autores, para que houvesse a superação dessa dicotomia na prática, tornava-se necessária a clareza quanto ao objeto, ao método e ao fundamento teórico de cada disciplina, além disso, deveria ficar claro a sua contribuição para a formação do futuro professor. O ponto definidor dessa proposta curricular será a relação teoria e prática pedagógica e social. Os autores do presente programa desejam que teoria e prática educativa sejam "o núcleo articulador da formação do educador, na medida em que os dois polos devem ser trabalhados simultaneamente, constituindo uma unidade indissolúvel" (CANDAU & LELIS, 1983, p. 16). A proceder dessa forma, cabe ressaltar a indissociabilidade entre matérias do núcleo comum, fixadas pelo Art. 7º da Lei nº 5.692/71 e as da formação especial ou profissional, pois a teoria "deixa de ser um conjunto de regras, normas e conhecimentos sistematizados *a priori*, passando a ser formulada a partir das necessidades concretas da realidade educacional e social, a qual busca responder através da orientação de linhas de ação" (CANDAU & LELIS, 1983, p. 16). Nas palavras de Saviani,

A teoria exprime interesses, exprime objetivos, exprime finalidades; ela se posiciona a respeito de como deve ser - no caso, a educação - que rumo a educação deve tomar e, neste sentido, a teoria é, não apenas retratadora da realidade, não apenas explicitadora, não apenas constatadora do existente, mas é também orientadora de uma ação que permite mudar o existente (SAVIANI, 1986, p. 163).

Além disso, para os autores, era preciso ter presente o pensamento de Fávero, pelo qual

[...] a formação do educador não se concretiza de uma só vez, mas constitui um processo. Não se produz apenas no interior de um grupo, nem se faz apenas através de um curso. É parte necessária e intrínseca de uma realidade concreta, que não pode ser tomada como coisa pronta, acabada, ou que se repete indefinidamente. É uma realidade que se traz no cotidiano. É um processo e, como tal, precisa ser pensada (FAVERO, 1981, p. 19).

Em razão disso, os autores entendem que a prática educativa, nesse programa curricular do Curso Normal, é tanto o ponto de partida quanto o de chegada. "É, sobretudo, num comprometer-se profundo, como construtor, organizador e pensador permanente do trabalho educativo que o educador se educa" (FÁVERO, 1981, p. 13).

A Escola Normal para os autores requer duas questões prioritárias na construção de sua proposta pedagógica: a *alfabetização* e o *estágio*. A alfabetização é a base indispensável para o domínio das outras áreas do saber. Ela é um processo de grande complexidade diante de suas múltiplas facetas e realizá-la de modo competente tem sido o fracasso da escola, e isso tem se tornado, em nosso país, um problema crônico. Essa questão deve ser tratada de modo especial e prioritário pelos programas de formação. O seu estudo deve ser realizado tanto em disciplina específica, quanto contemplado na formulação dos conteúdos das demais disciplinas constantes do currículo da Escola Normal. Torna-se necessário superar os aspectos mecânicos do processo de alfabetização, de modo a atentar os seguintes fundamentos: psicológicos, psicolinguístico, sociolinguístico, socioculturais e econômico-políticos que envolvem todo o processo. A alfabetização não deve ser tratada como aprendizagem neutra e nem carecida de caráter político. Ela deve ser concebida "como forma de pensamento, processo de construção do saber e meio de conquista de poder político" (SOARES, 1985, p. 23).

Já o estágio é visto como forma de inserção de professores e alunos na realidade educacional – vivência do espaço escolar mais amplo, realidade da sala de aula, existência de todas as relações entre os profissionais da escola; realidade das ações educativas que ocorrem em outros setores, como, na família, na comunidade, na sociedade e em outros. Com isso, o estágio deve superar a ideia de simples aplicação dos conhecimentos adquiridos, e tornar-se um poderoso instrumento de inserção do aluno do curso na vivência escolar, compreendendo o espaço escolar como um todo, tanto dentro da escola como fora dela. Para tanto, está presente nessa proposta programática, uma concepção de escola que, além de ter como objetivo central o conhecimento, é também uma "escola que se busca a formação de um educador preocupado com o domínio do saber e com a formação global da criança, inserida

em contexto social. Desse modo, o estágio deve ser o eixo, teoricamente fundamentado, para a formação do professor" (MINAS GERAIS, 1988, p. 22).

Os autores destacam a importância de manter para a Escola Normal Noturna a mesma qualidade de ensino adotada para as turmas dos horários diurnos. Para tal, deveria haver compromisso e dedicação por parte dos formadores, levando sempre em consideração a especificidade do horário noturno nos planejamentos, sem, contudo empobrecer os conteúdos e as práticas pedagógicas a serem trabalhadas. Assim, "o educador-professor, que é o profissional que está na linha de frente na implantação da proposta de programas de ensino, necessita estabelecer com clareza, o ponto aonde quer chegar, mediante o processo de transformação educativa e social, em confronto com a realidade em que atua" (MINAS GERAIS, 1988, p. 24). Visto sob esse ângulo, os autores concluem que "os programas de ensino devem ser encarados como pistas organizadoras e nunca como 'camisa de força', que mais aprisiona o professor do que estimula a pesquisar, investigar, observar o que se produz e avançar no campo científico" (MINAS GERAIS, 1988, p. 24), tendo como projeto coletivo a formação de futuros formadores.

3.5.2 A disciplina Filosofia da Educação do Curso Normal no Manual da SEE/MG.

No programa do ensino da Filosofia da Educação presente no Manual *Curso Normal - Programas de Ensino*, 1988, dedicaram-se 10 páginas à disciplina, nas quais consta Introdução, Proposta programática dividida em 3 grandes Blocos, os Blocos estão divididos em 6 Unidades e as Unidades subdivididas em vários temas, além disso, consta uma extensa bibliografia por Unidade, a fim de ampliar o arcabouço teórico do professor.

O ensino da Filosofia da Educação, de acordo com os autores, foi repensado como uma disciplina específica dentro do currículo de formação de professores do Curso Normal e como uma forma de atender as reivindicações dos últimos anos, concernentes ao retorno da Filosofia no 2º Grau, como objeto de formação geral.

Na especificidade da Filosofia da Educação, o retorno da Filosofia visa a um cenário de mudança, no sentido de sua afirmação como prática pedagógica não tecnicista, não empenhada com o desempenho quantitativo e fragmentado que se apossou, de modo intenso, do ensino brasileiro a partir da Lei nº 5.692/71. Os trabalhos, visando à redefinição do ensino de 2º Grau e da Escola Normal, não ocorreram de forma linear, mas, ao contrário, foram alvos de inúmeros debates e análises que buscam uma proposta clara para a formação dos

profissionais baseada nos direitos sociais básicos da maioria da população. Assim, a presente proposta deve ser vista como parte da busca de uma nova identidade tanto para o ensino médio quanto para a Escola Normal.

Para os autores, o ensino-aprendizagem da Filosofia não deve contemplar somente uma perspectiva histórica, como forma de conhecimento acabado. Os professores e alunos devem compreender que as filosofias existentes são modos diferentes de captar a realidade e que apenas a sua condução de forma crítica contribui para a superação do senso comum e para tomada de uma posição igualmente crítica frente ao meio social. Isso não significa transformar as aulas de Filosofia em discussões desprovidas de um referencial teórico e de um rigor intelectual ou em análises e debates sociológicos e psicológicos. Na formulação, os autores tiveram o cuidado de conservar a especificidade da Filosofia, garantindo de modo legítimo o seu espaço e sua não substituição, apesar de ela ser interligada com as demais áreas do conhecimento. Assim, a proposta tem embasamento em uma metodologia por meio da qual os conteúdos foram organizados, partindo da vivência social de alunos e professores, mantida com referência à produção teórica. A Filosofia sempre contribuiu para enriquecer os diversos aspectos da experiência do homem e as questões por ela levantadas. Nas palavras dos autores,

A tarefa da Filosofia não se resume apenas no questionamento e crítica do estabelecido. Ela é, antes de tudo, um poder de sensibilização e de abertura de horizontes. Traduzindo em conceitos a experiência vivida, a Filosofia amplia nossa experiência. Por essa via, conseguiremos resgatar a condição de não apenas ensinar Filosofia, mas ensinar a filosofar (MINAS GERAIS, 1988, p. 28).

Diante disso, os autores buscaram formular um programa dotado de um eixo comum, que é a relação teoria e prática em Educação. Para aprofundar e definir esse eixo de acordo com a formação de profissionais para o ensino básico, o programa da disciplina Filosofia da Educação foi dividido em três grandes blocos, a serem ministrados no decorrer do curso. A sugestão dos blocos foi organizada em uma sequência que poderia variar de acordo com as condições e a realidade de cada região. Os temas foram sugeridos de forma ampliada, a fim de permitir variações dentro dos critérios adotados por cada professor. No "**Bloco A: Filosofia, Ciência e Conhecimento**", a ênfase recai sobre a questão da teoria do conhecimento. No "**Bloco B: Filosofia Política**", a ênfase recai sobre a Filosofia Política. No "**Bloco C: Educação**" coloca-se como questão básica a Educação, a fim de resgatar o eixo central da proposta e permitir uma síntese dialética da Filosofia da Educação, ao mesmo tempo, levar o

educador do futuro a uma prática pedagógica com base em valores compromissados com a transformação da sociedade brasileira.

Portanto, entendemos que, a partir do ano de 1988 até a LDBN/1996, as Instituições de Ensino do Estado de Minas Gerais que ofereciam o Curso Normal passaram a utilizar em seus cursos de formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental, em nível 2º Grau, esse Manual distribuído gratuitamente pela Secretaria de Estado de Educação, o qual trazia todo o conteúdo programático das disciplinas oferecidas por essa formação. No próximo capítulo deste trabalho, trataremos, de forma detalhada, o conteúdo programático da disciplina Filosofia da Educação do Manual/SEEMG/1988.

IV - A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA HEM EM UBERLÂNDIA: O CONTEÚDO PROGRAMÁTICO DA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO NO PERÍODO DE 1971 A 1996.

Este capítulo é o ponto crucial de nossa pesquisa, pois nossa principal preocupação estará em saber o que foi ensinado na disciplina Filosofia da Educação da Habilitação Específica para o Magistério (HEM) - formação de professores das séries iniciais -, no período compreendido entre os anos de 1971 (Lei nº 5.692/71) a 1996 (Lei nº 9.394/96), em quatro Instituições de Ensino da cidade de Uberlândia-MG. Até então, acreditávamos que se encontrariam os "Aspectos históricos e filosóficos da educação" na HEM e não a disciplina Filosofia da Educação. Lembramos que a Lei nº 5.692/71 foi promulgada em uma época de grande repressão por parte do regime instaurado e por meio dela ocorreu a supressão da Filosofia do 2º Grau. Vamos apresentar o levantamento dos dados da pesquisa documental das Instituições de Ensino I, II e II, realizada no arquivo das Escolas Extintas da Superintendência Regional de Ensino de Uberlândia. Para facilitar o trabalho de comparação e o tratamento dos dados coletados nas três Instituições de Ensino, utilizamos como método uma Planilha do Excel. A pesquisa da Instituição IV (Escola ainda em funcionamento) foi bibliográfica, visto que não tivemos acesso ao arquivo da Escola por causa da Pandemia da Covid/19. Será abordado também, por meio de pesquisa bibliográfica, o conteúdo programático da disciplina Filosofia da Educação do Manual do *Curso Normal - Programas de Ensino/SEEMG/1988*.

A cidade de Uberlândia é uma cidade do século XX, praticamente recente, devido a seu grau de expansão populacional e a seu desenvolvimento agroindustrial no campo econômico. Esse progresso foi favorecido devido a sua posição estratégica entre a capital do Brasil, Brasília, e a grande São Paulo, rota de intensa comercialização. No campo educacional, sua expansão também não foi diferente, ela se deu, a partir da primeira década do século XX, e, com a explosão demográfica e comercial ocorrida a partir de 1930, houve também necessidade de expandir o sistema escolar, a fim de garantir o impulsionamento da economia local.

Conforme já evidenciado anteriormente, a primeira Escola Normal da cidade de Uberlândia foi instituída no ano de 1924 e, posteriormente, foram criadas novas Instituições de Ensino de caráter privado que ofereciam o curso Normal de nível secundário na cidade. Porém, com o advento da Lei 5.692/71 (Reforma de 1º e 2º Graus), promulgada durante o Regime Cívico Militar, a Escola Normal transformou-se em uma das muitas habilitações

profissionais no âmbito da profissionalização compulsória aplicada no segundo grau. A consagrada Escola Normal, então, perdeu a sua condição de "Escola" e passou a se chamada de Habilitação Específica para o Magistério (HEM), com duração de 03 anos para a formação de professores para as séries iniciais de 1ª a 4ª Série, e/ou 04 anos para a formação de professores para atuarem nas séries iniciais de 1º a 6ª Série, ou seja, incluíram-se também a 5ª e a 6ª Série do Ensino Fundamental. Para Borges (2002, p. 123), nas Instituições de Ensino da cidade de Uberlândia-MG, houve a

implantação gradativa, a partir de 1973, da Reforma do Ensino (LDB 5692/71); mudança de nome para Escola Estadual de Uberlândia (Port. 385, de 26/10/68); reconhecimento do ensino de 2º. Grau, pela portaria nº. 445/82, na Escola Estadual de Uberlândia com as habilitações profissionais de Auxiliar de Laboratório, de Análises Químicas e de Magistério de 1º. Grau (Professor de 1ª a 4ª série) etc.

Com base na pesquisa documental, estamos convencidos de que a Habilitação Específica para o Magistério (HEM) das Instituições de Ensino da cidade de Uberlândia-MG, nas décadas de 1970, 1980 e meados da década de 1990, formava professores tão somente para atuarem nas séries iniciais de 1ª a 4ª Série, com curso de 03 anos de duração e carga horária de 2.200 horas. Assim, não havia, na cidade, a formação de professores para lecionarem também nas séries sequenciais de 5ª e 6ª Série do Ensino Fundamental, com curso de 04 anos de duração e carga horária de 2.900 horas. Logo, a grade curricular utilizada na cidade de Uberlândia para a formação de normalistas era a seguinte:

Quadro 13 - Habilitação para o Magistério de 1ª a 4ª Série do 1º Grau em Uberlândia-MG.

Núcleo Comum	Formação Geral	Formação Especial
COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO (300 horas-aula)	1. Língua Portuguesa e Literatura Brasileira 2. Educação Artística 3. Educação Física	Fundamentos da Educação (510 horas-aula): aspectos Biológicos, Psicológicos, Sociológicos, Históricos e Filosóficos da Educação.
ESTUDOS SOCIAIS (240 horas-aula)	1. Geografia 2. História 3. Educação Moral e Cívica 4. OSPB	Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau (105 horas-aulas)
CIÊNCIAS (300 horas-aula)	1. Matemática 2. Ciências Físicas e Biológicas 3. Programas de Saúde	Didática (405 horas-aula) Estágio Prático Supervisionado (340 horas-aulas)

Fonte: adaptado de Dantas (2015, p. 105).

4.1 O conteúdo curricular da Filosofia da Educação na HEM no período de 1971 a 1996.

Gostaríamos de esclarecer o fato de nosso trabalho não ter sido submetido ao Conselho de Ética da Universidade Federal de Uberlândia, por isso evitaremos nomes próprios, entrevistas, documentos identificados, a não ser quando se tratar de pesquisa bibliográfica. Em razão disso, trataremos em nosso estudo os Estabelecimentos de Ensino como Instituição I, II, III, IV e o Manual do Curso Normal/SEEMG/1988 e os documentos que farão parte dos anexos serão desfigurados para não haver identificação.

O levantamento dos dados empíricos foi feito no arquivo do departamento das escolas extintas da Superintendência Regional de Ensino da cidade de Uberlândia (SRE). Esse arquivo é uma fonte rica para pesquisas, porém é bem incompleto, porque os arquivos das escolas extintas públicas e particulares, tais como, portarias, resoluções, regimento escolar, atas de reuniões do colegiado e outras grades curriculares, conteúdo curricular, diários de classe e planos de aula anual das disciplinas, muitas vezes, foram extraviados junto com a extinção das instituições de ensino. Isso dificulta o trabalho de levantamento dos dados, pois é necessário dedicar muito tempo em seguir pistas para encontrar no acervo os arquivos incompletos.

Para abordagem empírica da disciplina Filosofia da Educação das Instituições de Ensino I, II e III, desejamos aplicar um estudo qualiquantitativo dos documentos levantados por meio da pesquisa documental. Para tal, utilizamos como metodologia um roteiro de questões para apoiar nosso trabalho de análise dos dados, tais como, 1. Quantos e quais foram os documentos encontrados das Instituições de Ensino? Qual o período dos documentos encontrados? 2. Qual o plano de aula anual da disciplina Filosofia da Educação - Magistério de 1ª a 4ª Série - das Instituições? 3. Quais seriam os objetivos da disciplina Filosofia da Educação na Habilitação Específica para o Magistério (HEM) das Instituições? 4. Quais os temas mais abordados (em ordem decrescente) na disciplina Filosofia da Educação das Instituições? 5. Quais as vertentes filosóficas mais presentes nos programas de ensino da disciplina Filosofia da Educação? 6. Quais foram os filósofos/autores mais trabalhados na disciplina Filosofia da Educação? 7. Quais foram as Atividades Práticas mais trabalhadas na disciplina Filosofia da Educação? 8. Quais foram as vertentes filosóficas mais presentes nas atividades práticas da disciplina Filosofia da Educação? 9. Quais foram os filósofos/autores mais abordados nas Atividades Práticas da disciplina Filosofia da Educação? 10. Qual foi a proporção dos discentes (masculino/feminino) matriculados na disciplina Filosofia da

Educação? 11. Nos diários de classe dos anos encontrados, quantos alunos se matricularam e quantos foram aprovados na Filosofia da Educação? 12. Nos diários de classe referentes ao período encontrado, quantos professores ministraram a disciplina Filosofia da Educação? E qual era a proporção do número de professor/professora? 13. Nos diários de classe alusivos ao período encontrado, constava bibliografia referente aos conteúdos ministrados na disciplina Filosofia da Educação?

No Manual do *Curso Normal - programas de ensino* da SEEMG/1988, utilizaremos como metodologia de análise parte desse questionário, porém, na Instituição de Ensino IV, não será utilizada a metodologia do questionário, tendo em vista que a pesquisa foi somente bibliográfica, e não tivemos acesso aos dados.

4.1.1 Instituição I

1. Quantos documentos foram encontrados da Instituição I? Qual o período dos documentos encontrados?

Referente à Instituição I, encontramos uma pasta contendo: 01 Regimento Escolar e as Grades Curriculares do Curso Normal/Habilitação Específica para o Magistério (HEM) concernente aos anos de: 1971; 1974/1975; 1978/1979; 1982; 1983; 1984; 1985 e 1986. Também, encontramos 26 diários de classe específicos da disciplina Filosofia da Educação, no período compreendido entre os anos de 1977 a 1984, todos os documentos anteriores ao ano de 1977 e posteriores ao de 1984 foram extraviados juntamente com a extinção da Instituição.

1.1 - Grade Curricular do Curso Normal (antes da Lei nº 5.692/71).

A primeira grade curricular encontrada no Regimento da Instituição I foi a do Curso Normal, em nível de 2º Grau, do ano de 1971, antes da promulgação da Lei nº 5.692/71.

Quadro 14 - Grade Curricular do Curso Normal de 1971 (antes da Lei nº 5.692/71).

Disciplinas	1ª Série	2ª Série	3ª Série
Português	x	x	x
Inglês	x	x	
Matemática	x	x	x

Introdução à Educação	x	x	
Psicologia	x		
Psicologia Educacional		x	x
Educação Física	x	x	x
Educação Artística	x	x	
Educação Moral e Cívica	x	x	
Biologia	x		
Biologia Educacional		x	x
Filosofia			x
Sociologia	x (só	x	
Organiz. Social e Política do Brasil (O.S.P.B)	x		
Geografia		x (só	
Didática Teórica			x

Fonte: Dados retirados do Regimento da Instituição.

Nota-se que, no Curso Normal da Instituição I, no ano de 1971, constava em sua grade a disciplina **Filosofia** na 3ª Série do curso.

1.2 - Grade Curricular da Habilitação Específica para o Magistério (HEM) após a Lei nº 5.692/71.

Quadro 15 - Grade Curricular da Habilitação Específica para o Magistério de 1ª a 4ª Série do 1º Grau dos anos de 1974/75.

Matérias	Disciplinas	1ª		2ª		3ª		Total
		CR	CH	CR	CH	CR	CH	Horas
NÚCLEO COMUM Comunic. e Exp.	Língua Port. e Lit. Brasileira	3	90	3	90	3	90	270
	Educação Artística	1	30	-	-	-	-	30
	Literatura Infantil	-	2	60	-	-	-	60
FORMAÇÃO GERAL Estudos Sociais	Geografia	2	60	-	-	-	-	60
	História	2	60	-	-	-	-	60
	Ed. Moral e Cívica	2	60	-	-	-	-	60
	O. S. P. B.	-	-	1	30	-	-	30
FORMAÇÃO GERAL Ciências	Matemática	4	120	2	60	3	90	270
	Física	3	90	-	-	-	-	90
	Química	3	90	-	-	-	-	90
	Biologia e Programa de Saúde	3	90	2	60	-	-	150
FORMAÇÃO ESPECIAL	FUND. DA EDUCAÇÃO I							
	Biologia Educacional	-	-	2	60	-	-	60
	Psicologia Educacional	-	-	2	60	3	90	150
	FUND. DA EDUCAÇÃO II							
	História da Educação	-	-	2	60	-	-	60
	Sociologia Educacional	-	-	-	-	2	60	60
	Filosofia da Educação	-	-	-	-	2	60	60
	Estrut. e Func. do Ens. de 1º Grau	-	-	-	-	2	60	60
	Didática Teórica e Prática do Ens.	-	-	7	210	8	240	450
	Educação Física	2	60	2	60	2	60	180

Matérias	Disciplinas	1ª		2ª		3ª		Total
		CR	CH	CR	CH	CR	CH	Horas
	Carga Horária Total	25	750	25	750	25	750	2250

Fonte: Dados retirados do Regimento da Instituição I.

Nota-se que, nos anos de 1974/1975, já encontramos a grade curricular da Habilitação Específica para o Magistério com Habilitação (HEM) para 1ª a 4ª Série do 1º Grau, nos termos da Lei nº 5.692/71, dividida em um **Núcleo Comum** com carga horária de 360 horas-aula, **Formação Geral** com carga horária de 810 horas, **Formação Especial** - dividida em Fundamentos da Educação I e Fundamentos da Educação II, com carga horária de 900 horas-aula e a disciplina Educação Física isolada com carga horária de 180 horas-aula, o que perfazia uma carga horária total de 2.250 horas-aula todo o curso. A disciplina **Filosofia da Educação** está inserida na parte de Formação Especial, como disciplina autônoma, com carga horária de 60 horas-aula e com 02 aulas semanais.

No verso dessa grade, constam os seguintes dados:

CR (número de aulas semanais) = 25

CH (carga horária anual) = 750

Módulos de 50 minutos = 36 semanais

Formação Especial I (Instrumental) = 240

Formação Especial II (Profissionalizante) = 900

Total = 1.140

FE = 1.140

E6 = 1.110

PREP = 030

A Carga horária total da HEM da Instituição I é de 2.250 horas, atendendo o especificado na legislação, pois o mínimo exigido pelo Parecer do CFE nº 349/72 era de 2.200 horas. Essa grade curricular I foi aprovada pela 26ª Delegacia Regional de Ensino de Uberlândia.

Quadro 16 - Grade Curricular da Habilitação Específica para o Magistério de 1ª a 4ª Série do 1º Grau dos anos de 1978/79.

Matérias	Disciplinas	1ª		2ª		3ª		Total
		CR	CH	CR	CH	CR	CH	Horas
NÚCLEO COMUM	Língua Port. e Lit. Brasileira	3	90	2	60	3	90	240
	Educação Artística	2	60	2	60	-	-	120
	Inglês	2	60	-	-	-	-	60

Matérias	Disciplinas	1ª		2ª		3ª		Total
		CR	CH	CR	CH	CR	CH	Horas
Comunic. e Exp.	Literatura Infantil	-	2	60	-	-	-	60
								480
FORMAÇÃO GERAL Estudos Sociais	Geografia	2	60	-	-	-	-	60
	História	1	30	-	-	-	-	30
	Ed. Moral e Cívica	1	30	-	-	-	-	30
	O. S. P. B.	-	-	1	60	-	-	60
								180
FORMAÇÃO GERAL Ciências	Matemática	3	90	3	90	-	-	180
	Física	3	90	-	-	-	-	90
	Química	3	90	-	-	-	-	90
	Biologia e Programa de Saúde	3	90	-	-	-	-	90
								450
FORMAÇÃO ESPECIAL	FUND. DA EDUCAÇÃO I							
	Biologia Educacional	-	-	2	60	-	-	60
	Psicologia Educacional	-	-	2	60	3	90	150
	FUND. DA EDUCAÇÃO II							
	História da Educação	-	-	2	60	-	-	60
	Sociologia Educacional	-	-	-	-	2	60	60
	Filosofia da Educação	-	-	-	-	2	60	60
	Estrut. e Func. do Ens. de 1º Grau	-	-	-	-	2	60	60
	Estatística	-	-	-	-	3	90	90
	Didática Teor. e Prática do Ens.	-	-	6	180	8	240	420
								960
	Educação Física	2	60	2	60	2	60	180
	Carga Horária Total	25	750	25	750	25	750	2250

Fonte: Dados retirados do Regimento da Instituição I.

Nota-se que, nos anos de 1978/1979, ocorreram alterações na grade curricular da HEM. As principais foram a inclusão das disciplinas Inglês e Estatística, as outras, somente alterações na carga horária das disciplinas já existentes na habilitação. Queremos destacar a redução da carga horária das disciplinas História e Educação Moral e Cívica para 30 horas na 1ª Série. A **Filosofia da Educação** permanece inserida na parte de Formação Especial, como disciplina autônoma, com carga horária de 60 horas-aula e com 02 aulas semanais.

No verso dessa grade curricular, consta a seguinte observação: ■ "não se faz necessária a instrumentalização de História, Biologia e Programa de Saúde e Educação Física, visto a carga horária profissionalizante ser suficiente" ■ "Inclua-se Literatura Infantil em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira". Consta o carimbo: Aprovada em 06 de março de 1978 pela 26ª Delegacia Regional de Ensino de Uberlândia, com as respectivas assinaturas. A referida grade deu entrada na Delegacia de Ensino em 01 de março de 1978, e o carimbo de

aprovação é datado de 06 de março de 1978 pela 26ª Delegacia Regional de Ensino de Uberlândia, com as respectivas assinaturas.

Quadro 17 - Grade Curricular da Habilitação Específica para o Magistério de 1ª a 4ª Série do 1º Grau do ano de 1982.

Matérias	Disciplinas	1ª		2ª		3ª		Total
		CR	CH	CR	CH	CR	CH	Horas
NÚCLEO COMUM Comunic. e Exp.	Língua Port. e Lit. Brasileira	3	90	2	60	3	90	240
	Educação Artística	1	30	1	30	-	-	60
	Inglês	2	60	-	-	-	-	60
	360							
FORMAÇÃO GERAL Estudos Sociais	Geografia	2	60	-	-	-	-	60
	História	2	60	2	60	-	-	120
	Ed. Moral e Cívica	1	30	-	-	-	-	30
	O. S. P. B.	-	-	-	-	1	30	30
								240
FORMAÇÃO GERAL Ciências	Matemática	3	90	-	-	-	-	90
	Física	3	90	-	-	-	-	90
	Química	3	90	-	-	-	-	90
	Biologia e Programa de Saúde	3	90	-	-	-	-	90
								360
Instrumentalizadas	Língua Port. e Lit. Brasileira	-	-	-	-	4	120	120
	Matemática	-	-	3	90	-	-	90
								210
FORMAÇÃO ESPECIAL Profissionalizantes	FUND. DA EDUCAÇÃO I							
	Biologia Educacional	-	-	2	60	-	-	60
	Psicologia Educacional	-	-	2	60	2	60	120
	FUND. DA EDUCAÇÃO II							
	História da Educação	-	-	2	60	-	-	60
	Sociologia Educacional	-	-	-	-	2	60	60
	Filosofia da Educação	-	-	-	-	2	60	60
	Estrut. e Func. do Ens. de 1º Grau	-	-	-	-	2	60	60
	Estatística	-	-	-	-	2	60	60
	Didática T. e Prática e Didát. G	-	-	3	90	-	-	90
	Didática da Linguagem	-	-	3	90	-	-	90
	Didática da Matemática	-	-	-	-	4	120	120
	Didática de Ciências	-	-	-	-	2	60	60
	Didática de Estudos Sociais	-	-	-	-	2	60	60
								900
	Estágio Supervisionado	-	-	-	-	-	-	180
								960
	Educação Física	2	60	2	60	2	60	180
	Carga Horária Total	25	750	25	750	25	750	2250

Fonte: Dados retirados do Regimento da Instituição I.

Observava-se que, no ano de 1982, sucederam novas alterações na grade curricular da HEM. As principais alterações foram a exclusão da disciplina de Literatura Infantil, inserção das matérias instrumentalizadas: Língua Portuguesa e Literatura Brasileira e Matemática e inclusão na parte de Formação Especial de 05 Didáticas: Geral, Linguagem, Matemática, Ciências e Estudos Sociais, o que totalizava 420 horas, além da inclusão do Estágio Supervisionado de 180 horas. A **Filosofia da Educação** permaneceu inserida na parte de Formação Especial, como disciplina autônoma, com carga horária de 60 horas-aula e com 02 aulas semanais. O carimbo de aprovação é datado de 17 de maio de 1982 pela 26ª Delegacia Regional de Ensino de Uberlândia, com as respectivas assinaturas.

No ano de 1983, não ocorreu alteração na grade curricular da HEM. A **Filosofia da Educação** permaneceu inserida na parte de Formação Especial, como disciplina autônoma, com carga horária de 60 horas-aula e com 02 aulas semanais. O carimbo de aprovação é datado de 08 de março de 1983 pela 26ª Delegacia Regional de Ensino de Uberlândia, com as respectivas assinaturas.

Quadro 18 - Grade Curricular da Habilitação Específica para o Magistério de 1ª a 4ª Série do 1º Grau do ano de 1984.

Matérias	Disciplinas	1ª		2ª		3ª		Total
		S	A	S	A	S	A	Horas
NÚCLEO COMUM e Art. 7º da Lei nº 5692/71	Língua Port. e Lit. Brasileira	3	90	5	150	-	-	240
	Educação Artística	1	30	1	30	-	-	60
	Educação Física	2	60	2	60	2	60	180
	Inglês	2	60	-	-	-	-	60
	Geografia	2	60	-	-	-	-	60
	História	2	60	2	60	-	-	120
	Ed. Moral e Cívica	1	30	-	-	-	-	30
	O. S. P. B.	-	-	-	-	1	30	30
	Matemática	-	-	3	90	-	-	90
	Física	3	90	-	-	-	-	90
	Química	3	90	-	-	-	-	90
	Biologia e Programa de Saúde	3	90	-	-	-	-	90
	Sub Total	22	660	13	390	3	90	1.140
	Língua Port. e Lit. Brasileira					4	120	120
	Matemática	3	90					90
	Fundamentos da Educação I							
	Biologia Educacional	-	-	2	60	-	-	60
	Psicologia Educacional	-	-	2	60	2	60	120
	Fundamentos da Educação II							
	História da Educação	-	-	2	60	-	-	60

Matérias	Disciplinas	1ª		2ª		3ª		Total
		S	A	S	A	S	A	Horas
PARTE DIVERSIFICADA	Sociologia Educacional	-	-	-	-	2	60	60
	Filosofia da Educação	-	-	-	-	2	60	60
	Estrut. e Func. do Ens. de 1º Grau	-	-	-	-	2	60	60
	Estatística	-	-	-	-	2	60	60
	Didática e Prática de Ensino	-	-	6	180	8	240	420
	Sub Total	3	90	10	300	24	720	1.110
Estágio Supervisionado ou Prática P. Simulada		-	-	-	-	-	-	180
Total Geral		25	750	20	690	27	810	2.430

Fonte: Dados retirados do Regimento da Instituição I.

Nota-se que, no ano de 1984 mudou-se a estrutura da grade curricular da HEM. A **Filosofia da Educação** passou a integrar a PARTE DIVERSIFICADA, como disciplina autônoma, com carga horária de 60 horas-aula e com 02 aulas semanais. No verso consta algumas observações:

Indicador Fixo: S - Aulas Semanais / A - Carga Horária Anual

Duração dos Módulos: 50 minutos.

Dias Letivos: 180 / Semanas Letivas: 31

Carga Horária Total:

- Núcleo Comum: 1.140 horas

- Parte Diversificada: 1.110 horas

- Estágio: 180 Horas

- Total: 2.430 horas

• Ensino Religioso

▪ E.M.C (disciplina na 1ª Série) ministradas como atividades nas 2ª e 3ª Séries.

▪ Preparação para o Trabalho:

1. Serão desenvolvidas atividades de afeiçoamento ao trabalho integrado aos conteúdos do **Núcleo Comum e Art. 7º da Lei 5692/71**.

2. A parte Diversificada será desenvolvida especificamente nos conteúdos de Habilitação Profissional. A grade curricular é datada e assinada em 09 de maio de 1984 pela Diretora da Instituição I. O carimbo de aprovação é datado de 16 de maio de 1984 pela 26ª Delegacia Regional de Ensino de Uberlândia, com as respectivas assinaturas.

No ano de 1985, a única alteração na estrutura da grade curricular da HEM foi a inclusão na Parte Diversificada da disciplina Literatura Infantil com carga horária de 60 horas. A **Filosofia da Educação** permaneceu na PARTE DIVERSIFICADA, como disciplina autônoma, com carga horária de 60 horas-aula e com 02 aulas semanais. A grade contém o

carimbo de aprovação datado de 14 de fevereiro de 1985 pela 26ª Delegacia Regional de Ensino de Uberlândia, com as respectivas assinaturas. Além disso, por meio do Ofício nº 769 de 14 de fevereiro de 1985, a 26ª Delegacia Regional de Ensino de Uberlândia informa a aprovação da **Grade Curricular do 2º Grau - Magistério de 1ª a 4ª Série** para o ano de **1985** e afirma "que a Grade Curricular aprovada poderá vigorar nos próximos anos, se a escola assim o desejar, enquanto permanecerem os dispositivos legais que regem a sua organização, desde que V.Sa. comunique através de ofício a permanência da mesma".

Assim, no ano de 1986, não houve alteração na estrutura da grade curricular da HEM. **A Filosofia da Educação** permaneceu na PARTE DIVERSIFICADA, como disciplina autônoma, com carga horária de 60 horas-aula e com 02 aulas semanais.

2. Qual o plano de aula anual da disciplina Filosofia da Educação - Magistério de 1ª a 4ª Série - na Instituição I?

O plano de aula anual da disciplina Filosofia da Educação da Habilitação Específica para o Magistério (HEM), durante o vigor da Lei nº 5.692/71, encontrado em um dos diários de classe da Instituição I, foi o seguinte:

I - Unidade: Noções preliminares de familiarização com a matéria.

- 1- Conceituação.
- 2- Divisão da Filosofia.
- 3- Filosofia e Ciências.

II - Unidade: Situação da Filosofia no quadro do conhecimento humano e suas relações com as demais ciências.

- 1- O problema do conhecimento humano.
- 2- Razão humana.
- 3- Teoria dos Valores

III - Unidade: Os princípios filosóficos da atualidade.

- 1- As ideias filosóficas do século XX.
- 2- Bergson o filósofo da intuição.
- 3- Bertrand Russell.
- 4- Jean-Paul Sartre.
- 5- Herbert Marcuse.

IV - Unidade: A Filosofia no Brasil.

V - Unidade: A problemática atual da Educação.

- 1- No mundo.
- 2- Na América Latina.
- 3- No Brasil.

VI - Unidade: Bases Filosóficas da Educação.

- 1- Visão Antropológica.
- 2- Pessoa humana.
- 3- Educação como realização da pessoa.
- 4- Relacionamento entre Educador e Educando.

3. Quais seriam os objetivos da disciplina Filosofia da Educação da Habilitação Específica para o Magistério (HEM) da Instituição I?

Os objetivos gerais encontrados em alguns diários de classe da disciplina Filosofia da Educação eram:

1. Levar às alunas noções gerais de Filosofia e de Educação para que as futuras professoras saibam o real valor e o sentido da educação.
2. Analisar as diversas filosofias e suas influências nos diversos sistemas de educação.
3. Buscar uma formação de um correto ideal educativo.
4. Conduzir o aluno à compreensão da íntima conexão da Filosofia com a Educação.
5. O conhecimento do papel da educação no processo de evolução e de transformação da sociedade humana.
6. Compreensão da função da educação na formação integral do indivíduo.
7. Permitir o conhecimento dos termos utilizados em Filosofia e sua conceituação.
8. Mostrar para o aluno que a Filosofia não é básico para o ensino das ciências, mas é base para ensinar a pensar e refletir sobre elas (DIÁRIOS DE CLASSE, INSTITUIÇÃO I - ARQUIVO DA SRE/UBERLANDIA/MG).

4. Quais os temas mais abordados (em ordem decrescente) na disciplina Filosofia da Educação da Instituição I?

Na análise empírica dos programas de ensino da disciplina Filosofia da Educação constante nos diários de classe da Instituição de Ensino I, nos turnos diurno e noturno, foram encontrados 149 temas ao todo. Dos quais, 102 são ligados à Filosofia, e 47 à Educação. Os temas que mais aparecem no programa de ensino na ordem decrescente são: 23 - Origem e conceituação da Filosofia; 19 - Filosofia e Ciência; 18 - Teoria do Conhecimento e os limites do conhecimento; 17 - Filosofia do Oriente; 16 - Filosofia na Índia; 14 - Budismo e Yoga; 14

- Ceticismo; 14 - Dogmatismo; 14 - Materialismo; 14 - Realismo crítico; 13 - Idealismo; 13 - Educação e o homem; 12 - A importância da Filosofia da Educação: os fins e os meios educacionais; 11 - Métodos de estudos da Filosofia; 11 - Filosofia na Grécia: Sócrates, Platão e Aristóteles; 11 - Tipos de Conhecimento: vulgar, científico e filosófico; 11 - Conhecimento científico - método científico; 11 - Primeiras reflexões filosóficas; 11 - A Filosofia da Educação - conceito; 11 - Teoria dos Valores; 09 - Divisão da Filosofia; 09 - Objeto material e formal de estudo da Filosofia; 09 - A Filosofia e as outras Ciências; 09 - Filosofia na China: Confucionismo e Taoísmo; 08 - Filosofia para o Educador; 08 - Jean-Paul Sartre - Teorias; 08 - Filosofia da atualidade; 07 - Mito; 07 - Condições para Filosofia; 07 - Os Sofistas, pré-socráticos e pós-socráticos; 07 - Brincando com a Lógica; 07 - A importância da Razão e a Lógica; 07 - Formação da Filosofia na Grécia; 07 - Texto sobre meditação e reflexão; 07 - Os grandes Filósofos; 07 - As ideias filosóficas do século XX; 07 - Imanência; 07 - Bergson - Teorias e conceitos; 07 - Bertrand Russell - conceitos teóricos; 07 - A Existência - grande tema da atualidade; 07 - Diferenciação entre existência: homem e animal; 07 - A consciência e o valor; 07 - Individualismo; 07 - Texto: "A importância da individualização"; 07 - Alienação e as Normas Sociais; 07 - A Filosofia e a Educação; 06 - A importância dos métodos: Indutivo e Dedutivo; 06 - Existencialismo; 06 - A pessoa humana e sua realização no Plano da Educação; 06 - Naturalismo - conceitos e correntes; 05 - Conceitos de sistemas, crítica, normas e fundamentos; 05 - Conceito de ação e conhecimento, sujeito da ação, sujeito do saber, o modo de saber e o modo de agir; 05 - Teoria das Causas: Causas Eficiente, Formal, Material e Final; 05 - Texto: "Filosofia da Educação e o problema da inovação em Educação"; 5 - Filosofia da Educação como produto e como processo; 05 - A concepção Humanista Tradicional Filosofia da Educação; 05 - A concepção Humanista Moderna em Filosofia da Educação; 05 - A concepção Analítica em Filosofia da Educação; 05 - A concepção Dialética em Filosofia da Educação; 05 - Aristóteles - Fins e meios educacionais; 05 - Razão humana, Ação e Educação; 05 - A natureza humana e a Educação; 05 - O homem é um ser responsável; 05 - O homem é um ser situado no horizonte do mundo; 05 - O homem é interprete do universo; 05 - O homem é originalidade crescente; 05 - O homem é um criador; 05 - O homem é libertador da história; 05 - O homem é testemunho de Cristo; 05 - A autoridade em Educação; 04 - Natureza da Filosofia; 04 - Concepções de aprendizagem na Antiguidade; 04 - Importância da Filosofia; 04 - Métodos de estudos da Ciência; 04 - Situação da Filosofia no conhecimento humano; 04 - Razão humana - introdução; 04 - Diferença entre inteligência e razão; 04 - Razão filosófica; 04 - Necessidade e valores; 04 - Critério dos valores; 04 - Compreensão Reta; 04 - Pensamento Reto; 04 - Palavra Reta; 04 - Ação Reta; 04

- Vida Reta; 04 - Filosofia no Brasil; 04 - Relação entre Educação e Educador; 03 - Concepção de Ser e Objeto; 03 - Objeto Formal e Material; 03 - Definição Potência; 03 - Essência e Existência Filosófica; 03 - Substância e Acidente; 03 - Causa e Efeito; 03 - Fenomenologia; 03 - Filosofia e Ação Política; 03 - Herbert Marcuse - dados biográficos; 03 - Herbert Marcuse - Tese fundamental "A tecnologia de uma sociedade Informal a existência e a consciência dos indivíduos que a compõem"; 03 - Principais ideias de Marcuse: Guerrilha; Opressão; Movimento Híppies e Beatniks; Civilização: Paradoxo; 03 - Texto: "A Filosofia da Educação no Brasil "; 03 - Ato Educativo; 03 - Ato deseducativo; 03 - Educação no Renascimento; 03 - Tipos de Educação; 03 - Francisco Larroyo e a Educação; 03 - Émile Durkheim e a Educação; 03 - Individualismo e educação; 02 - Reflexão sobre o poema Hino à Criação; - 02 - Filósofos da Antiguidade Oriental; 02 - Pré-socrático e Socrático; 02 - O problema da liberdade e da disciplina; 02 - Personalismo; 02 - A Filosofia como Tarefa Social; 02 - August Comte - Positivismo e sua Teoria; 02 - Positivismo e sua influência no Brasil; 02 - Tomás de Aquino: vultos e principais ideias; 02 - Santo Agostinho: vultos e principais ideias; 02 - São Tomaz de Aquino e a Educação; 02 - Necessidade e limite da educação; 02 - As 6 Categorias da Educação; 02 - Rousseau e a educação; 01 - Filosofia do Cristianismo: principais vultos; 01 - Hegel: Análise da Dialética; 01 - Filosofia de um projeto; 01 - Democracia: Conceito e importância; 01 - Principais ideias da democracia; 01 - Principais vultos da filosofia democrática; 01 - Aspectos da influência da democracia na educação; 01 - Argumentos Cristãos dentro da democracia; 01 - Fins da educação: objetivo de cada corrente filosófica estudada; 01 - Conceito Naturalista de Educação; 01 - Teorias da Educação; 01 - Homero e a educação; 01 - Comenius e a educação; 01 - Aristóteles e a educação; 01 - Karl Marx e a educação; 01 - John Dewey e a educação; 01 - Hobbes e a educação; 01 - Locke e a educação; 01 - Cristianismo e Educação; 01 - Escola Nova e Pragmatismo; 01 - Análise da Pedagogia do amor; 01 - Educação através dos tempos; 01 - O objeto da educação - educando e suas características; 01 - O agente da educação; 01 - Instrumentos e meios da educação - A cultura; 01 - Aprendizagem - princípios gerais; 01 - Pseudo-aprendizagem; e 01 - As experiências de Tolstói e Ellen Key.

5. Quais as vertentes filosóficas mais presente nos programas de ensino da disciplina Filosofia da Educação?

As vertentes filosóficas, em ordem decrescente, presentes na Filosofia da Educação na Instituição I são: 14 - Budismo; 14 - Ceticismo; 14 - Dogmatismo; 14 - Materialismo; 14 -

Realismo Crítico; 13 - Idealismo; 09 - Confucionismo e Taoísmo; 07 - Individualismo; 06 - Existencialismo; 06 - Naturalismo; 04 - Positivismo; 01- Materialismo Dialético.

6. Quais foram os filósofos/autores mais trabalhados na disciplina Filosofia da Educação?

Os filósofos/autores que mais aparecem são: 16 - Aristóteles; 11 - Filosofia na Grécia: Sócrates e Platão; 09 - Pré-Socráticos; 08 - Jean-Paul Sartre; 07 - Os Sofistas e pós-socráticos; 07 - Bergson; 07 - Bertrand Russell; 06 - Herbert Marcuse; 04 - São Tomás de Aquino; 03 - Francisco Larroyo; 03 - Emilie Durkheim; 02 - August Comte; 02 - Santo Agostinho; 02 - Rousseau e a educação;

7. Quais foram as Atividades Práticas mais trabalhadas na disciplina Filosofia da Educação?

Quanto às Atividades Práticas dos programas de ensino da disciplina Filosofia da Educação constantes nos diários de classe da Instituição de Ensino I, nos turnos diurno e noturno, encontraram-se 25 temas ao todo. Dos quais, 19 são ligados à Filosofia, e 06 à Educação. Os temas que mais parecem nas atividades práticas são: 12 - Análise em grupo de texto extraído de "Náuseas" de Sartre; 05 - Discussão em grupo com Estudo Dirigido sobre as 4 concepções de Filosofia da Educação (Saviani); 05 - Estudo dirigido sobre texto de Bertrand Russel; 04 - Estudo dirigido de um texto da divisão da Filosofia - Leitura e análise; 04 - Trabalho sobre Filosofia e Ciência; 04 - Análise de texto usando um método filosófico; 04 - Análise e discussão de texto de Bergson sobre a Intuição; 04 - Análise e discussão de um texto de Russell; 04 - Discussão em Grupo: Bergson x Russell; 04 - Estudo dirigido sobre Razão humana; 04 - Estudo dirigido sobre Razão filosófica; 04 - Técnica de grupo - texto sobre Intuição Bergson; 04 - Painel integrado - Texto de Russell; 04 - Estudo dirigido - sobre Bergson e Russell; 03 - Análise do texto: "Adversários da Razão"; 03 - Trabalho sobre Noções de Filosofia da Educação; 03 - Trabalho Técnica do Arquipélago; 03 - Trabalho sobre "Causa e Efeito"; 03 - Entregar um Artigo de Jornal ou Revista; 03 - Sobre Educação para debate em sala; 02 - Estudo dirigido: Teoria dos valores; 02 - Estudo dirigido em Grupo: Critério dos valores; 02 - Estudo dirigido sobre o homem e suas relações; 02 - Debate: A importância de se ter uma filosofia; e 01- Análise da Pedagogia do amor.

8. Quais foram as vertentes filosóficas mais presentes nas atividades práticas da disciplina Filosofia da Educação?

As vertentes filosóficas em ordem decrescente, das atividades práticas presentes na Filosofia da Educação na Instituição I são: 12 - Existencialismo; 05 - Humanista tradicional; 05 - Humanista moderna; 05 - Concepção Analítica; e 05 - Concepção Dialética.

9. Quais foram os filósofos/autores mais abordados nas Atividades Práticas da disciplina Filosofia da Educação?

Nas atividades práticas, os filósofos/autores que mais aparecem são: 21 - Bertrand Russel; 16 - Bergson; 12 - Sartre; e 05 - Saviani.

10. Qual foi a proporção dos discentes (masculino/feminino) matriculados na disciplina Filosofia da Educação?

Nos diários de classe da Filosofia da Educação da Instituição I, os discentes matriculados no curso eram 100% feminino.

11. Nos diários de classe dos anos de 1977 a 1984, quantas alunas se matricularam e quantas foram aprovadas na Filosofia da Educação?

Nos diários de classe dos anos de 1977 a 1984, a Instituição I teve 1.241 alunas matriculadas na disciplina Filosofia da Educação, das quais se formaram 1.048 normalistas. A porcentagem de aprovação da disciplina na Instituição I foi de 84,44%.

12. Nos diários de classe dos anos de 1977 a 1984 quantos professores ministraram a disciplina Filosofia da Educação? E qual era a proporção do número de professor/professora?

Nesse período, a disciplina Filosofia da Educação teve a participação de 26 professores, dos quais 18 eram do sexo feminino, 07 do sexo masculino e um professor indefinido (no diário não constava o nome). Percebemos a predominância de professoras na disciplina Filosofia da Educação dessa Instituição. Quanto aos turnos, a disciplina teve 15 turmas no noturno e 11 turmas no diurno. O curso noturno predominou sobre o diurno.

13. Nos diários de classe dos anos de 1977 a 1984, constava bibliografia referente aos conteúdos ministrados na disciplina Filosofia da Educação?

Nos diários de classe da disciplina Filosofia da Educação dos anos de 1977 a 1984 da Instituição I, não havia referências bibliográficas.

4.1.2 Instituição II

1. Quantos documentos foram encontrados da Instituição II? Qual o período dos documentos encontrados?

Referente à Instituição II, encontramos 08 diários de classe da disciplina Filosofia da Educação, no período compreendido entre os anos de 1991 a 1994, além de 01 diploma, que continha uma grade curricular do ano de 1985, expedido pela referida Instituição de Ensino. Não encontramos o Regimento Escolar. Os documentos dos anos anteriores a 1991 e dos anos 1995 e 1996 foram extraviados junto com a extinção da Instituição.

4.2.2.1 Grade Curricular da HEM da Instituição II.

Pertinente à Instituição II, encontramos somente 01 Grade Curricular referente ao ano de 1985. A grade curricular constava no verso de um diploma, cujo ano de conclusão do curso da normalista é de 1985.

Quadro 19 - Grade Curricular da Habilitação Específica para o Magistério de 1º a 4ª Série de 1985.

Disciplinas e Carga Horária	1985
	Total de Horas - CH
EDUCAÇÃO GERAL	
Língua Portuguesa e Literatura Brasileira	150
Educação Artística	30
Língua Estrangeira Moderna (Inglês)	60
Geografia	60
História	60
Educação Moral e Cívica	30
Organização Social e Política do Brasil	30
Biologia e Programa da Saúde	90
Física	180
Química	180

Disciplinas e Carga Horária	1985
	Total de Horas - CH
Matemática	150
Educação Física	180
Total de Educação Geral	1.200
FORMAÇÃO ESPECIAL	
Língua Portuguesa e Literatura Brasileira	90
Biologia e Programa da Saúde	90
Matemática	60
Fundamentos da Educação I:	
Biologia Educacional	30
Psicologia	120
Fundamentos da Educação II:	-
História da Educação	60
Filosofia da Educação	60
Sociologia da Educação	90
Estrutura e Funcionamento do Ens. de 1º grau	60
Didática, Incluindo a Prática de Ensino	480
Total de Formação Especial	1.140
Estágio Supervisionado ou Prática Simulada	180
TOTAL GERAL	2.520

Fonte: Documentos do Arquivo Histórico do Setor das Escolas Extintas da 26ª Superintendência Regional de Ensino de Uberlândia, 2019.

Nota-se que, na Instituição II, a disciplina Filosofia da Educação, com carga horária de 60 horas, está incluída nos Fundamentos da Educação II na parte diversificada da Formação Especial. Pela carga horária da grade curricular, podemos afirmar também que, na Instituição II, essa Habilitação Específica para o Magistério (HEM) tinha o formato de 03 séries anuais e formava professores habilitados para ministrarem aulas para alunos da 1ª à 4ª Série, ou seja, para as séries iniciais do ensino básico.

2. Qual o plano de aula anual da disciplina Filosofia da Educação - Magistério de 1ª a 4ª Série - na Instituição II?

Na Instituição II, não encontramos nos diários de classe o plano de aula anual da disciplina Filosofia da Educação da Habilitação Específica para o Magistério (HEM), durante o vigor da Lei nº 5.692/71, achamos somente os programas de ensino designados por temas das aulas ministradas, conforme o item 4.

3. Quais seriam os objetivos da disciplina Filosofia da Educação da Habilitação Específica para o Magistério (HEM) da Instituição II?

Não localizamos documentos que continham os objetivos da disciplina Filosofia da Educação.

4. Quais os temas mais abordados (em ordem decrescente) na disciplina Filosofia da Educação da Instituição II?

Na análise empírica dos programas de ensino da disciplina Filosofia da Educação constante nos diários de classe dos turnos diurno e noturno da Instituição II, foram encontrados 78 temas ao todo. Dos quais, 58 são ligados à Filosofia, e 20 à Educação. Os temas que mais aparecem no programa de ensino, em ordem decrescente, são: 08 - A mente humana a Razão e a Inteligência; 08 - Fatos que a inteligência não precisa explicar; 08 - A Capacitação e os limites do Conhecimento; 08 - Ceticismo: a certeza de que nada está certo; 08 - Dogmatismo: somos capazes de conhecer a verdade; 08 - Os limites do Conhecimento; 07 - Idealismo - Educação idealista; 07 - Realismo - Realismo Racional; 07 - Introdução à Filosofia; 06 - Sócrates: Ironia e Maiêutica; "Sei que nada sei"; 06 - Santo Agostinho: o mal é o afastamento de Deus; 06 - Intellecto: criado pelo Uno; 06 - Alma: representa uma dualidade; 06 - O Uno: essência Universal; 05 - O Mito, a Filosofia e a Ciência; 05 - Platão e sua filosofia/educação; 05 - Santo Tomás de Aquino: Pensamento filosófico; 05 - Iluminismo; 05 - As mais notáveis características humanas; 05 - Impotência; 05 - Equipamento nervoso; 05 - Maleabilidade; 05 - Aptidão Motora; 05 - Natureza Social; 05 - Autoconsciência, 04 - Conceito e objetivo da Filosofia; 04 - Conceito de Reflexão e conceito de pensar; 04 - A mente humana a Razão e a Inteligência; 04 - Ética; 04 - Conceito de pensar; 04 - Inteligência especializada em resolver problema; 04 - Importância da Filosofia: para a humanidade, no campo da moral, no campo das ideias e no campo da ciência; 04 - O processo do filosofar; 04 - Aristóteles e sua filosofia; 04 - Formação da Filosofia da Grécia; 04 - Diógenes - As Filosofias da Grécia Decadente; 04 - Diógenes e seus objetivos; 04 - Epicuro: o prazer é o bem e a dor é o mal; 04 - Zenão de Cítio: não devemos lutar contra o inevitável; 04 - As influências que irão modelar o Cristianismo; 04 - Cristianismo; 04 - Jesus Cristo: a filosofia do amor; 04 - Filosofia na China - Taoísmo; 03 - Materialismo; 03 - Os realistas religiosos; 03 - Pitágoras e sua filosofia; 03 - Protágoras e sua filosofia; 03 - Filosofia e Educação; 03 - Pedagogia Tradicional: o papel do aluno e do professor; 02 - Existencialismo; 02 - Sujeito e

objeto; 02 - Os Sofistas; 02 - Confucionismo; 02 - Filosofia Moral; 02 - Moral e Direito; 02 - Consciência Moral e Liberdade; 02 - Liberdade e Livre-arbítrio; 02 - As diversas concepções sobre o bem e o mal; 02 - Conhecimento profundo da natureza humana; 02 - Conhecimento profundo da natureza humana; 02 - Valores Morais; 02 - A sociedade burguesa; 02 - Educação no Oriente; 02 - Ação Reta, Vida Reta e Esforço Reto; 02 - O Iluminismo e a Educação: Liberdade e tolerância; 02 - Rousseau: 1. ideias educacionais - 2. A bondade natural do homem e a corrupção do mundo - 3. A criança livre e a criança vigiada - 4. Austeridade e alegria na educação; 02 - Rousseau ; 02 - Rousseau -; 02 - Rousseau - ; 02 - Rousseau - ; 02 - As carências da Educação e os donos do saber; 02 - Os direitos do Homem e da Criança; 02 - Filosofia origem e significado; 01 - Inteligência: Hábito e Instinto; 01 - Yoga; 01 - Aspecto histórico da educação; 01 - Aspecto filosófico da educação; 01 - A Escola é uma peça de engrenagem a mais; 01 - Uma Escola nova mas nem tanto; 01 - Causas influenciadoras do Escolanovismo; 01 - A Escola que educa os filhos dos nobres; 01 - Principais representantes do Escolanovismo.

5. Quais as vertentes filosóficas mais presentes nos programas de ensino da disciplina Filosofia da Educação?

As vertentes filosóficas, em ordem decrescente, presentes na Filosofia da Educação na Instituição II são: 08 - Ceticismo; 08 - Dogmatismo; 07 - Idealismo; 07 - Realismo; 04 - Taoísmo; 03 - Materialismo; 03 - Realismo religioso; 02 - Existencialismo; e 02 - Confucionismo.

6. Quais foram os filósofos/autores mais trabalhados na disciplina Filosofia da Educação?

Os filósofos/autores que mais aparecem são: 06 - Sócrates; 06 - Santo Agostinho; 06 - Santo Tomás de Aquino; 05 - Platão; 04 - Aristóteles; 04 - Diógenes; 04 - Epicuro; 04 - Zenão de Cítio; 03 - Pitágoras; 03 - Protágoras; 02 - Confúcio; 02 - Rousseau; e 02 - Os Sofistas.

7. Quais foram as Atividades Práticas mais trabalhadas na disciplina Filosofia da Educação?

Quanto às Atividades Práticas dos programas de ensino da disciplina Filosofia da Educação constantes, nos diários de classe dos turnos diurno e noturno da Instituição II, havia 25 temas ao todo. Dos quais, 19 são ligados à Filosofia, e 06 à Educação. Os temas que mais

aparecem nas atividades práticas são: 08 - Trabalho sobre Budismo e Yoga; 08 - Trabalho sobre Confucionismo; 08 - Trabalho sobre "Os direitos da mulher"; 08 - Debate sobre "Os direitos da mulher"; 07 - Seminário sobre Educação; 07 - Debate: "As carências da Educação Brasileira"; 07 - Debate: "Os direitos do homem e da criança"; 06 - Debate sobre a Filosofia da Educação; 06 - Trabalho em grupo sobre "Filosofando na minha Escola"; 04 - Atividade em sala sobre "A comprovação da Inteligência"; 04 - Debate sobre toda a matéria dada; 03 - Interpretação do Texto: "A Racionalização"; 02 - Análise do Texto: "O selo da decadência"; 02 - Análise do Texto: "Condição para Filósofo"; 02 - Atividade e debate sobre "Sensação "; 02 - Trabalho sobre Iluminismo; 02 - Análise do Texto: "As correntes da Educação Brasileira"; 02 - Análise do Texto: "Os donos do saber e o saber dos donos"; 02 - Análise do Texto: "O que é educação?"; 02 - Palestra: Sexologia; 02 - Palestra: Psicologia - Estagiário da UFU; 01 - Trabalho em Grupo: "Realismo, Existencialismo e Materialismo"; 01 - Atividade e debate sobre "Mente e Razão"; 01 - Análise de um Pensamento; 01 - Debate: "Nível de professor de 1ª a 4ª Série"; e 01 - Análise do Texto: "O fracasso do ensino torna sem poesia o sonho da normalista".

8. Quais foram as vertentes filosóficas mais presentes nas atividades práticas da disciplina Filosofia da Educação?

As vertentes filosóficas, em ordem decrescente, das atividades práticas presentes na Filosofia da Educação na Instituição I são: 08 - Budismo; 08 - Confucionismo; 01 - Realismo; 01 - Existencialismo; e 01 - Materialismo.

9. Quais foram os filósofos/autores mais abordados nas Atividades Práticas da disciplina Filosofia da Educação?

Nas atividades práticas, os filósofos/autores que mais aparecem são: 08 - Buda; 08 - Confúcio; e 02 - Claudino Piletti;

10. Qual foi a proporção dos discentes (masculino/feminino) matriculados na disciplina Filosofia da Educação?

Nos diários de classe da Filosofia da Educação da Instituição II, os discentes matriculados no curso eram 100% do gênero feminino.

11. Nos diários de classe dos anos de 1991 a 1994, quantas alunas se matricularam e quantas foram aprovadas na Filosofia da Educação?

Conforme os diários de classe dos anos de 1991 a 1994, a Instituição II teve 234 alunas matriculadas na disciplina Filosofia da Educação, das quais se formaram 186 normalistas. A porcentagem de aprovação na disciplina de Filosofia da Educação na Instituição II foi de 79,48%.

12. Nos diários de classe dos anos de 1991 a 1994, quantos professores ministraram a disciplina Filosofia da Educação? E qual era a proporção do número de professor/professora?

Nesse período, a disciplina Filosofia da Educação teve a participação de 01 (uma) professora. Quanto aos turnos, a disciplina teve 04 turmas no noturno e 04 no diurno.

13. Nos diários de classe dos anos de 1991 a 1994, constava bibliografia referente aos conteúdos ministrados na disciplina Filosofia da Educação?

Nos diários de classe da disciplina Filosofia da Educação dos anos de 1991 a 1994 da Instituição II, não havia bibliografia referente ao conteúdo ministrado.

4.1.3 Instituição III

1. Quantos documentos foram encontrados da Instituição III? Qual era o período dos documentos encontrados?

Com referência à Instituição III, encontramos 07 diários de classe da disciplina Filosofia da Educação, no período compreendido entre os anos de 1984 a 1995, além de 01 Estatuto Escolar do ano de 1978, aprovado em 26/07/1978. A Portaria nº 476/80 aprovou o funcionamento do 2º Grau com a Habilitação de Magistério de 1º Grau (Professor de 1ª a 4ª Série). O Parecer nº 798/83 e a Portaria nº 07/84 fizeram o reconhecimento da Habilitação de Magistério de 1º Grau (Professor de 1ª a 4ª Série).

4.2.3.1 Grade Curricular da HEM da Instituição III.

Consta no Regimento Escolar da Instituição III o programa curricular do Magistério de 1º Grau (professor de 1ª a 4ª Série) com as seguintes disciplinas:

Quadro 20 - Grade Curricular da Habilitação Específica para o Magistério de 1º a 4ª Série de 1978.

DISCIPLINAS	1978
	Total de Horas - CH
NÚCLEO COMUM	
Língua Portuguesa e Literatura Brasileira	-
Educação Artística	-
Língua Estrangeira Moderna	-
Geografia	-
História	-
Programa da Saúde	-
Biologia	-
Física	-
Química	-
Matemática	-
Educação Física	-
Total de Educação Geral	-
DISCIPLINAS DA PARTE DIVERSIFICADA	
Didática Geral	-
Estatística	-
Metodologias: a) Português, b) Matemática, c) Ciências, d) História, e e) Geografia	-
Estrutura e Funcionamento do Ens. de 1º grau	-
Fundamentos da Educação I:	
Aspectos Biológicos e Psicológicos da Educação	-
Fundamentos da Educação II:	
Aspectos Históricos, Sociológicos e Filosóficos da Educação	-
Metodologias: a) Português, b) Matemática, c) Ciências, d) História, e e) Geografia	-
Total de Formação Parte Diversificada	-
TOTAL GERAL	-

Fonte: Regimento Escolar da Instituição I, 1978.

Nota-se que a Instituição III apresenta na Parte Diversificada, nos Fundamentos da Educação II, os "Aspectos históricos, sociológicos e filosóficos da educação", como foi preconizado pela legislação em vigor. Entretanto, nos diários de classe da Instituição III, no

período de 1984 a 1995, encontramos a disciplina Filosofia da Educação. Conforme estabelecido no Regimento Escolar a Habilitação Específica para o Magistério (HEM) tinha o formato de 03 séries anuais e formava professores habilitados para ministrarem aulas para alunos da 1ª à 4ª Série, ou seja, para as séries iniciais do ensino básico.

2. Qual o plano de aula anual da disciplina Filosofia da Educação - Magistério de 1ª a 4ª Série - na Instituição III?

Na Instituição III, não achamos, nos diários de classe, o plano de aula anual da disciplina Filosofia da Educação da Habilitação Específica para o Magistério (HEM), durante o vigor da Lei nº 5.692/71, encontramos somente os programas de ensino designado por temas das aulas ministradas, conforme o item 4.

3. Quais seriam os objetivos da disciplina Filosofia da Educação da Habilitação Específica para o Magistério (HEM) da Instituição III?

Não foi possível encontrar documentos que especificassem os objetivos da disciplina Filosofia da Educação.

4. Quais os temas mais abordados (em ordem decrescente) na disciplina Filosofia da Educação da Instituição III?

Na análise empírica dos programas de ensino da disciplina Filosofia da Educação constantes, nos diários de classe, dos turnos diurno e noturno da Instituição III, existiam 99 temas ao todo. Dos quais 69 são ligados à Filosofia, e 30 à Educação. Os temas que mais aparecem no programa de ensino na ordem decrescente são: 07 - Procedimentos de estudo e ensino; 07 - Conteúdos Escolares; 06 - Introdução à Filosofia; 06 - Budismo - ensinamentos e filosofia; 06 - Confucionismo - Filosofia Chinesa; 06 - Sócrates: Ironia e Maiêutica; 06 - Platão: Teoria das ideias - O mito da Caverna - educação; 06 - Aristóteles; 06 - Os Sofistas; 06 - Santo Agostinho; 06 - Santo Tomás de Aquino; 04 - Reflexão e concentração; 04 - Mito, Filosofia e Ciência; 04 - Origem da Filosofia; 04 - Mente Humana; 04 - Razão; 04 - Inteligência; 04 - Inteligência especializada em resolver problemas; 04 - Hábito; 04 - Hábito - Instinto e Inteligência; 04 - Instinto Inato; 04 - Sensação; 04 - Racionalização; 04 - Capacidade e limites do conhecimento; 04 - Ceticismo; 04 - Dogmatismo; 04 - Idealismo; 04 - Realismo Crítico; 04 - Filosofia no Oriente: o selo da decadência; 04 - Filosofia na Índia; 04 - Ação reta e vida reta; 04 - Yoga; 04 - Tales de Mileto; 04 - Pitágoras; 04 - Parmênides: O ser é eterno; 04 - Zenão de Eleia; 04 - Filósofos de Mileto; 04 - Velocidade do pensamento; 04 -

Protágoras; 04 - Comparação entre Platão e Aristóteles; 04 - Diógenes; 04 - Epicuro; 04 - As influências que irão modelar o Cristianismo; 04 - Cristianismo; 04 - Jesus Cristo: a filosofia do amor; 04 - Tentativa de harmonizar Fé e Razão; 04 - Existencialismo; 04 - A Filosofia atual; 04 - Reflexão sobre arte; 04 - A informação e a redundância; 04 - Iluminação - realização; 04 - Pedagogia; 04 - Educação como redenção da sociedade; 04 - Filosofia da Educação; 04 - Pedagogia Liberal; 04 - Tendência Liberal e Tradicional de Educação; 04 - Tendência Liberal e Tecnicista de Educação; 04 - Pedagogia Progressista; 04 - A Escola que queremos; 04 - A Escola como instância mediadora da Pedagogia; 04 - O Senso Comum; 04 - Os sujeitos do processo educativo; 04 - Sujeito da Práxis Pedagógica; 04 - O Ser Humano; 04 - O educador; 04 - O educando; 04 - Tendências Pedagógicas; 04 - Os conteúdos que interessam; 04 - Método e procedimento de ensino; 04 - Elemento articulador entre Pedagogia e prática docente; 04 - Procedimentos de estudo e ensino; 04 - Princípios pedagógicos; 04 - Elementos para uma Didática; 04 - Estudo do Planejamento; 02 - Filosofia é a ciência que estuda as causas supremas pela razão; 02 - A importância da Filosofia: vida, mundo, Deus e o homem; 02 - Quintiliano - as teorias do pedagogo romano e sua Filosofia; 02 - Definição de educação; 02 - Finalidade da educação; 02 - Buda - suas ideias sobre educação; 02 - Erasmo: educação deveria estimular a capacidade inata; 02 - Rabelais: realismo e naturalismo na educação; 02 - Montaigne: fazer o homem livre de corpo e de alma; 02 - Martinho Lutero: suas principais ideias para a educação; 02 - A Filosofia educacional humanística Séc. XIV e XV; 01 - O que é Filosofia; 01 - Filosofia como modo de vida; 01 - Filosofia etimologia; 01 - A Filosofia não se confunde com a Ciência; 01 - A utilidade da Filosofia; 01 - Filosofia no mundo; 01 - Trabalho e alienação; 01 - O mito de Prometeu - Livro: "A lenda dourada"; 01 - Escola Nova: principais representantes, características gerais, o aluno e o professor: conteúdo, metodologia, avaliação, disciplina e conclusão; e 01 - Jean Claude Bernadete: o nascimento e a estruturação da linguagem.

5. Quais as vertentes filosóficas mais presentes nos programas de ensino da disciplina Filosofia da Educação?

As vertentes filosóficas, em ordem decrescente, presentes na Filosofia da Educação na Instituição I são: 06 - Budismo; 06 - Confucionismo; 06 - Tomismo - 04 - Ceticismo; 04 - Dogmatismo; 04 - Idealismo; 04 - Realismo Crítico; 04 - Existencialismo; 04 - Liberalismo - 04 - Tecnicismo; 02 - Naturalismo; e 02 - Humanismo.

6. Quais foram os filósofos/autores mais trabalhados na disciplina Filosofia da Educação?

Os filósofos/autores que mais aparecem são: 06 - Buda; 06 - Confúcio; 06 – Sócrates; 06 - Platão; 06 - Aristóteles; 06 - Os Sofistas; 06 - Santo Agostinho; 06 - Santo Tomás de Aquino; 04 - Tales de Mileto; 04 - Pitágoras; 04 - Parmênides; 04 - Zenão de Eleia; 04 - Protágoras; 04 - Diógenes; 04 - Epicuro; 02 - Erasmo; 02 - Rabelais; 02 - Montaigne; 02 - Martinho Lutero; 02 - Quintiliano; 01 - Marx; 01 - Jacoppo de Varazze; e 01 - Jean Claude Bernadete.

7. Quais foram as Atividades Práticas mais trabalhadas na disciplina Filosofia da Educação?

Quanto às Atividades Práticas dos programas de ensino da disciplina Filosofia da Educação constantes nos diários de classe da Instituição de Ensino III, nos turnos diurno e noturno, havia 06 temas ao todo. Dos quais 05 são ligados à Filosofia, e 01 à Educação. Os temas que mais parecem nas atividades práticas são: 07 - Trabalho sobre Budismo e Yoga; 07 - Trabalho sobre o Confucionismo; 07 - Trabalho sobre "Os direitos da mulher"; 07 - Debate sobre "Os direitos da mulher"; 02 - Trabalho sobre "As lutas de classe"; e 01 - Trabalho sobre "A educação informal e formal".

9. Quais foram os filósofos/autores mais abordados nas Atividades Práticas da disciplina Filosofia da Educação?

Nas atividades práticas, os filósofos/autores que mais aparecem são: 07 - Buda; 07 - Confúcio; e 02 - Marx.

10. Qual foi a proporção dos discentes (masculino/feminino) matriculados na disciplina Filosofia da Educação?

Nos diários de classe da Filosofia da Educação da Instituição I, os discentes matriculados no curso eram 100% do gênero feminino.

11. Nos diários de classe dos anos de 1984 a 1995, quantas alunas se matricularam e quantas foram aprovadas na Filosofia da Educação?

Nos diários de classe dos anos de 1984 a 1995, a Instituição III teve 192 alunas matriculadas na Habilitação Específica para o Magistério (HEM), das quais se formaram 161

normalistas. A porcentagem de aprovação na disciplina de Filosofia da Educação na Instituição de ensino é de 83,85%.

12. Nos diários de classe dos anos de 1984 a 1995, quantos professores ministraram a disciplina Filosofia da Educação? E qual era a proporção do número de professor/professora?

Nesse período, a disciplina Filosofia da Educação teve a participação de 03 professores, dos quais 02 eram do sexo feminino, 01 do sexo masculino. Percebemos a predominância de professoras na disciplina Filosofia da Educação dessa Instituição. Quanto aos turnos da disciplina, havia 06 turmas no noturno, e 01 no vespertino, o curso noturno predominou sobre o vespertino.

13. Nos diários de classe dos anos de 1984 a 1995, constava bibliografia referente aos conteúdos ministrados na disciplina Filosofia da Educação?

Nos diários de classe dos anos de 1984 a 1995 da Instituição III, inexistia bibliografia.

4.1.4 Instituição IV

Descobrimos a existência de um acervo de documentos do Curso Normal/Habilitação Específica para o Magistério (HEM) referente às décadas de 1970 e 1980, no espaço físico da Instituição IV, porém a pesquisa documental nessa Instituição foi prejudicada, por causa da Pandemia do Covid/19, em razão desse fato não houve possibilidade de realização do estudo. Inácio (2017) desenvolveu uma pesquisa na Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia - Dissertação de Mestrado - com o título: *Estado Militar e Educação e a Formação de Professores: as iniciativas da Escola Normal de Uberlândia (1970-1980)*. Essa autora relata-nos um pouco acerca de sua dificuldade na realização da pesquisa documental na Instituição IV, vejamos:

O segundo momento da pesquisa deteve-se no contato com a direção da instituição de ensino Escola Estadual Uberlândia, que ainda exerce suas atividades, com intuito de recolher dados sobre a escola e o ensino normal ali ministrado. Esse momento foi um tanto quanto conturbado, pois houve resistência por parte da direção em liberar o espaço escolar para a pesquisa. Primeiramente foi liberado o acesso aos diários escolares após muita persistência. Em seguida houve uma outra resistência, quanto a liberação ao

acesso à documentação do curso normal dos anos de 1970 a 1980 da referida instituição. O acesso, porém, a essa documentação foi restrito, o que não contribuiu para a análise documental mais profunda da instituição no que se refere ao curso normal (INÁCIO, 2017, p. 3).

Face ao exposto, decidimos mudar a estratégia de nossa pesquisa e utilizar parte da pesquisa de Inácio (2017) para trazer elucidação em alguns pontos de nosso estudo em torno da Escola Normal de caráter público da cidade de Uberlândia.

O Curso Normal começou a funcionar no ano de 1968 em uma Escola anexa à Escola Estadual de Uberlândia. Inácio (2017) conseguiu encontrar nessa Instituição documentos a partir do ano de 1969. Contudo, nossa abordagem será a partir do ano de 1970, a fim de conhecermos as grades curriculares do curso antes e após a promulgação da Lei nº 5.692/71, durante o Regime Cívico Militar.

Quadro 21 - Disciplinas Ministradas no Curso Normal da Escola Estadual Uberlândia (1970 a 1972).

Ano	Disciplinas Específicas	Disciplinas Gerais
1º ano	Psicologia	Educação Moral e Cívica
	Teoria da Educação	Ed. Musical
	Didática Teoria e Prática	Português
	Literatura Infantil	Matemática
	Biologia	Prática de Educação Física
		Teoria de Educação Física
		OSPB (Organiz. Social e Política Brasileira)
2º ano	Didática Estudos Sociais e Linguagem	Educação Moral e Cívica
	Didática Ciências e Matemática	Educação Física
	Psicologia	Matemática
	Literatura Infantil	Português
	Sociologia	Ed. Musical
3º ano	Didática Estudos Sociais e Linguagem	Ed. Musical
	Didática Ciências e Matemática	Ed. M. Cívica
	Psicologia	Português
	Filosofia	Ed. Física
	Estatística	Matemática

Fonte: Documentos da Escola Estadual Uberlândia - Inácio (2017, p. 66).

Nota-se que, entre os anos de 1970 a 1972, na grade curricular do curso normal aparece a disciplina de **Filosofia** e todas as demais disciplinas que compõem o grupo de

saberes necessários para a formação de professores em nível de 2º Grau a fim de atuarem nos anos iniciais do 1º Grau.

Quadro 22 - Disciplinas Ministradas na Habilitação Específica para o Magistério (HEM) da Escola Estadual Uberlândia – 1973 (fase de implementação da Lei nº 5.692/71).

Disciplinas	1973		
Área de estudo	1º ano	2º ano	3º ano
Atividades	CH	CH	CH
EDUCAÇÃO GERAL			
Língua Portuguesa e Literatura Brasileira	90	90	120
Educação Artística	30	-	-
Geografia	60	60	-
História	-	60	-
Matemática	120	90	60
Ciências e Programa da Saúde	90	-	-
Biologia e Programa da Saúde	90	-	-
Inglês	60	-	-
Educação Moral e Cívica	30	-	-
Educação Física	60	60	60
Ensino Religioso	30	-	-
Estudos Sociais	-	-	60
FORMAÇÃO ESPECIAL			
Biologia	-	120	-
Ciências Físicas e Biológicas	-	-	90
Psicologia	-	120	60
Filosofia	-	-	90
Didática Teoria e Prática	-	-	240
Estrutura e Funcionamento do Ens. de 1º grau	-	-	90
Estatística	-	-	60

Fonte: Documentos da Escola Estadual Uberlândia - Inácio (2017, p. 66-67).

Percebe-se que, no ano de 1973, na grade curricular da Habilitação Específica para o Magistério, aparecem as disciplinas isoladas e a disciplina de **Filosofia** no 3º ano com carga horária de 90 horas. Segundo Inácio (2017, p. 67),

No ano de 1973, momento esse em que iniciaram as modificações no currículo do curso normal da Escola Estadual Uberlândia de acordo com a lei 5.692/71 que organizou o ensino de 1º e 2º graus aos moldes da ditadura militar. Essas estiveram presentes nos diários de classe e no regimento interno da escola, apresentando uma grade curricular para o 2º grau dividida

em: Educação Geral (Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, Educação Artística, Geografia, História, Matemática, Ciências e programa da saúde, Biologia e Programa da Saúde, Inglês, Educação Moral e Cívica, Educação Física, Ensino Religioso e Estudos Sociais) e em Formação Especial, que seria a habilitação em Magistério (Biologia, Ciências Físicas e Biológicas, Psicologia, Filosofia, Didática Teoria e Prática, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau e Estatística). Essas disciplinas que compunham a formação especial eram ministradas apenas no 2º e 3º ano do curso de magistério.

Quadro 23 - Disciplinas Ministradas na Habilitação Específica para o Magistério (HEM) da Escola Estadual Uberlândia – 1974 (fase de adaptação à Lei nº 5.692/71).

Disciplinas	1974		
Área de estudo	1º ano	2º ano	3º ano
Atividades	CH	CH	CH
EDUCAÇÃO GERAL			
Língua Portuguesa e Literatura Brasileira	90	60	-
Educação Artística	30	-	-
Geografia	60	-	-
História	-	60	-
Matemática	90	60	-
Biologia e Programa da Saúde	90	-	-
Inglês	60	-	-
Educação Moral e Cívica (E.M.C.)	60	-	-
Educação Física	60	60	60
Ensino Religioso	30	-	-
Estudos Sociais	-	-	60
Organização Social e Política Brasileira (OSPB)	-	30	-
Biologia	-	60	-
Física	90	-	-
Química	90	-	-
FORMAÇÃO ESPECIAL			
História da Educação	-	90	60
Psicologia	-	60	60
Filosofia	-	-	60
Sociologia	-	60	60
Metodologia (Didática Teoria e Prática)	-	360	230
Estrutura e Funcionamento do Ens. de 1º grau	-	60	60

Fonte: Documentos da Escola Estadual Uberlândia - Inácio (2017, p. 67-68).

É perceptível que, no ano de 1974, a grade curricular da habilitação para o magistério passa por novas alterações no sentido de readaptá-lo às normas, porém ainda aparecem as disciplinas isoladas e a disciplina de **Filosofia** no 3º ano com carga horária de 60 horas, além de ser incluída a disciplina de História da Educação.

Quadro 24- Disciplinas Ministradas na Habilitação Específica para o Magistério da Escola Estadual Uberlândia – 1975 (fase de adaptação a Lei nº 5.692/71).

Disciplinas	1975		
Área de estudo	1º ano	2º ano	3º ano
Atividades	CH	CH	CH
EDUCAÇÃO GERAL			
Língua Portuguesa e Literatura Brasileira	90	60	90
Educação Artística	30	-	-
Geografia	60	-	-
História	-	60	-
Matemática	90	60	-
Biologia e Programa da Saúde	90	-	-
E.M.C e OSPB	60	-	-
Educação Física	60	60	60
Ensino Religioso	30	-	-
FORMAÇÃO ESPECIAL			
História da Educação	-	90	60
Psicologia	-	60	90
Biologia	-	60	60
Filosofia	-	-	60
Sociologia	-	60	-
Didática Teoria e Prática	-	180	240
Estrutura e Funcionamento do Ens. de 1º grau	-	60	60

Fonte: Documentos da Escola Estadual Uberlândia - Inácio (2017, p. 68-69).

É notório que, no ano de 1975, o currículo da habilitação para o magistério passa, novamente, por alterações no sentido de readaptá-lo às normas, entretanto ainda aparecem as disciplinas isoladas e a disciplina de **Filosofia** no 3º ano com carga horária de 60 horas. Houve a junção das disciplinas E.M.C e OSPB com carga horária total de 60 horas.

Quadro 25 - Disciplinas Ministradas na Habilitação Específica para o Magistério da Escola Estadual Uberlândia – 1976 (outro ajuste de acordo com Lei nº 5.692/71).

MATÉRIAS		1976		
EDUCAÇÃO GERAL		1º ano	2º ano	3º ano
ÁREAS	Disciplinas	CH	CH	CH
Comunicação e Expressão	Líng. Portuguesa e Lit. Brasileira	90	90	120
	Literatura Infantil	-	-	30
	Educação Artística	30	-	-
	Inglês	60	-	-
Estudos Sociais	Geografia	60	-	-
	História	-	60	-
	EMC	30	-	-
	OSPB	-	30	-
Ciências	Matemática	120	60	90
	Física	120	-	-
	Química	90	-	-
	Biologia e Programa da Saúde	90	-	-
FORMAÇÃO ESPECIAL				
Fundamentos da Educação I	Psicologia	-	60	60
	Biologia	-	60	60
Fundamentos da Educação II	História da Educação	-	60	-
	Filosofia	-	-	60
	Sociologia	-	60	
	Estrutura e Funcionamento do Ens. de 1º grau	-	60	60
	Didática Teoria e Prática – estágio supervisionado	-	150	210
Disciplinas Obrigatórias	Educação Física	60	60	60
	Ensino Religioso	30	-	-

Fonte: Documentos da Escola Estadual Uberlândia - Inácio (2017, p. 69-70).

Essa grade curricular conseguiu maior conformidade com a legislação, inserindo, na Formação Especial, os Fundamentos da Educação I e II, todavia ainda aparecem as disciplinas isoladas e a disciplina de **Filosofia** no 3º ano com carga horária de 60 horas.

As grades curriculares da Habilitação para Magistério dos anos de 1977 a 1980 dessa Instituição, segundo Inácio (2017), mantiveram quase a mesma configuração. Como não tivemos acesso ao acervo histórico dessa Instituição, permaneceremos com a grade curricular até o ano de 1980, de acordo com a pesquisa bibliográfica.

4.1.5 Manual do Curso Normal: Programas de Ensino da SEEMG/1988.

Com a publicação e distribuição "gratuita" do *Manual do Curso Normal: Programas de Ensino* pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEEMG/1988), acreditamos que, a partir do ano de 1988 até a LDBN/1996, as Instituições de Ensino do Estado de Minas Gerais, inclusive da cidade de Uberlândia, que ofereciam a Habilitação Específica para o Magistério/Curso Normal, nível de 2º Grau, para a formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental, provavelmente, passaram a utilizar esse material didático. Para o curso Normal, esse Manual era bem completo, pois, além de contemplar a Filosofia da Educação, possuía também todas as outras disciplinas integrantes do curso, a saber: História da Educação; Sociologia da Educação; Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau; Biologia Educacional (em separata); Psicologia Educacional; Didática Geral; Metodologia da História; Metodologia da Geografia; Metodologia das Ciências; Metodologia da Matemática; e Metodologia do Português.

1. Qual a proposta programática do ensino da disciplina Filosofia da Educação presente no *Manual: Curso Normal - Programas de Ensino/SEEMG/1988*?

O programa da disciplina Filosofia da Educação foi dividido em 03 (três) grandes blocos, a serem ministrados no decorrer do curso. A sugestão dos blocos foi organizada em uma sequência que poderia variar de acordo com as condições e a realidade de cada região. Os temas foram sugeridos de forma ampliada, a fim de permitir variações dentro dos critérios adotados por cada professor.

No "**Bloco A: Filosofia, Ciência e Conhecimento**", a ênfase recai sobre a questão da teoria do conhecimento, "justificando-se pelo poder integrador da Epistemologia, não só em relação à formação do profissional para a escola básica, como fazendo a ponte com as disciplinas da formação geral" (MINAS GERAIS, 1988, p. 28). Assim, a fim de evitar o modo estanque da Linguagem, da História e das Ciências, no currículo do Ensino Médio, a teoria do conhecimento "realiza a tarefa de uma reflexão sobre os temas, integrando-os numa visão mais ampla, histórica e metodológica, que pode tornar mais claro o próprio significado da produção e da transmissão desses conhecimentos" (MINAS GERAIS, 1988, p. 28).

No "**Bloco B: Filosofia Política**", a ênfase recai sobre a Filosofia Política. "Ela se justifica, inegavelmente, como o referencial necessário para a análise teórica e prática da Educação, além de corresponder às indagações do jovem de 2º Grau, numa época de muita

reflexão, em que a sociedade em geral, toma uma atitude bastante surda diante dessas indagações..." (MINAS GERAIS, 1988, p. 28), vendo os problemas como insolúveis ou propondo soluções taxativas.

No "**Bloco C: Educação**" coloca-se como questão básica a Educação, a fim de resgatar o eixo central da proposta e permitir uma síntese dialética da Filosofia da Educação, ao mesmo tempo, levar o educador do futuro a uma prática pedagógica com base em valores compromissados com a transformação da sociedade brasileira. Assim, no *Manual do Curso Normal: Programas de Ensino/SEEMG/1988*, consta a seguinte proposta programática:

Quadro 26 - Proposta programática da disciplina Filosofia da Educação no Manual.

BLOCO A: Filosofia, Ciência e Conhecimento	
UNIDADES	TEMAS
Unidade I - O que é Filosofia 1. O processo da Filosofia 2. Filosofia x saber x ciência 3. O método da Filosofia 4. Filosofia da Educação	<ul style="list-style-type: none"> • Gênese e significado da palavra Filosofia • As origens da Filosofia • Filosofia como saber • A diferença entre Filosofia e Ciência • A questão da reflexão • A relação da Filosofia com o poder • A Filosofia da Educação como questionamento radical do processo educativo • A Filosofia como concepção de mundo.
Unidade II - A Filosofia das Ciências e a questão do conhecimento 1. A Questão do Conhecimento <ul style="list-style-type: none"> • Na ciência Grega • Na Ciência Medieval 	<ul style="list-style-type: none"> • O Conhecimento e a pesquisa no pensamento grego • A consciência mítica • Do mito ao logos • A emergência da consciência racional • Movimento e permanência na ciência grega • A escola eleática e a escola jônica • O eterno retorno em Heráclito • O mundo das ideias e o mundo do fenômeno no pensamento grego • Cosmogonia x cosmologia • Relação entre Filosofia e Ciência no pensamento grego • Consciência mítica x consciência racional • O momento socrático • O projeto cristão da Idade Média • Razão e fé na filosofia medieval • Tradição bíblica x tradição aristotélica • Lugar da experimentação na ciência medieval

BLOCO A: Filosofia, Ciência e Conhecimento	
UNIDADES	TEMAS
<ul style="list-style-type: none"> • Na Ciência Moderna: a revolução científica do séc. XVII 	<ul style="list-style-type: none"> • A heresia e a produção de ciência na Idade Média • Teocentrismo • Roger Bacon: exceção do pensamento contemplativo medieval • Giordano Bruno • O corte epistemológico da filosofia moderna • Renascimento e Humanismo • O Humanismo como educação x consciência • Reforma e Contrarreforma • Geocentrismo x Heliocentrismo • Copérnico • Kepler • Galileu: o profeta da ciência moderna • Concepção aristotélica da Ciência x concepção galileana de Ciência • A matematização da natureza • O movimento, o espaço e o tempo em Galileu • O racionalismo cartesiano • O empirismo inglês • O problema do conhecimento no séc. XVII • Cogito cartesiano / a dúvida metódica • Francis Bacon e o "<i>Novum Organum</i>" • John Locke, a origem das ideias e o conhecimento • A concepção da ciência para os empiristas e para os racionalistas
<ul style="list-style-type: none"> • O Iluminismo no séc. XVIII 	<ul style="list-style-type: none"> • Características gerais do Iluminismo • Representantes do Iluminismo e suas ideias • O pensamento iluminista e a ideia de progresso • O criticismo Kantiano • Rousseau e o Iluminismo
2. O método científico	
<ul style="list-style-type: none"> • O Problema do Conhecimento 	<ul style="list-style-type: none"> • As formas de conhecimento • Conhecimento ordinário/espontâneo/senso comum • Conhecimento mítico • Conhecimento científico • Conhecimento filosófico • Conhecimento da fé • O processo educativo e o ato do conhecimento
<ul style="list-style-type: none"> • O Nascimento das Ciências 	<ul style="list-style-type: none"> • Ciências Humanas: objeto e dificuldades • Influência positivista nas Ciências Humanas • A fenomenologia e as ciências do Homem • Educação científica • O cientificismo positivista • Cientificismo e reducionismo • O mito da neutralidade • A taylorização da Educação
<ul style="list-style-type: none"> • Filosofia e as Ciências 	

BLOCO A: Filosofia, Ciência e Conhecimento	
UNIDADES	TEMAS
3. Correntes Filosóficas <ul style="list-style-type: none"> • Idealismo • Materialismo • Materialismo Dialético 	<ul style="list-style-type: none"> • A Filosofia como crítica da Ciência • O espaço epistemológico das ciências humanas • Ciência e ideologia • Ponto de Partida do idealismo • Visão de mundo do idealismo • O mito da caverna em Platão • O que é o conhecimento para o idealismo • Influência do idealismo na educação • No processo de ensino-aprendizagem qual é a dinâmica defendida pelos idealistas que garante a produção e a transmissão do conhecimento • Representantes do idealismo na História do Pensamento ocidental • Teses básicas do idealismo • O idealismo e seu suporte ideológico • Ponto de partida do materialismo • Visão de mundo do materialismo • Materialismo ingênuo • Materialismo espontâneo • Materialismo mecanicista/positivista • Materialismo vulgar • O que é o conhecimento para a concepção materialista • Influência do materialismo na educação • Garantia de produção e transmissão de conhecimento para a concepção materialista • Teses básicas do materialismo • Materialismo Dialético como método • Teses básicas do materialismo dialético • Visão de mundo do materialismo dialético • As categorias e as leis da dialética • Materialismo histórico/materialismo dialético • Lógica forma/lógica dialética • As três leis da dialética <ul style="list-style-type: none"> - Lei da passagem da quantidade à qualidade - Lei da interpenetração dos contrários - Lei da negação da negação • Categorias de análise do fenômeno educativo
Unidade III - Filosofia da Práxis	
1. Trabalho e Alienação	<ul style="list-style-type: none"> • Visão filosófica do trabalho

BLOCO A: Filosofia, Ciência e Conhecimento	
UNIDADES	TEMAS
2. Filosofia e Ideologia	<ul style="list-style-type: none"> - a significação do trabalho humano - atividade e práxis • Visão histórica do trabalho • Alienação • Teoria x prática • Trabalho e alienação • Processo de trabalho • Teoria de Marx sobre o valor-trabalho • A divisão social do trabalho • Educação e a "habituação" do trabalhador ao modo de produção capitalista • Mais-valia e trabalho excedente • Evolução da técnica e alienação • A questão política do trabalho pedagógico • Capitalismo e Educação • Escola e trabalho no estado capitalista • Educação pelo trabalho x educação para o trabalho • Ideologia • Conceito de ideologia • Consciência ingênua x consciência crítica • A ideologia com visão de mundo • A ideologia como falsa consciência (Lukács) • Política e ideologia (Gramsci) • As instituições e a ideologia • Ideologia: categoria explicativa do conhecimento humano • Educação e ideologia • A significação ideológica do processo educativo • A escola: a ideologia nos textos didáticos • A ideologia nas histórias em quadrinhos • Propaganda e ideologia <ul style="list-style-type: none"> - propaganda comercial - propaganda política • Esboço de uma pedagogia não ideológica
BLOCO B: Filosofia política	
UNIDADES	TEMAS
Unidade IV - Filosofia política 1. O que é o Estado	<ul style="list-style-type: none"> • Introdução à política • A institucionalização do poder • A importância de Maquiavel • Hobbes e o absolutismo • Crítica da noção de poder • O Estado intervencionista • O papel do Estado e a educação • Educação, democracia e cidadania

BLOCO B: Filosofia política	
UNIDADES	TEMAS
<p>2. O liberalismo: o pensamento liberal</p> <p>3. Crítica do liberalismo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Processo político da Educação • O liberalismo • O pensamento liberal em Locke • Princípios gerais do liberalismo • Representantes do pensamento liberal • O pensamento liberal e a ideia de escola pública • Papel social da Educação no pensamento liberal • Rousseau e a democracia direta • A influência do pensamento liberal no ideário pedagógico brasileiro • Educação e equalização no plano do Estado brasileiro • Crítica ao Estado burguês: O marxismo • Crítica à educação burguesa • Capitalismo e educação • Educação e a significação política de classe • Funcionamento ideológico da pedagogia liberal • Liberalismo e ideologia • A pedagogia progressista
BLOCO C: Educação	
UNIDADES	TEMAS
<p>Unidade V - Educação: mediadora da cultura humana</p> <p>1. Educação e Hominização</p> <p>2. O homem como ser histórico: sujeito/objeto e intérprete da cultura</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Cultura como resultado da Práxis • Diferença entre a condição humana e natureza humana • Cultura e linguagem • Cultura e humanização • Cultura e personalidade social • Relações entre as culturas brasileiras <ul style="list-style-type: none"> - Cultura erudita e cultura de massa - Cultura de massa e cultura popular - Cultura erudita e cultura popular • Cultura do povo e o autoritarismo das elites • O nacional e o popular na cultura brasileira • A escola como meio educativo de finalidades culturais • Concepção "bancária" da educação e a contradição educador-educando • O problema da reinterpretação cultural dos fins sociais da escola • As diferentes utilizações da cultura

BLOCO C: Educação	
UNIDADES	TEMAS
Unidade VI - Valores e objetivos da Educação	
1. Dimensão axiológica da Educação	<ul style="list-style-type: none"> • A moderna teoria dos valores • Dimensão axiológica da Educação • Caráter histórico e social do valor • Finalidades sociais da Educação • Pedagogia social e pedagogia burguesa • A dimensão social da liberdade: crítica ao conceito liberal burguês
2. Educação tradicional e suas bases axiológicas	<ul style="list-style-type: none"> • Educação tradicional e sua concepção de: <ul style="list-style-type: none"> - aluno - professor - escola - mundo - contexto social
3. Educação nova e suas bases axiológicas	<ul style="list-style-type: none"> • Educação nova e sua concepção de: <ul style="list-style-type: none"> - aluno - professor - escola - mundo - contexto social
4. Educação progressista	<ul style="list-style-type: none"> • Educação progressista e suas bases axiológicas em relação a: <ul style="list-style-type: none"> - aluno - professor - escola - mundo - contexto social

Fonte: Minas Gerais (1988, p. 29-39).

2. Quais seriam os objetivos da disciplina Filosofia da Educação presente no Manual: *Curso Normal - Programas de Ensino/SEEMG/1988*?

Na perspectiva do *Manual: Curso Normal - Programas de Ensino* da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (1988, p. 27-28), os objetivos da disciplina Filosofia da Educação no Curso Normal seriam:

1. Repensar o ensino da Filosofia da Educação como uma disciplina específica dentro do currículo de formação de professores do Curso Normal, como uma forma de atender a

reivindicações dos últimos anos, concernentes ao retorno da Filosofia no 2º Grau, como objeto de formação geral.

2. Propor o retorno da Filosofia no 2º Grau, visando a um cenário de mudança, no sentido de sua afirmação como prática pedagógica não tecnicista, não empenhada com o desempenho quantitativo e fragmentado, que se apossou, de modo intenso, do ensino brasileiro a partir da Lei nº 5.692/71.

3. Contemplar o ensino-aprendizagem da Filosofia que não seja somente uma perspectiva histórica, como forma de conhecimento pronto e acabado.

4. Buscar uma nova identidade para o Ensino Médio e, em especial, para a Escola Normal.

5. Compreender que as filosofias existentes são modos diferentes de captar a realidade e que apenas sua condução, de forma crítica, contribui para a superação do senso comum e para a tomada de uma posição igualmente crítica frente ao meio social.

6. Evitar que aulas de Filosofia sejam apenas discussões desprovidas de um referencial teórico e de um rigor intelectual, ou em análises e debates sociológicos e psicológicos.

7. Conservar a especificidade da Filosofia, garantindo de modo legítimo seu espaço e sua não substituição, apesar de ela ser interligada com as demais áreas do conhecimento.

8. Mostrar que a tarefa da Filosofia carrega em si um poder de sensibilização e de abertura de horizontes. Traduzindo em conceitos a experiência vivida, a Filosofia amplia nossa experiência, por isso devemos resgatar a condição de não apenas ensinar Filosofia, mas também ensinar a filosofar.

9. Elaborar um programa dotado de um eixo comum, que é a relação teoria e prática em Educação. Para aprofundar e definir esse eixo de acordo com a formação de profissionais para o ensino básico.

10. Buscar, na grande variedade de temas dentro de cada bloco, uma sequência que pode variar com a realidade e as condições de cada região, assim como permitir essas variações dentro dos critérios de cada docente.

11. Realizar, no bloco da Teoria do Conhecimento, a tarefa de uma reflexão sobre temas, integrando-os em uma visão mais ampla, histórica e metodológica, que pode tornar mais claro o próprio significado da produção e da transmissão desses conhecimentos.

12. Enfatizar, no bloco da Filosofia Política, um referencial necessário para a análise teórica e prática da Educação, além de corresponder às indagações do jovem de 2º Grau, em uma época de muita reflexão, que a sociedade, em geral, toma uma atitude bastante surda diante das indagações, impondo soluções taxativas ou dando os problemas como insolúveis.

11. Resgatar, no bloco da Educação, o eixo central da proposta e possibilitar a síntese dialética da Filosofia da Educação, de modo a permitir ao futuro educador uma prática pedagógica referenciada em valores comprometidos com uma perspectiva de transformação da sociedade brasileira.

3. Quais os temas mais abordados (em ordem decrescente) na disciplina Filosofia da Educação presentes no *Manual: Curso Normal - Programas de Ensino/SEEMG/1988*?

Na análise do Manual *Curso Normal - Programas de Ensino*, na parte dedicada à disciplina Filosofia da Educação, levantamos os seguintes dados: **1. Bloco A: Filosofia, Ciência e Conhecimento** é composto de 125 Temas. Os temas que tratam diretamente da Educação / Escola / Ensino-Aprendizagem / Trabalho Pedagógico / Processo Educativo e Pedagogia são 19 temas. No **Bloco A**, são 106 temas que tratam tanto da História da Filosofia quanto de temas a ela ligados de modo bem diversificado e com um número elevado de temas. **2. Bloco B: Filosofia Política** compõe-se de 25 Temas. Os temas que tratam diretamente da Educação, da Escola, do Ensino-Aprendizagem, do Trabalho Pedagógico, do Processo Educativo e da Pedagogia são 12. No **Bloco B**, conclui-se que 12 temas tratam da Educação, e 13 da História da Filosofia ou assuntos correlacionados a ela. **3. Bloco C: Educação** é composto de 21 temas. Os temas que tratam diretamente da Educação, da Escola, do Ensino-Aprendizagem, do Trabalho Pedagógico, do Processo Educativo e da Pedagogia são 09 temas. No **Bloco C**, conclui-se que 09 temas tratam da Educação, e 12, da Cultura, da Teoria dos Valores e da Liberdade. Logo, a disciplina Filosofia da Educação do referido Manual tem um total de 171 temas. Os temas diretamente ligados à Educação, à Escola, ao Ensino-Aprendizagem, ao Trabalho Pedagógico, ao Processo Educativo e à Pedagogia perfazem um total de 40. Os temas conectados à História da Filosofia perfazem um total de 119 temas. Os temas ligados à Cultura, da Teoria dos Valores e da Liberdade perfazem um total de 12 temas. A primeira parte a da *Educação: mediadora da cultura humana* caracteriza-se por uma maior valorização dos aspectos culturais.

Portanto, os temas que mais aparecem na disciplina Filosofia da Educação do *Manual* são: 18 - Ciência Moderna (Revolução científica séc. XVII); 15 - Trabalho e Alienação (Filosofia da Práxis); 14 - Filosofia e Ideologia (Filosofia da Práxis); 12 - Conhecimento na Ciência Grega; 12 - Educação e Cultura; 10 - Materialismo; 09 - Idealismo; 09 - Liberalismo (pensamento liberal); 09 - Origem e definição da Filosofia; 09 - O que é o Estado; 08 - Materialismo Dialético; 08 - O Nascimento das Ciências; 08 - Religião (Ciência Medieval);

07 - Crítica do Liberalismo (Marxismo); 07 - O que é Filosofia; 07 - O Problema do Conhecimento; 06 - Dimensão axiológica da Educação; 05 - Iluminismo no séc. XVIII; 03 - Filosofia e as Ciências; 01 - Filosofia da Educação (como questionamento radical do processo educativo); 01 - Educação Tradicional; 01 - Educação Nova; e 01 - Educação Progressista.

4. Quais as correntes filosóficas presentes no programas de ensino da disciplina Filosofia da Educação do *Manual: Curso Normal - Programas de Ensino/SEEMG/1988*?

O Manual do Curso Normal da SEEMG/1988 aborda as seguintes correntes filosóficas: 10 - Materialismo; 09 - Idealismo; 09 - Liberalismo; 08 - Materialismo Dialético;

5. Quais foram os filósofos/autores mais presentes no programa de ensino da disciplina Filosofia da Educação do *Manual: Curso Normal - Programas de Ensino/SEEMG/1988*?

Os autores que mais aparecem na disciplina Filosofia da Educação do Manual são: 06 - CHAUI, Marilena; 05 - CHÂTELET, François; 04 - MERLAU-PONTY; 03 - CASSIRER, Ernest; 03 - GILES, Thomas Ranson; 03 - JAPIASSU, Hilton Ferreira; 03 - SAVIANI, Dermeval; 03 - SPINDEL, A.; 02 - ABBAGNANO; 02 - CARNOY, Martin; 02 - ESCOBAR, E. H.; 02 - FREIRE, Paulo; 02 - FREUD, Sigmund; 02 - GRUPPI, L.; 02 - HOBBSAWM, Eric J.; 02 - HUISMAN, D. e VERGES, A.; 02 - KNELLER, G.; 02 - LEFORT, Claude; 02 - MAQUIAVEL; 02 - MARX, Karl; e 02 - PIERRE, Clastres.

6. Qual a bibliografia referente ao conteúdo programático da disciplina Filosofia da Educação presente no *Manual: Curso Normal - Programas de Ensino/SEEMG/1988*?

Quadro 27 - A bibliografia constante do programa da disciplina Filosofia da Educação.

BIBLIOGRAFIA
<p>1. História da Filosofia</p> <p>ABBAGNANO, N. <i>História da filosofia</i>. Lisboa, Presença, 1969. 15v.</p> <p>BOCHENSKI, I. M. <i>A filosofia contemporânea ocidental</i>. 2. ed. São Paulo, Herder, 1962.</p> <p>BREHIER, Emile. <i>História da filosofia</i>. São Paulo, Mestre Jou, 1977-81.</p> <p>CHÂTELET, F. <i>História da filosofia: ideias, doutrinas</i>. Rio de Janeiro, Zahar. 8v.</p>

BIBLIOGRAFIA

- GILES, T. R. *História do existencialismo e da fenomenologia*. São Paulo, EPU, Edusp, 1975. 2v.
- HEIMSOETH, H. *A filosofia no século XX*. São Paulo, Saraiva, 1938. (Col. Studium).
- HIRSCHBERGER, J. *História da filosofia*. São Paulo, Herder. 4v.
- HUISMAN, D e VERGEZ. *A História dos filósofos ilustrada pelos textos*. RJ, F. Bastos, 1970.
- MANDOLFO, R. *O pensamento antigo*. São Paulo, Mestre Jou, s.d. 2v.
- SCIACCA, M. F. *História da filosofia*. São Paulo, Mestre Jou, 1966, 3v.
- SCRUTON, R. *Introdução à filosofia moderna*. Rio de Janeiro, Zahar, 1982.
- STEGMÜLLER, W. *A filosofia contemporânea*. São Paulo, EDU, Edusp, 1977, 2v.

2. Introdução à Filosofia

- BUZZI, a. *Introdução ao pensar*. Petrópolis, Vozes, 1972.
- BOCHENSKY, I. M. *Diretrizes e pensamento filosófico*. São Paulo, Herder, 1964.
- BORNHEIM, G. A. *Introdução ao filosofar: o pensamento filosófico em bases existenciais*. Porto Alegre, Globo, 1970.
- CASSIRER, Ernst. *Antropologia filosófica*. São Paulo, Mestre Jou, 1972.
- CHAUÍ, Marilena e outros. *Primeira filosofia: lições introdutórias*. São Paulo, Brasiliense, 1984.
- CORBISIER, R. C. de A. *Introdução à filosofia*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1983.
- GILES, Thomas Ranson. *Introdução à filosofia*. São Paulo, EPU, Edusp, 1979.
- HUISMAN, D e VERGEZ, A. *Compêndio moderno de filosofia*. Rio Janeiro, F. Bastos, 1968. 2v.
- JASPERS, Karl. *Introdução ao pensamento filosófico*. São Paulo, Cultrix, 1971.
- MARIAS, J. *Introdução à filosofia*. São Paulo, Livraria Duas Cidades, 1960.
- MORENTE, M. G. *Fundamentos de filosofia: Lições preliminares*, 2 ed. SP, Mestre Jou, 1966.

3. Dicionário de Filosofia

- ABBAGNANO, N. *Dicionário de filosofia*. São Paulo, Mestre Jou, 1970.
- BRUGGER, W. *Dicionário de filosofia*. 2 ed. São Paulo, Herder, 1969.
- CIVILLIER, A. J. *Pequeno vocabulário da língua filosófica*. 2 ed. São Paulo, Ed. Nacional, 1969.
- JOLIVET, R. *Vocabulário de filosofia*. Rio de Janeiro, Agir, 1975.
- LALANDE, A. *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*. 5 ed. Paris, Presses Universitaires de France, 1947.
- MORA, J. F. *Dicionário de filosofia*. Lisboa, Pub. Dom Quixote, 1978.

BIBLIOGRAFIA

4. Revistas

Algumas já interromperam sua publicação regular.

ALMANAQUE. São Paulo. Brasiliense.

ARTE EM REVISTA. São Paulo, Centro de Estudos de Arte Contemporânea, Kairós.

CADERNOS DA PUC. São Paulo. PUC, Cortez.

CADERNOS DA UnB. Brasília, Ed. Universidade de Brasília.

CADERNOS DE HISTÓRIA E FILOSOFIA DA CIÊNCIA, Campinas, Centro de Lógica,
Epistemologia e História da Ciência da Unicamp.

DISCURSO. São Paulo, Departamento de Filosofia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências
Humanas da USP.

MANUSCRITO. Campinas, Centro de Lógica, Epistemologia e História da Ciência da Unicamp.

REFLEXÃO. Campinas, Instituto de Filosofia e Teologia da PUC; São Paulo, Cortez & Moraes.

SELEÇÕES CEBRAP. Exercícios de filosofia. São Paulo, Cebrap, Brasiliense.

TEMAS DE CIÊNCIAS HUMANAS. São Paulo, Ed. Ciências Humanas.

TEMPO BRASILEIRO. Rio de Janeiro.

5. Coleções

ENCANTO RADICAL. São Paulo, Brasiliense.

ESCRITORES DE SEMPRE. Lisboa, Portugaláia.

OS PENSADORES. São Paulo, Abril Cultural.

POLÊMICA, PROJETO PASSO À FRENTE. São Paulo, Ed. Moderna.

PRIMEIROS PASSOS. São Paulo, Brasiliense.

PRIMEIROS VÔOS. São Paulo, Brasiliense.

QUALÉ. São Paulo, Brasiliense.

TUDO É HISTÓRIA. São Paulo, Brasiliense.

VIDA E OBRA. Rio de Janeiro. J. Álvaro.

6. Unidade I - O que é Filosofia

ARANHA, Ma. Lúcia de Arruda. *Filosofando: introdução à Filosofia*. São Paulo, Moderna, 1986.

CYRINO, Hélio. *Filosofia hoje*. Campinas, Papirus, 1986.

GILES, Thomas Ranson. *Filosofia da Educação*. São Paulo, EPU, Edusp, 1983.

BIBLIOGRAFIA

NETO, Henrique Nielsen. *Filosofia básica*. São Paulo, Atual, 1985.

NUNES, César A. *Aprendendo filosofia*. Campinas, Papirus, 1986.

RESENDE, A. Org. *Curso de filosofia*. Rio de Janeiro, Zahar, 1986.

7. Unidade II - A Filosofia das ciências e a questão do conhecimento

ALVES, R. *Filosofia da ciência: introdução ao jogo e suas regras*. São Paulo, Brasiliense, 1981.

BOCHENSKY, I. M. *A filosofia contemporânea ocidental*. 2. ed. São Paulo, Herder, 1962.

BRENNER, Charles. *Noções básicas de psicanálise*. 3. ed. Rio de Janeiro, Imago: São Paulo, Edusp, 1975.

CANIATO, R. *O que é astronomia*. São Paulo, Brasiliense, 1981.

CASSIRER, Ernst. *Antropologia filosófica*. São Paulo, Mestre Jou, 1972.

CHÂTELET, F. *História da filosofia: ideias, doutrinas*. Rio de Janeiro, Zahar, 1974. v. 3

CHAUÍ, Marilena et alii. *Primeira filosofia: lições introdutórias*. São Paulo, Brasiliense, 1984.

COPI, I. M. *Introdução à lógica*. São Paulo, Mestre Jou, 1974.

CORBISIER, R. C. de A. *Enciclopédia filosófica*. Petrópolis, Vozes, 1974.

ESCOBAR, C. H. de. *As ciências e a filosofia*. Rio de Janeiro, Imago, 1975.

ESCOBAR, C. H. de. *Epistemologia das ciências hoje*. Rio de Janeiro, Pallas, 1975.

FOULQUIÉ, P. *A psicologia contemporânea*. São Paulo, Editora Nacional, 1960.

FREUD, S. *Cinco lições de psicanálise*. In: Os Pensadores. São Paulo, Abril Cultural, 1974.

FREUD, S. *Esboço de psicanálise*. In: Os Pensadores. São Paulo, Abril Cultural, 1974.

GUILLAUME, Paul. *Manual de psicologia*. 3. ed. São Paulo, Ed. Nacional, 1966.

HEIDREDER, Edna. *Psicologia do século XX*. 3. ed. São Paulo, Mestre Jou, 1975.

HERMANN, F. *O que é psicanálise*. São Paulo, Brasiliense, 1983.

HUISMAN, D e VERGEZ, A. O conhecimento. In: _____. *Compêndio Moderno de filosofia*. Rio de Janeiro, F. Bastos, 1968. v. II.

JAPIASSU, H. *Introdução à epistemologia da psicologia*. 2. ed. Rio de Janeiro, Imago, 1977.

JAPIASSU, H. *Nascimento e morte das ciências humanas*. Rio de Janeiro, F. Alves, 1978.

JAPIASSU, H. *O mito da neutralidade científica*. 2. ed. Rio de Janeiro, Imago, 1975.

KNELLER, G. F. A ciência como atividade humana. São Paulo, Edusp; RJ, Zahar, 1980.

KOESTLER, A. *Os sonâmbulos: história das ideias do homem sobre o universo*. São Paulo, Instituição Brasileira de Difusão Cultural, 1961.

KOIRE, A. *Do mundo fechado ao universo finito*. São Paulo, Edusp; Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1979.

LUCIE, P. *A gênese de método científico*. 2. ed. Rio de Janeiro, Campus, 1978.

BIBLIOGRAFIA

- MERLEAU-PONTY, M. *A estrutura do comportamento*. Belo Horizonte, Interlivros, 1975.
- MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenologia da percepção*. Rio de Janeiro, F. Bastos, 1971.
- MERLEAU-PONTY, M. *La fenomenologia y las ciencias del hombre*. Buenos Aires, Editorial Nova, s.d.
- MORENTE, M. G. *Fundamento de filosofia: lições preliminares*. 2. ed. SP, Mestre Jou, 1966.
- ROCHA e Silva, M. *A evolução do pensamento científico*. São Paulo, Ed. de Humanismo, Ciência e Tecnologia, 1972.
- SCIACCA, M. F. *História da Filosofia*. São Paulo, Mestre Jou, 1966. vol. III.
- VIEIRA PINTO. *A Ciência e existência*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1969.

8. Unidade III - A Filosofia da Práxis

- ALTHUSSER, Louis. *Materialismo histórico e materialismo dialético*. São Paulo, Global, 1979.
- BAZARIAM, Jacob. *O problema da verdade: teoria do conhecimento*. SP, Alfa-Omega, 1985.
- CASTELLS, M & IPOLA, E. *Prática epistemológica e ciências sociais*. Porto, Afrontamento, 1973.
- CHEPTULIN, A. *A dialética materialista: categoria, leis da dialética*. SP, Alfa-Ômega, 1982.
- CURY, Carlos Roberto J. *Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*, São Paulo, Cortez, 1986.
- HESEN, J. *Teoria do conhecimento*. Coimbra, A. Amado, 1970.
- KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.
- KOPNIN, P. V. *A dialética como lógica e teoria do conhecimento*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978.
- MERLEAU-PONTY, M. *Ciências do homem e fenomenologia*. São Paulo, Saraiva, 1973.
- NÓBREGA, F. P. *Para ler Hegel*. Petrópolis, Vozes, 1974.

8.1 Trabalho, Alienação

- ARENDT, Hannah. *A condição humana*. Rio de Janeiro, Forense, 1981.
- BRAVERMAN, Harry. *Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX*. Rio de Janeiro, Zahar, 1980.
- CARNOY, Martin & LEVIN, Henry. *Escola e trabalho no estado capitalista*. SP, Cortez, 1987.
- CARNOY, Martin. *Educação, economia e estado: base e superestrutura: relações e mediações*. São Paulo, Cortez, 1984.
- GIANOTTI, José Artur. *Origens da dialética do trabalho*. Porto Alegre, L & PM, 1985.

BIBLIOGRAFIA

PISTRAK. *Fundamentos da escola do trabalho*. São Paulo, Brasiliense, 1981.

RUBIN, Isaak Illich. *A teoria marxista do valor*. São Paulo, Polis, 1987.

8.2 Ideologia

ANSART, Pierre. *Ideologia, conflitos e poder*. Rio de Janeiro, Zahar, 1978.

CHAUÍ, Marilena. *O que é ideologia*. São Paulo, Brasiliense, 1986.

CYRINO, Hédio (Coord.). *Ideologia hoje*. Campinas, Papirus, 1986.

ECO, Humberto. *Mentiras que parecem verdades*. São Paulo, Summus, 1980.

LOWY, Michael. *Ideologias e ciência social: elementos para uma análise marxista*. São Paulo, Cortez, 1985.

MARCONDES FILHO, Ciro. *O que todo cidadão precisa saber sobre ideologia*. São Paulo, Global, 1985.

NOSELLA, M. L. *As belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos*. São Paulo, Cortez & Moraes, 1979.

POKROUSKI, V. S. (Org.). *História das ideologias*. Lisboa, Estampa, 1977. 4 Vol.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Educação, ideologia e contra-ideologia*. São Paulo, EPU, 1986.

UNIVERSIDADE DE BIRMINGHAM. *Da ideologia*. Rio de Janeiro, Zahar, 1980.

9. Unidade IV - Filosofia Política

BOTTIGELLI, E. A. *A gênese do socialismo científico*. Lisboa, Estampa, 1971.

CASSIRER, Ernst. *O mito do estado*. Rio de Janeiro, Zahar, 1976.

CHÂTELET, F. *História da filosofia: ideias, doutrinas*. Rio de Janeiro, Zahar, 8 v.

CHÂTELET, F. e PISIER-KOUCHNER, E. *As concepções políticas do século XX: história do pensamento político*. Rio de Janeiro, Zahar, 1983.

CHÂTELET, F e outros. *História das ideias políticas*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed., 1985.

CHEVALLIER, J. J. *As grandes obras políticas de Maquiavel a nossos dias*. 3 ed. Rio de Janeiro, Agir, 1976.

CLASTRES, Pierre. *Arqueologia da violência: ensaios de antropologia política*. São Paulo, Brasiliense, 1982.

CLASTRES, Pierre. *A sociedade contra o estado*. 2 ed. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1982.

CORBISIER, R. C. de A. *Filosofia política e liberdade*. 2 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.

COSTA, C. T. *O que é anarquismo*. São Paulo, Brasiliense, 1980.

DE WAELHENS, A. *La philosophie et les experiences naturelles*. La Haye Martinus Hijhoff,

BIBLIOGRAFIA

1961.

ESCOREL, L. *Introdução ao pensamento político de Maquiavel*. Brasília, Ed. UnB, 1979.

GARAUDY, R. *O pensamento de Hegel*. Lisboa, Moraes Ed., 1971.

GONZALES, H. *Karl Marx*. São Paulo, Brasiliense, 1984.

GRUPPI, L. *Tudo começou com Maquiavel*. Porto Alegre, L & PM, 1980.

HOBBS, In: *Os Pensadores*. São Paulo, Abril Cultural, 1974.

HOBBSAWM, E. J. (Org.). *História do marxismo*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982, 6v.

HOBBSAWM, E. J. *Revolucionários*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982.

JAEGER, Werner. *Paideia*. São Paulo, Herder, s.d.

KONDER, L. *Introdução ao facismo*. Rio de Janeiro, Graal, 1977.

LEBRUN, Gérard. *O que é poder*. São Paulo, Brasiliense, 1981.

LEFORT, Claude. A filosofia política diante da democracia moderna. *Filosofia Política*. Porto Alegre, nº 1, 1984.

LEFORT, Claude. *A inversão democrática: os limites da dominação totalitária*. São Paulo, Brasiliense, 1983.

LOCKE. In: *Os Pensadores*. São Paulo, Abril Cultural, 1973.

MAAR, W. L. *O que é política*. São Paulo, Brasiliense, 1982.

MACPHERSON, C. B. *A teoria política do individualismo possessivo: de Hobbes a Locke*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.

MAQUIAVEL. In: *Os Pensadores*. São Paulo, Abril Cultural, 1973.

MAQUIAVEL. *O príncipe*. Brasília, Ed. Universidade de Brasília, 1979.

MARX, K. In: *Os Pensadores*. São Paulo, Abril Cultural, 1974.

MARX, K. e ENGELS, F. *A ideologia alemã*. São Paulo, Hucitec, 1984.

MATOS, Olgária. *Rousseau: uma arqueologia da desigualdade*. SP, M. G. Ed. Associados, 1978.

MONDOLFO, R. *O pensamento antigo*. São Paulo, Mestre Jou, s.d. 2v.

PEREIRA, M. H. da Rocha. Cultura grega. In: *Estudos de história da cultura clássica*. 3 ed. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1970, v. 1.

PIEVRE, A. *Marxismo*. 3 ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1969.

PLATÃO. *A República*. 2 ed. São Paulo, Difel, 1973.

POLITZER, G. *Princípios fundamentais da filosofia*. São Paulo, Fulgor, 1967.

PRELOT, M. *As doutrinas políticas*. Lisboa, Presença, 1979. 4v.

RIBEIRO, R. J. *A marca do Leviatã*. São Paulo, Ática, 1978.

ROLLAND, R. *O pensamento vivo de Rousseau*. São Paulo, Edusp, 1975.

ROSENFELD, D. L. *A questão da democracia*. São Paulo, Brasiliense, 1984.

ROUSSEAU. In: *Os Pensadores*. São Paulo, Abril Cultural, 1973.

BIBLIOGRAFIA

- SANCHEZ VÁSQUEZ. *A filosofia da práxis*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1968.
- SANDRONI, P. *O que é mais-valia*. São Paulo, Brasiliense, 1982.
- SPINDEL, A. *O que é comunismo*. São Paulo, Brasiliense, 1980.
- SPINDEL, A. *O que é socialismo*. São Paulo, Brasiliense, 1980.
- SPINDEL, A. *O que são ditaduras*. São Paulo, Brasiliense, 1981.
- THALHEIMER, A. *Introdução ao materialismo dialético*. SP, Ed. Ciências Humanas, 1979.
- TOUCHARD, J. *História das ideias políticas*. Lisboa., Europa-América, 1970. 7v.

9.1 Liberalismo/Estado/Educação

- CUNHA, L. A. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro, F. Alves, 1975.
- GRUPPI, L. *Tudo começou com Maquiavel*. Porto Alegre, L & PM, 1980.
- ROSSI, W. G. *Pedagogia do trabalho: raízes da educação socialista*. São Paulo, Moraes, 1981.

10. Unidade V - Educação: mediadora da cultura humana

- CHARLOT, B. A. *A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação*. Rio de Janeiro, Zahar, 1979.
- CHAUÍ, Marilena. *Conformismo e resistência: aspecto cultural popular no Brasil*. São Paulo, Brasiliense, 1986.
- CHAUÍ, Marilena. *Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas*. São Paulo, Moderna, 1980.
- CHAUÍ, Marilena. *Seminários: o nacional e o popular na cultura brasileira*. São Paulo, Brasiliense, 1983.
- FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1975.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1975.
- MENDES, Durmeval T. (Org.). *Filosofia da educação brasileira*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1983.
- SNYDERS, G. *Escola, classe e luta de classes*. Lisboa, Moraes, 1976.

11. Unidade VI - Valores e objetivos em educação

- ABBAGNANO, N. V. *História da pedagogia*. Lisboa, Livros Horizonte, 1981. 4 v.
- BRANDÃO, C. R. et alli. *O educador: vida e morte*. Rio de Janeiro, 1982.
- GADOTTI, M. *Concepção dialética da educação: um estudo introdutório*. SP, Cortez, 1983.

BIBLIOGRAFIA

- GILES, Thomas Ranson. *Filosofia da Educação*. São Paulo, EPU, 1983.
- KNELLER, G. *Introdução à filosofia da educação*. Rio de Janeiro, Zahar, 1972.
- LATERZA, Moacyr & RIOS, Terezinha Azevedo. *Filosofia da educação: fundamentos*. São Paulo, Herder, 1971, 2v.
- MARSHALL J. *O professor e a sua filosofia*. São Paulo, Summus, 1977.
- RESENDE, Antônio M. (Org.). *Iniciação teórica e prática às ciências da educação*. Petrópolis, Vozes, 1979.
- SAVIANI, D. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo, Cortez, 1980.
- SAVIANI, D. *Escola e democracia*. São Paulo, Cortez, 1983.
- SCHMIED-KOWAZIK W. *Pedagogia dialética: de Aristóteles à Paulo Freire*. São Paulo, Brasiliense, 1983.

Fonte: Minas Gerais (1988, p. 40-46).

É bem perceptível neste Manual uma extensa bibliografia para dar suporte ao professor da disciplina Filosofia da Educação do Curso Normal. Ao todo se somam 185 obras das quais 12 são de "História da Filosofia"; 11 são de "Introdução à Filosofia"; 07 são de "Dicionários de Filosofia"; 11 são de "Revistas"; 09 são de "Coleções"; 06 são de "O que é Filosofia?"; 32 são de "A Filosofia das ciências e a questão do conhecimento"; 27 são de "Filosofia da Práxis", subdividida em: 07 versam sobre "Trabalho, Alienação" e 10 versam sobre "Ideologia"; 51 são de "Filosofia Política"; subdivididas em: 03 versam sobre "Liberalismo/Estado/Educação"; 08 são de "Educação: mediadora da cultura humana"; e 11 são de "Valores e objetivos em educação".

Portanto, apresentamos os dados coletados na pesquisa documental e bibliográfica das Instituições de Ensino I, II, III e IV, e, do Manual do *Curso Normal - programas de ensino* da SEEMG/1988, concernentes às grades curriculares e ao conteúdo programático da formação de professores do Curso Normal e da Habilitação Específica para o Magistério, no período de 1971 a 1996. No próximo capítulo deste estudo, faremos uma análise empírica das grades curriculares e do conteúdo programático em busca da concepção da Filosofia da Educação do curso de formação de professores de nível médio em Uberlândia.

V- A CONCEPÇÃO DA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DOS PROFESSORES EM UBERLÂNDIA, NO PERÍODO DE 1971 A 1996.

Neste capítulo, faremos a análise dos dados coletados na pesquisa documental e bibliográfica das Instituições de Ensino I, II III e IV da cidade de Uberlândia-MG e também do Manual do *Curso Normal: programas de ensino* da Secretaria de Estado de Educação do Estado de Minas Gerais, no período de 1971 (Lei nº 5.692/71) a 1996 (LDBN/96). Ressaltamos que as Instituições I, II e III eram Estabelecimentos de Ensino de caráter privado, e a Instituição IV, ainda em funcionamento, é um Estabelecimento de Ensino de caráter público. Iniciaremos a análise pelas grades curriculares das Instituições e, logo em seguida, analisaremos o conteúdo programático ministrado na Filosofia da Educação do curso de formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental, de nível 2º Grau.

O ponto de chegada e também os objetivos específicos de nosso estudo estará na compreensão das seguintes questões: 1. Tendo em vista a supressão da Filosofia no 2º Grau pela Lei nº 5.692/71 e pelo Parecer CFE nº 349/72-CESU, se na Filosofia da Educação foi ou não lecionado Filosofia "pura", isto é, a História da Filosofia com abordagem a diversos sistemas filosóficos e importantes filósofos nessa formação de professores de nível 2º Grau; 2. Qual foi a concepção filosófica predominante no período estudado?; 3. Qual foi a concepção de educação predominante no período estudado?; 4. Qual o tipo de formação: integral, moderna ou superficial, encontrado nos programas das Instituições de Ensino I, II, III e IV, que nortearam a formação das normalistas, isto é, a formação dos professores de 1ª a 4ª Série na Habilitação Específica para o Magistério, no período de 1971 a /1996, na cidade de Uberlândia-MG.

O Regime Cívico Militar instaurado, a partir do ano de 1964, revelou sua força e seu poder por meio dos Atos Institucionais e decretos-lei, cujo período de maior repressão ocorreu na década de 1970. Tais ações propagaram momentos de grande tensão, terror, perseguições e prisões em todos os escalões das Instituições brasileiras.

Na área da educação, além da *caça às bruxas* nas universidades, repressão maior, talvez, tenha recaído sobre os movimentos de educação e cultura popular. Aqui não sobrou pedra sobre pedra, tal a repressão sobre esses movimentos e seus integrantes. Escolas foram fechadas, bibliotecas destruídas, professores processados e presos. No Rio Grande do Norte, onde ocorreram algumas das mais significativas experiências de educação popular, na época, com a deflagração do golpe, até aparelhos de rádio transmissores foram *presos* por latifundiários. Eram equipamentos usados

pelas escolas radiofônicas mantidas pelo Movimento de Educação de Base, vinculado à Arquidiocese de Natal e à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil. O mesmo rádio que ensinava a ler e a escrever incentivava também a participação dos trabalhadores rurais nos seus sindicatos. Isso era insuportável para os senhores das terras e para os militares golpistas (GERMANO, 2008, p. 322).

Para Chauí (2008, p. 91), esses eventos ocorrem porque, quando uma classe dominante "toma o poder, usa de procedimentos mais radicais do que os já existentes para afastar as possibilidades do exercício do poder por parte dos dominados". O exercício dessa forte coerção faz com que "a distância entre dominantes e dominados aumenta ainda mais, e os dominados, afinal, terão de lutar pelo término de toda e qualquer forma de dominação" (CHAUI, 2008, p. 91). Diante disso, a classe dominante para manter-se no poder, além da força coercitiva, usa também de todo "o conjunto de procedimentos institucionais, jurídicos, políticos, policiais, pedagógicos, morais, psicológicos, culturais, religiosos e artísticos" (CHAUI, 2008, p. 93). Tais ações serão utilizadas por todas as classes que se encontram no poder, pois todas elas usarão de quaisquer artifícios plausíveis e não plausíveis para manter o poder e o "*Status quo*". A escola encontra-se inserida nesse contexto coercitivo, por isso é utilizada para a classe dominante se manter no poder. Isso se expressa no texto do Parecer CFE nº 349/72-CESU,

Como tal, não basta que esteja satisfatoriamente preparado, quer na parte de educação geral, quer na parte profissionalizante. Indispensável se torna que toda esta bagagem seja mobilizada a serviço dos objetivos que a escola pretende alcançar, a fim de atender às aspirações da sociedade a que serve. Indispensável ainda é manejar os instrumentos do pensamento e da experiência para ser criativo; criatividade essa, aplicada no sentido de melhorar sua própria capacidade profissional com reflexos no rendimento da educação. O professor precisa levar o aluno a utilizar o que aprende, pois cada conhecido (conhecimento) adquirido é apenas um aspecto da ótica global de que todo o indivíduo necessita para bem viver e bem trabalhar.

Fica clara a postura da relatora do CFE em relação à preparação do aluno na educação geral e na parte profissionalizante, pois o auge daquela época era o do ensino voltado para o mercado de trabalho, isto é, o aluno deveria "manejar os instrumentos do pensamento e da experiência para ser criativo", no sentido do "bem trabalhar". Indagamos, onde está inserida na formação do indivíduo a ampliação da consciência para a reflexão sobre a realidade, a crítica e o questionamento dos processos políticos e sociais do mundo a sua volta?

Em razão disso é que a escola precisa ter no bojo de seu interior as contradições, isto é, uma suficiência dialética, para não terminar reduzida "a um espaço onde os interesses dominantes se impõem de forma, por assim dizer, absoluta" (SAVIANI, 2011, p. 36). Para tal,

segundo Saviani (2011, p. 39), Paolo sugere que os professores tenham em mente a importância da aprendizagem do aluno, porém isso implicaria: "a) descaso e cepticismo do professorado em relação às proclamações do estado(Estado) e de sua equipe de técnicos; b) descaso para com a tecnologia educacional e as metodologias impostas". É justamente isso, o observado na Filosofia da Educação da Habilitação Específica para o Magistério nas Instituições de Ensino de Uberlândia, nas décadas de 1970 e 1980, e, mais tarde, no Manual do *Curso Normal - programas de ensino* da SEEMG/19888, contrariando o que foi instituído pela Lei nº 5.692 e pelo Parecer CFE nº 349/72-CESU, no tocante aos "*Aspectos históricos e filosóficos da educação*", os quais não poderiam configurar como disciplina autônoma, e os *aspectos históricos e sociológicos* deveriam convergir para os problemas educacionais brasileiros. Na legislação, não foi por acaso que deixaram de mencionar os *aspectos filosóficos da educação*. Não obstante, contemplamos na Filosofia da Educação da Habilitação Específica para o Magistério (HEM) nas Instituições de Ensino I, II e III, de Uberlândia, uma disciplina autônoma carregada de uma filosofia "pura", isto é, que contemplava temas de introdução à filosofia; temas da história da filosofia; temas de filosofia da educação e temas gerais, como se fosse uma forma legítima de luta e contestação aos interesses da classe dominante, principalmente, contra o regime instaurado. Essa contestação "implica desobedecer, quebrar as regras estabelecidas, ousar comer do fruto da 'árvore da ciência do bem e do mal', negando, assim, a inocência paradisíaca que reina na escola capitalista" (SAVIANI, 2011, p. 40). Isso, nada mais é do que "uma nova interpretação da capacitação dos professores que passa a ser entendida como um saber-fazer que concretiza determinada linha política [...] 'um derradeiro gesto de resistência' à 'competência' instituída como legitimadora do descalabro educacional (SAVIANI, 2011, p. 39). Também, para Magda B. Soares (1985, p. 23 - Destaque nosso),

A questão da postura política em relação ao significado da alfabetização afeta, evidentemente, o processo de aprender a ler e a escrever. A diferença entre uma postura pretensamente 'neutra' e uma **explícita postura política** fica clara quando se compara o trabalho de alfabetização desenvolvido, geralmente, nas escolas, com um trabalho na linha de Paulo Freire, para quem a alfabetização é um processo de conscientização e uma forma de ação política. Conclui-se que, à natureza complexa do processo de alfabetização, com suas facetas psicológica, psicolinguística, sociolinguística e linguística, é preciso acrescentar os fatores sociais, econômicos, culturais e **políticos que o condicionam**. Uma teoria coerente da alfabetização só será possível se a articulação e integração das várias facetas do processo for contextualizada social e culturalmente e **iluminada por uma postura política que resgate o seu verdadeiro significado**.

Por se tratar de um curso de formação de professores em nível 2º Grau, direcionado para as séries iniciais do ensino fundamental, a questão da postura política durante o processo de alfabetização está intrinsecamente ligado com a formação e a práxis educacional desses docentes. Tanto é que

A natureza complexa e multifacetada do processo de alfabetização e seus condicionantes sociais, culturais e políticos têm importantes repercussões no problema dos métodos de alfabetização, do material didático para alfabetização, particularmente a cartilha, da definição de pré-requisitos e da preparação para a alfabetização, da formação do alfabetizador. (SOARES, 1985, p. 23).

Parafraseando Soares (1985), a formação do docente alfabetizador exige preparação e compreensão de todas as facetas e de todos os condicionantes intrínsecos no processo de alfabetização. Esse educador deve ser apto a operacionalizar as múltiplas facetas, transformando-as em métodos e procedimentos capazes de preparar o terreno da alfabetização, utilizando, de forma adequada, o material didático e, principalmente, que o conduza a assumir uma atitude política diante das implicações ideológicas do sentido e da função imputados à alfabetização.

É, nesse sentido, que escola se tornou o palco da contradição entre as classes sociais, as quais almejavam objetivos completamente diferentes. A classe dominante visava à supressão e à aniquilação das disciplinas de cunho crítico e reflexivo, ao mesmo tempo, a classe dos dominados buscava resgatar e erguer a crítica e a reflexão, por meio do retorno da Filosofia em si e "per se", além da Filosofia da Educação no 2º Grau, como disciplina fundamental no curso de formação de normalistas em nível médio.

Trata-se, antes, de uma vontade política que implicaria, de um lado, o aprofundamento e a socialização da crítica à competência pedagógica decorrente de concepções anacrônicas e elitistas e, de outro, a tentativa de elaborar, no interior da organização político-coletiva dos professores, novas técnicas e metodologias de ensino (SAVIANI, 2011, p. 39).

Saviani (2011, p. 62) faz uma análise da tese de Guiomar (1981), por meio da qual, ela mostra, de modo claro e evidente, que a educação desempenha uma função política e "essa função da educação é contraditória e, portanto, a classe dominante empenha-se em colocar a educação a seu serviço, ao mesmo tempo em que as classes dominadas, os trabalhadores, buscam articular a escola tendo em vista os seus interesses". Todavia, "o papel político da educação se cumpre, na perspectiva dos interesses dos dominados, quando se garante aos trabalhadores o acesso ao saber, ao saber sistematizado" (SAVIANI, 2011, p. 63). Por um

lado, apesar de a Escola ser uma reprodutora dos ideais da classe dominante, ela também pode se tornar em lugar de combate, nesse sentido, para Snyders (1976, p. 405 - Destaque nosso),

[...] a escola, pelo peso da sociedade e também por influência da própria carga, envereda pela opressão dos oprimidos, **ela é ao mesmo tempo um dos locais onde o combate existe, onde ele pode, de forma privilegiada, evolui de tal maneira que os oprimidos adquiram lucidez e força.**

Por outro lado, devemos lembrar que:

[...] a teoria, que por si só não transforma o mundo real, torna-se prática quando penetra na consciência dos homens. Desse modo, ficam estabelecidos seus limites e a condição necessária para que se torne prática; por si só ela é inoperante e não pode substituir a ação, mas se torna força efetiva - um poder "material" - quando é aceita pelos homens (VÁZQUEZ, 1977, p. 127).

Dessa forma, apenas mediante a práxis verdadeira, isto é, por meio da "crítica radical que correspondendo a necessidades radicais, humanas, passa do plano teórico ao prático" (VÁZQUEZ, 1977, p. 128). Assim,

A aceitação pelos homens de uma teoria é condição essencial de uma práxis verdadeira, mas não é ainda a atividade transformadora. É preciso determinar, em primeiro lugar, o tipo de teoria que há de ser aceita e que há de passa à própria realidade; é preciso igualmente determinar o tipo de homens concretos que, uma vez que fazem a crítica, a convertem em ação, em práxis revolucionária (VÁZQUEZ, 1977, p. 127-128).

Somente a "educação permite que o homem passe do reino das 'sombras', da 'supertição', para o reino da razão. Educar é transformar a humanidade" (VÁZQUEZ, 1977, p. 158). Mas essa transformação só se torna possível, quando o educador é o filósofo, pois, antes de educar, ele deve transformar a si mesmo para depois executar a missão de transformação dos outros. Assim, "o educador que educa tem que ser ao mesmo tempo educado. É o homem, sem qualquer dúvida, que faz as circunstâncias mudarem e que se muda a si mesmo" (VÁZQUEZ, 1977, p. 160). Na verdadeira práxis, ocorre a transformação das relações sociais, em que "o homem modifica as circunstâncias e afirma o seu domínio sobre ela, isto é, sua capacidade de responder a seu condicionamento ao abolir as circunstâncias que o condicionavam" (VÁZQUEZ, 1977, p. 160). Logo, a práxis dentro de uma categoria sociológica "fixa as condições de uma verdadeira transformação social: transformação das circunstâncias e do próprio homem" (VÁZQUEZ, 1977, p. 161). Uma das funções da Filosofia da Educação seria a de "buscar constantemente uma ideia acerca da aproximação

entre teoria e prática, sendo que está só tem sentido se partir da prática para obter uma mudança na realidade educacional" (QUILLICI NETO, 2001, p. 93). Ainda mais, quando se trata da formação docente, em que

A ideia de formação é, pois, aquela do alcance de um modo de ser, mediante um *dever*, modo de ser que se caracterizaria por uma qualidade existencial marcada por um máximo possível de emancipação, pela condição de sujeito autônomo. Uma situação de plena humanidade. A educação não é apenas um processo institucional e instrucional, seu lado visível, mas fundamentalmente um investimento formativo do humano, seja na particularidade da relação pedagógica pessoal, seja no âmbito da relação social coletiva. Por isso, a interação docente é considerada mediação universal e insubstituível dessa formação, tendo-se em vista a condição da educabilidade do homem. (SEVERINO, 2006, p. 621).

Diante da relevância na formação docente, principalmente, no caso das normalistas, aquelas inseridas diretamente no contexto da formação inicial do ser humano, para cumprirem bem sua tarefa de educar, elas deveriam ter uma formação sólida. É, em consequência disso, que:

Nos cursos de formação de professores, a Filosofia da Educação integra o rol das disciplinas de fundamentos, o que exprime a noção de alicerce ou base, destinando-se, consequentemente, a conferir solidez à construção da identidade docente. Embora a separação entre saberes fundamentais e práticos seja questionável, é inegável que as qualificações tradicionalmente atribuídas à Filosofia da Educação transportam uma expectativa histórica: que os conteúdos dessa área ofereçam sustentação, consistência e, quiçá, solução para o enfrentamento dos problemas inerentes ao fenômeno educacional (SEVERINO, 2015, p. 10).

A Filosofia da Educação somente "terá sentido se pensada na relação entre o estudante e sua realidade, entre o estudante e sua prática enquanto futuro educador, enquanto aquele que será formado com a capacidade de pensar seu aluno com resultado das relações sociais" (QUILLICI NETO, 2001, p. 91), não podemos simplesmente buscar

uma sequência (sequência) de teorias filosóficas ou ainda uma exposição de uma filosofia terminada e organizada num conjunto. No sentido filosófico estrito, não há filosofia da educação, pois a educação não é um *objeto* dissociado da filosofia. A filosofia da educação é construída como uma problemática filosófica segundo diferentes pontos de encontro" (MORANDI, 2002, p. 12-13 - grifo no original).

A filosofia da educação, focada em resolver problemas educacionais, deveria ser uma reflexão da realidade vivida, em um momento e em um contexto histórico pela educação e

não "uma filosofia da educação, concebida, portanto, não como um *corpus*, mas como uma complexidade de fatos e de ideias ao redor de um princípio de compreensão dos modos de pensamento e dos modos de fazer educação" (MORANDI, 2002, p. 12-13 - grifo no original).

Logo, essa

[...] realidade não é um lugar calmo: é objeto de uma tensão, de uma luta na qual a educação é realizadora, plano individual e coletivo. O intervalo entre o real e a realidade não é, portanto um recuo especulativo do filósofo. Ele conduz a uma exigência que é um modo de ação no real (MORANDI, 2002, p. 22-23 - Destaque nosso).

Uma práxis educadora que leva o filósofo a desempenhar "um papel no mundo histórico, insere os fatos educativos na problemática dos fins e dos valores, leva o sujeito da educação ao limiar da consciência, do sim como do não". Ao atuar assim, "o objeto da educação, que não é mais seu real", torna-se completamente redefinido (MORANDI, 2002, p. 23). Diante da práxis educadora, na relação educando e o educador, "o verdadeiro papel de educador não é a de um técnico: ele não pode se satisfazer com isso, pois o homem não é um objeto utilizável, e a exigência educativa não é nunca somente técnica. O 'como fazer' nunca se separa dos fins perseguidos" (MORANDI, 2002, p. 23-24). Devemos, pois, levar em conta que "a educação não é uma bagagem, mas uma prática no seio da qual de 'forma' um elo educativo entre educador e formado" (MORANDI, 2002, p. 25).

A educação designa o processo que vincula um sujeito ao seu meio ambiente próximo, a um sistema de sociedade, de cultura e de valores (no qual tomam lugar as instituições educativas) e lhe permite integrar-se. Essa dimensão formadora-fundadora é o desafio de uma realização, de uma liberdade, do sentido da própria empresa educativa, objetos da reflexão filosófica. (MORANDI, 2002, p. 17).

Quillici Neto (2001, p. 110-111) alerta-nos para não sermos ingênuos ao ponto de pregarmos

[...] uma Filosofia da Educação fundada numa práxis, que irá transformar a sociedade brasileira de maneira rápida, pelo contrário, a própria História da Filosofia no Brasil, tem seus vícios, suas raízes, seus ideais, e muitos deles fundados em concepções que contradizem este nosso modo de pensar. Por isso, os filósofos da educação têm de ser pacientes e ao mesmo tempo buscar o seu espaço e seu papel na educação.

Tal percepção torna-se evidenciada na luta, nos protestos, nas reivindicações, que visam ao retorno da Filosofia no 2º Grau, desde a instauração da Lei nº 5.692/71. E isso

ocorreu também nas Instituições de Ensino formadoras de professores das séries iniciais, em nível médio, na cidade de Uberlândia, a partir da década de 1970, contrariando a legislação em vigor, colocando disciplinas isoladas no currículo e a Filosofia da Educação dotada de História da Filosofia e sistemas filosóficos com abordagem a importantes filósofos. Em seguida, a luta e a resistência ocorreram nos Encontros de professores na Capital mineira para a criação, a partir de 1984, do Manual do *Curso Normal - programas de ensino* da SEEMG/1988, e, em 1988, publicou-se e distribuiu-se gratuitamente o Manual em todo o Estado de Minas Gerais, contemplando a Filosofia da Educação, dotada de uma extensa abordagem filosófica em seu programa de ensino, isto é, contemplava a História da Filosofia e sistemas filosóficos. Segundo os autores do Manual a Filosofia, nele estaria presente uma forma de provocar um contexto de mudança que buscava sua afirmação em uma "prática pedagógica não tecnicista, não comprometida com o desempenho quantitativo e fragmentário que a escola brasileira adotou tão fortemente a partir da Lei 5.692/71" (MINAS GERAIS, 1988, p. 27), promulgada durante o Regime Cívico Militar. Nós entendemos a inserção da Filosofia no Manual como uma forma de luta, de protesto e de reivindicação para o retorno da Filosofia no 2º Grau, pois essa inserção contrariou toda a legislação, que se encontrava vigente por ocasião do regime instaurado. Todavia, como as transformações fundadas em uma práxis só ocorrem em longo prazo, entendemos o porquê do retorno da Filosofia no 2º Grau, em nível nacional, ocorrer somente 20 anos mais tarde. Oficialmente, no Brasil, a Filosofia permaneceu fora do currículo do 2º Grau por 37 anos, contados a partir da promulgação da Lei nº 5.692/71. Assim,

[...] a filosofia da educação não será imediatista, nem se contentará como uma teoria de fórmulas prontas com resultados previsíveis. Não se resumirá a atender anseios e crises momentâneas. Seu papel na formação do educador será de avaliação, reflexão, ampliação de horizontes e de construção de novas perspectivas de trabalho (MORELL et al., 2014, p. 9).

Por um lado, por se tratar de uma formação de professores em nível médio, devemos ressaltar que o primeiro contato das normalistas com a Filosofia, no período de 1971 a 1996, foi por intermédio da Filosofia da Educação da Habilitação Específica para o Magistério (HEM) nas Instituições de Ensino da cidade Uberlândia. Como já evidenciado, o conteúdo programático da Filosofia da Educação dessas Instituições contemplava os seguintes tópicos: temas de Introdução à Filosofia, da História da Filosofia, temas da Filosofia do Oriente, temas de Educação e temas gerais. No entanto, os temas que tratavam da Filosofia "em si" integrante dos conteúdos programáticos da Filosofia da Educação das Instituições de Ensino I, II, III e,

provavelmente, na IV, eram bem maiores em número do que os que tratavam da Educação "em si" e dos problemas educacionais. O mesmo ocorreu também na elaboração da Filosofia da Educação presente no Manual *Curso Normal - programas de ensino* da SEEMG/1988. Nós entendemos a presença da extensa Filosofia presentes nos conteúdos programáticos na Filosofia Educação das Instituições I, II e III, ainda, como uma forma de luta, de protesto e de reivindicação para o retorno da Filosofia no 2º Grau, além de provocar um cenário de transformação em busca de uma prática pedagógica não tecnicista. A inserção da Filosofia nessas Instituições também contrariou toda a legislação que se encontrava vigente, por ocasião do regime instaurado. A Escola revelava-se como palco de luta e de contradição, como nos mostra Snyders (1976, p. 405), "a escola, [...] ela é ao mesmo tempo um dos locais onde o combate existe, onde ele pode, de forma privilegiada, evolui (evoluir) de tal maneira que os oprimidos adquiram lucidez e força".

Por outro lado, quando se trata da Filosofia da Educação, para Quillici Neto (2001, p. (faltou o número da página) "a educação tem que representar um *desafio* para a Filosofia" e não o contrário, pois, "o objeto de análise é a educação, e não a Filosofia". Logo, o professor de Filosofia da Educação deve ser comprometido com as questões da Educação e da Filosofia, e não permanecer alheio à Educação e nem à Filosofia. Pois, uma boa

proposta para a atitude filosófica [visa] ampliar a consciência, questionar, refletir sobre a realidade e se contrapor a: 1. Aceitação inconsciente da rotina do mundo a nossa volta; 2. Permanência do discurso conformista da realidade; 3. Naturalização da história e dos processos sociais. 4. Estagnação do desenvolvimento cultural; e 5. Ausência de consciência crítica. A filosofia se define por ter um papel único distinguindo-se da ciência e do conhecimento mitológico (MORELL et al., 2014, p. 4-5).

E isso, quando se trata da formação de professores em nível médio, tornou-se um grande desafio no passado e nos dias atuais, pois, no Curso Normal, a legislação autorizava e, atualmente, ainda autoriza, ser professor de Filosofia da Educação tanto os licenciados em Pedagogia quanto os licenciados em Filosofia. Ora, de um lado, há uma tendência lógica do professor licenciado em Pedagogia trabalhar e dedicar mais tempo aos temas e aos problemas educacionais em detrimento dos temas filosóficos. Muitos não ousavam nem mesmo adentrar de forma mais ousada na História da Filosofia, como ocorreu na bibliografia escolhida pela professora aposentada da Instituição IV, por se tratar de conhecimento fora de seu domínio ou de sua área de estudo. De outro lado, há uma tendência lógica do professor licenciado em Filosofia trabalhar e dedicar mais tempo aos temas filosóficos e à História da Filosofia em detrimento dos temas e problemas educacionais, os quais fogem totalmente de seu domínio ou

de sua área de estudo. Para Saviani (1982), existe uma grande tendência de se colocar maior ênfase na primeira palavra da locução em detrimento da segunda, quando se trata de Filosofia da Educação, História da Educação e outros.

Após a exposição desse quadro teórico, passaremos, em seguida, para a análise empírica dos dados levantados na pesquisa documental e bibliográfica das Instituições I, II, III e IV e do Manual *Curso Normal - programas de ensino da SEEMG/1988*.

5.1 Grades Curriculares do Curso Normal/HEM, no período de 1971 a 1996.

Neste tópico, faremos o estudo das grades curriculares das Instituições de Ensino I, II, III e IV da cidade de Uberlândia-MG, no período compreendido entre os anos de 1971 a 1996. Temos como objetivo revelar se as grades curriculares dessas Instituições de Ensino estavam de acordo com o preconizado na Lei nº 5.692/71 (Reforma de 1º e 2º Graus), instituída durante o Regime Cívico Militar e também com o estabelecido pelo Parecer CFE nº 349/72 - CESU, que trata do *Exercício do magistério em 1.º grau, habilitação específica de 2.º grau*, isto é, da Habilitação Específica para o Magistério (HEM), habilitação profissional para a formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental, em nível médio.

5.1.1 Instituição I

Na Instituição I, encontramos as grades curriculares a partir dos anos de 1974/1975 até o ano de 1986. A partir do ano de 1974, a composição das grades curriculares da Instituição I contemplava na parte de Formação Especial: os **Fundamentos da Educação I**, com as seguintes disciplinas isoladas: Biologia Educacional e Psicologia Educacional; e os **Fundamentos da Educação II**, com as seguintes disciplinas isoladas: História da Educação, Sociologia Educacional e **Filosofia da Educação**.

Até o ano de 1983 não ocorreu alteração na grade curricular da HEM da Instituição I. A **Filosofia da Educação** permaneceu inserida na parte de Formação Especial, como disciplina autônoma, com carga horária de 60 horas-aula e com 02 aulas semanais.

Já no ano de 1984, houve mudança na estrutura da grade curricular da HEM. A **Filosofia da Educação** passou a integrar a PARTE DIVERSIFICADA, como disciplina

autônoma, com carga horária de 60 horas-aula e com 02 aulas semanais. Esse modelo de grade permaneceu em vigor até o ano de 1986.

Em nosso estudo, verificamos que todas as grades curriculares da Instituição I feriram o preconizado pela Lei nº 5.692/71 e pelo do Parecer CFE nº 349/72 - CESU, os quais deixam claro que, na Habilitação Específica para o Magistério (HEM) "**Os Fundamentos da Educação**, abrangerão os *aspectos biológicos, psicológicos, sociológicos, históricos e filosóficos da Educação*. Os *aspectos históricos e sociológicos* deverão convergir para o conhecimento dos problemas educacionais brasileiros". Na legislação, foi suprimida a palavra "filosóficos", assim, como também, a disciplina Filosofia do 2º Grau. Além disso, o texto do Parecer diz: "**Estes aspectos não serão incluídos nos currículos, necessariamente, como disciplinas autônomas**. Corrija-se, assim, quanto a Fundamentos de Educação, o Parecer n.º 45/72".

Portanto, além de constar nas grades curriculares da Instituição I as seguintes disciplinas autônomas: Biologia Educacional, Psicologia Educacional, História da Educação, Sociologia Educacional e **Filosofia da Educação** nos Fundamentos da Educação, também houve a divisão dos Fundamentos da Educação em I e II, o que não era previsto pela legislação em vigor naquela época. Conforme as estruturas das grades curriculares, a Habilitação Específica para o Magistério (HEM) tinha o formato de 03 séries anuais e formava professores habilitados para ministrarem aulas para alunos da 1ª à 4ª Série, ou seja, para as séries iniciais do ensino básico.

5.1.2 Instituição II

Na Instituição II, encontramos somente a grade curricular do ano 1985 no verso de um diploma de conclusão de curso. A disciplina Filosofia da Educação com carga horária de 60 horas estava incluída nos Fundamentos da Educação II na parte diversificada da Formação Especial. Logo, essa Instituição seguiu os moldes da grade curricular da Instituição I, nos seguintes termos: na parte de Formação Especial, encontramos os **Fundamentos da Educação I**, com as seguintes disciplinas isoladas: Biologia Educacional e Psicologia Educacional; e os **Fundamentos da Educação II**, com as seguintes disciplinas isoladas: História da Educação, Sociologia Educacional, **Filosofia da Educação**.

Portanto, na Instituição II, essas disciplinas autônomas no currículo e a divisão dos Fundamentos da Educação em I e II também contrariavam o preconizado pelo texto inflexível do Parecer CFE nº 349/72 - CESU e da Lei nº 5.692/71.

Conforme a estrutura da grade curricular, a Habilitação Específica para o Magistério (HEM) tinha o formato de 03 séries anuais e formava professores habilitados para ministrarem aulas para alunos da 1ª à 4ª Série, ou seja, para as séries iniciais do ensino básico.

5.1.3 Instituição III

Na Instituição III, encontramos a grade curricular do ano de 1978 no Regimento Escolar, e ela apresentava, na Parte Diversificada, nos Fundamentos da Educação II, os "*Aspectos históricos, sociológicos e filosóficos da educação*", como foi preconizado pela legislação em vigor naquela época. Porém, nos diários de classe da Instituição III, relativos ao período de 1984 a 1995, encontramos, nos diários de classe dos professores, a disciplina **Filosofia da Educação**, como disciplina autônoma.

Portanto, apesar de encontramos no Regimento Escolar da Instituição III a grade curricular do ano de 1978, versando sobre os "*Aspectos históricos, sociológicos e filosóficos da educação*", conforme a legislação exigia. No período de 1984 a 1995, encontramos nos diários de classe dos professores a disciplina **Filosofia da Educação**, como disciplina autônoma e os Fundamentos da Educação também foram divididos em I e II, localizamos o preconizado pelo texto inflexível do Parecer CFE nº 349/72 - CESU e da Lei nº 5.692/71.

Em consonância com o estabelecido no Regimento Escolar, a Habilitação Específica para o Magistério (HEM) tinha o formato de 03 séries anuais e formava professores habilitados para ministrarem aulas para alunos da 1ª à 4ª Série, ou seja, para as séries iniciais do ensino básico.

5.1.4 Instituição IV

Na Instituição IV, não tivemos acesso ao acervo documental do Curso Normal/HEM, por causa da Pandemia da Covid/19. Nessa Instituição, a pesquisa foi bibliográfica, assim, encontramos as grades curriculares entre os anos de 1970 a 1980, conforme levantamento

feito por Inácio (2017). Cabe lembrar que essa Instituição é de caráter público e, ainda, encontra-se em funcionamento.

Nas grades curriculares dos anos 1970 a 1972, antes do vigor da Lei nº 5.692/71, ainda, prevalecendo o curso da Escola Normal, apareceu a disciplina de **Filosofia** e todas as demais disciplinas que compunham o grupo de saberes necessários à formação de professores em nível de 2º Grau para atuarem nos anos iniciais do 1º Grau.

No ano de 1973, período de implementação da Lei nº 5.692/71, a partir daqui, já não se tratava mais da Escola Normal, mas, sim, de uma habilitação profissional, a Habilitação Especial para o Magistério (HEM). A grade curricular foi, então, dividida em **Educação Geral e Formação Especial** e nela se encontrava entre as disciplinas autônomas, a **Filosofia** no 3º ano da habilitação, com carga horária de 90 horas, ao invés de constar os "*Aspectos históricos e filosóficos da educação*", ainda faltou apresentar na grade curricular os **Fundamentos da Educação**. As disciplinas da Formação Especial eram ministradas apenas no 2º e 3º ano da habilitação para o magistério.

Nos anos de 1974 e 1975, a grade curricular da habilitação para o magistério passou por novas alterações no sentido de readaptá-lo as normas, porém, ainda, apareceram as disciplinas autônomas e a disciplina de **Filosofia** no 3º ano com carga horária de 60 horas. Foi incluída na grade curricular a disciplina de **História da Educação**. E, na grade do ano 1975, ocorreu a junção das disciplinas Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política Brasileira (OSPB) com carga horária total de 60 horas.

Somente a partir do ano de 1976, a grade curricular da habilitação para o magistério conseguiu maior conformidade com a legislação, ao se inserir na Formação Especial os **Fundamentos da Educação I e II**. Entretanto, ainda, apareceram as disciplinas autônomas e a disciplina de **Filosofia** no 3º ano com carga horária de 60 horas, além da divisão dos Fundamentos da Educação em I e II. Inácio (2017, p. 70-71 - Destaque nosso) explica-nos que:

Durante o ano e 1976 o currículo sofreu mas (mais) alterações, sendo divididas em áreas: comunicação e expressão (Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, Literatura Infantil, Educação Artística e Inglês - essa última sendo a parte diversificada do currículo de Educação Geral), estudos sociais (Geografia, História, OSPB e EMC), ciências (Matemática, Física, Química, Biologia e Programa da Saúde) e formação especial, ministrada apenas nos 2º e no 3º ano do curso, divididas em: **Fundamentos da Educação I** (Psicologia e Biologia), **Fundamentos da Educação II** (História da Educação, Sociologia e **Filosofia**), Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau e Didática Teoria e Prática incluindo Estágio Supervisionado. Incluía também nesse currículo as disciplinas de ensino

religioso e educação física que não compunham nenhum desses eixos, mas que eram disciplinas obrigatórias em todos os níveis de ensino e inclusive no curso normal.

Quanto às grades curriculares da Habilitação para Magistério dos anos de 1977 a 1980 dessa Instituição, segundo Inácio (2017, p. 70-71), "o currículo manteve a mesma estrutura, sendo às vezes modificado apenas quanto o (ao) ano de oferta de alguma de suas disciplinas e/ou quanto a (á) divisão dessas em temas, mantendo sempre o mesmo formato e estrutura". Como não tivemos acesso ao acervo histórico dessa Instituição, permaneceremos com a grade curricular até o ano de 1980, de acordo com a pesquisa bibliográfica.

Assim, todas as grades curriculares do curso de formação de professores da Instituição IV também contrariavam o preconizado na Lei nº 5.692/71 e no Parecer CFE nº 349-CESU/72, os quais deixavam claro, na Habilitação Específica para o Magistério (HEM), que os **"Fundamentos da Educação** abrangerão os *"Aspectos biológicos, psicológicos, sociológicos, históricos e filosóficos da Educação"*. Os aspectos históricos e sociológicos deverão convergir para o conhecimento dos problemas educacionais brasileiros". O presente Parecer deixou totalmente inflexível, não dando abertura para a introdução de disciplinas autônomas nos **Fundamentos da Educação**, ao mencionar: **"Estes aspectos não serão incluídos nos currículos, necessariamente, como disciplinas autônomas**. Corrija-se, assim, quanto a Fundamentos de Educação, o Parecer n.º 45/72" (PARECER CFE nº 349-CESU/72 - destaque nosso). Essa inflexibilidade da legislação corrobora, como já foi exposto, a supressão da Filosofia, como disciplina integrante do currículo do 2º Grau, a partir da promulgação da Lei nº 5.692/71, porque ficou claro, ao estabelecer, que os *"Aspectos sociológicos, históricos e filosóficos da educação"* deveriam convergir necessariamente para *"o conhecimento dos problemas educacionais brasileiros"* e não poderiam integrar os currículos como disciplinas autônomas.

Todavia, devemos ressaltar que, no mesmo texto do Parecer CFE nº 349-CESU/72, existia certa flexibilidade na elaboração da estrutura curricular - "sem fugirem às diretrizes básicas aqui traçadas" - concedida aos Conselhos Estaduais de Educação e aos Estabelecimentos de ensino com a seguinte redação:

A flexibilidade da estrutura curricular proposta possibilita que os Conselhos Estaduais de Educação e os estabelecimentos de ensino, sem fugirem às diretrizes básicas aqui traçadas, reorganizem seus próprios currículos, acrescentando novos estudos, ou remanejando os já previstos. **Isto porque os que aqui estão relacionados poderão ser tratados como disciplinas (com duração anual ou semestral), integradas através de projetos, ou ainda, como partes de uma disciplina.** É preciso não esquecer o parágrafo

2.º do artigo 6.º: '**No ensino de 2.º Grau, admitir-se-ão variações não somente de carga horária como do número de períodos letivos em que seja incluída cada disciplina e, eventualmente, área de estudo ou atividade**' (PARECER CFE nº 346-CESU/72 - Destaque nosso).

No mesmo intuito, Valnir Chagas, conselheiro do CFE naquela época se expressa no sentido de que não deveria haver rigidez nos itens curriculares do 2º Grau e menciona o termo disciplinas, ao dizer:

Por aí se vê que, mesmo no quadro de um ensino declaradamente 'regular', **essa discriminação dos itens curriculares nunca deverá ser rígida**, porque rígida não é a marcha evolutiva da infância ao fim da adolescência. No máximo, pode-se estabelecer que as atividades predominam no início da escolarização e, mais ou menos a meio-caminho do 1.º grau, surgem as áreas de estudo que vão cedendo às **disciplinas**, no terço ou no quarto finais desse grau, até a sua predominância no 2º grau (PINTO, 2010, p. 63 - destaque nosso).

Quanto às grades curriculares das Instituições de Ensino I, II e IV, apesar da inflexibilidade do Parecer do CFE nº 349/72 quanto aos Fundamentos da Educação, a Lei nº 5.692/71 também autorizava os Conselhos Estaduais relacionarem "para os respectivos sistemas de ensino, as matérias dentre as quais poderá cada estabelecimento escolher as que devem constituir a parte diversificada". O fato de a Unidade Escolar poder escolher matérias para comporem a parte diversificada do ensino profissionalizante é visto como um dos pontos flexível da Lei.

Portanto, possivelmente, o Conselho Estadual de Educação do Estado de Minas Gerais deve ter autorizado essas Instituições de Ensino de Uberlândia a constituírem a parte das disciplinas profissionalizantes da Habilitação Específica para o Magistério como disciplinas autônomas em suas grades curriculares. Por isso, ao invés de inserirem nas grades curriculares os Fundamentos da Educação preconizados na Lei, tais como, "aspectos biológicos", *psicológicos, sociológicos, históricos e filosóficos da Educação*, as Instituições optaram por inserirem as disciplinas que compõem o rol da "ciência da educação" nos moldes do curso de Pedagogia, tais como, Biologia Educacional, Psicologia Educacional, História da Educação, Sociologia Educacional e Filosofia da Educação.

Em contrapartida, quando analisamos o currículo do 2º Grau (Colegial), não encontramos a disciplina de Filosofia, logo, não houve autorização do Conselho Estadual de Educação para a integração dessa disciplina nesse grau de ensino, portanto, conforme já expresso por Quillici Neto (2001) e Alves (2014), realmente, houve a supressão da Filosofia

currículo do 2º Grau pela Lei nº 5.692/71. Além disso, todas as Instituições dividiram os Fundamentos da Educação em Fundamentos da Educação I e II. Ressaltamos que esses modelos de grades curriculares das Instituições de Ensino pesquisadas foram aprovados pela, então, 26ª Delegacia Regional de Ensino de Uberlândia.

Portanto, na Instituição III, apesar de constarem na grade curricular de um diploma do ano de 1978 os "*Aspectos históricos, sociológicos e filosóficos da educação*", conforme estabelecia a legislação da época, nos diários de classe do professor, a partir do ano de 1984 a 1994, encontramos a disciplina Filosofia da Educação, como disciplina autônoma. Também, nas grades curriculares das Instituições I, II e IV, nos quais constaram as disciplinas autônomas, além disso, em vez dos "*Aspectos históricos e filosóficos da educação*", encontramos a Filosofia da Educação ou a Filosofia, contrariando a legislação - Lei 5.692/71 e Parecer nº CFE nº 346-CESU/72 - que vigorava naquela época. Diante disso, entendemos essa composição das grades curriculares como uma forma de luta, protesto e resistência no sentido de manutenção e do retorno da Filosofia no 2º Grau, seja no curso de formação de professores das séries iniciais, seja no Colegial. A Escola apresentava-se como palco de luta e de contradição, evidenciando o antagonismo de interesses entre as classes sociais.

5.2 Os conteúdos programáticos da Filosofia da Educação na HEM, no período de 1971 a 1996.

Neste tópico, faremos a análise dos conteúdos programáticos presentes nos diários de classe da disciplina Filosofia da Educação da Habilitação Especial para o Magistério (HEM) - formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental, em nível 2º Grau - das Instituições de Ensino I, II, III e IV da cidade de Uberlândia-MG, e, do Manual *Curso Normal - programas de ensino* da SEEMG/1988, no período de 1971 a 1996. Utilizaremos como embasamento teórico os seguintes autores: Inácio (2017), Pagni (2014), Quillici Neto (2001), Severino (2002 e 2006), Soares (1985) e Vázquez (1977).

5.2.1 Instituições I, II e III

Os conteúdos curriculares presentes nos diários de classe da disciplina Filosofia da Educação da Habilitação Especial para o Magistério (HEM) - formação de professores das

séries iniciais do ensino fundamental, em nível 2º Grau - das Instituições de Ensino I, II e III da cidade de Uberlândia-MG, no período de 1971 a 1996, durante a vigência da Lei nº 5.692/71 (Reforma do 1º e 2º Graus) podem ser divididos em cinco grandes blocos temáticos, tais como, **1. temas de introdução à Filosofia; 2. temas da História da Filosofia; 3. temas da Filosofia do Oriente; 4. temas de Filosofia da Educação; e 5. temas gerais.**

O conteúdo programático da Filosofia da Educação encontrado na HEM dessas Instituições de Ensino de Uberlândia pode ser comparado, com certa similaridade, de modo claro e evidente, com dois programas: **1.** Os programas de ensino da filosofia da educação das universidades: USP, PUCRS, UFRGS e UFRJ, no estudo realizado por Elisete M. Tomazetti sobre *A Filosofia da Educação e a formação de professores em algumas universidades brasileira entre os anos de 40 e os anos 60*. Nesse estudo, Tomazetti (2001, p. 452) conseguiu classificar os conteúdos programáticos "em quatro grandes blocos temáticos: temas de introdução à filosofia; temas de filosofia; temas de filosofia da educação e temas gerais". No nosso estudo, houve o acréscimo de um quinto bloco especificado como: temas da Filosofia do Oriente; e **2.** O programa de ensino da Filosofia da Educação presente no Manual do *Curso Normal: Programas de Ensino* da SEEMG/1988, que foi dividido em três grandes blocos: *Bloco A: Filosofia, Ciência e Conhecimento*, a ênfase recai sobre a questão da teoria do conhecimento; *Bloco B: Filosofia Política*, a ênfase recai sobre a Filosofia Política; e *Bloco C: Educação*. Porém, neste Manual, haveria também a possibilidade de se fazer a divisão por temas em quatro grandes blocos temáticos, tais como, temas de introdução à filosofia; temas da história da filosofia; temas de filosofia da educação e temas gerais. A maioria dos temas encontrados nos diários de classe das Instituições de Ensino de Uberlândia, principalmente os temas filosóficos e alguns temas educacionais estão, pois, presentes no Manual *Curso Normal - programas de ensino* da SEEMG/1988, com exceção dos temas da Filosofia do Oriente e temas ligados à Filosofia Cristã. Isso ocorreu em virtude do Manual da SEE/MG/1988 ter sido confeccionado por meio da compilação de sugestões de dois grandes Encontros de professores do Estado de Minas Gerais, realizados na Capital do Estado e em parceria com professores da Faculdade de Educação da UFMG, da Secretaria de Educação e das Regionais de Ensino de Minas Gerais. Logo, os temas de Filosofia da Educação que já eram trabalhados em sala de aula, de alguma forma, foram sugeridos e inseridos nesse Manual. Segundo os autores do Manual, a Filosofia da Educação nele presente marca um contexto de mudança, isto é, de resistência e de luta, que buscava o retorno oficial da Filosofia no 2º Grau e a afirmação de prática pedagógica não tecnicista imposta pela Lei nº 5.692/71 na educação brasileira naquele período.

Essa comparação entre os programas de formação de professores de nível superior e médio revela-nos a grande influência que a Filosofia da Educação, presente no ensino superior, nas décadas de 1940 e 1960, tanto na Pedagogia quanto nas demais Licenciaturas, exerceu na Filosofia da Educação dos cursos Normais e da Habilitação Específica para o Magistério (HEM) de nível 2º Grau, em termos de conteúdo programático, a partir da década de 1970. Até porque, no Brasil, os professores das Escolas Normais eram formados pelo curso de Pedagogia, desde sua criação em 1939.

Na abordagem do **primeiro bloco: os temas de introdução à filosofia**, podemos perceber claramente tudo aquilo que foi mostrado por Tomazetti (2001), ao afirmar que, antes de qualquer "estudo filosófico sobre educação, entendia-se necessário a apresentação, aos alunos, de uma caracterização do conhecimento filosófico, desde o seu surgimento, como reação ao pensamento mágico/mítico, seus ramos e divisões e principais problemas" (TOMAZETTI, 2001, p. 453). Os professores também buscavam "estabelecer a relação entre filosofia e ciência, suas diferenças e complementaridade. Assim, seria possível explicitar o lugar e a utilidade da filosofia, não apenas no contexto da educação, mas das ciências, de forma geral" (TOMAZETTI, 2001, p. 453). Os temas mais abordados pelos professores da HEM nas Instituições de Ensino I, II e III de Uberlândia eram os seguintes: Conceitos e objetivos da Filosofia; Divisão da Filosofia; Mito, Filosofia e Ciência; Origem da Filosofia; Tipos de conhecimento; Conceito de Reflexão e conceito de pensar; Mente, Razão e Sensação; Sujeito e Objeto; Inteligência especializada em resolver problemas; A importância da Filosofia: para humanidade, no campo da moral, no campo das ideias e no campo da ciência; A Capacitação e os limites dos Conhecimento; Filosofia Moral; e A importância da razão e da Lógica.

No **segundo bloco: os temas da história da filosofia**, percebemos a preocupação dos professores em trabalhar a história da Filosofia com as normalistas, porém não em uma sequência linear, ou seja, da filosofia antiga, medieval, moderna e contemporânea. Cada professor abordava os temas filosóficos de modo eclético. Devemos destacar que, por se tratar de uma formação de professores em nível médio, esse seria o primeiro contato dos alunos com a Filosofia propriamente dita. Assim, na filosofia grega, encontramos estudos em: Pré-socráticos, Sócrates, Platão, Aristóteles (teoria das causas) e os Sofistas. Na filosofia medieval, os estudos concentravam-se em: Tomás de Aquino e Santo Agostinho, com forte abordagem ao Cristianismo e a Filosofia Cristã Católica, incluindo, por exemplo, Jesus Cristo: a filosofia do amor, desse modo, fazia-se uma aproximação de cunho mais religioso. Na filosofia moderna, abordavam os seguintes filósofos: Hobbes, Locke, Rousseau,

Durkheim, Marx, Hegel, Bergson e Russel. Na filosofia contemporânea, os estudos abordavam: Marcuse, Sartre e Larroyo. Existia também, por parte dos professores, certa preocupação com as grandes correntes filosóficas. Na Instituição I, encontramos: Budismo; Ceticismo; Dogmatismo; Materialismo; Realismo Crítico; Idealismo; Confucionismo e Taoísmo; Individualismo; 06 - Existencialismo; Naturalismo; Positivismo; e Materialismo Dialético. Na Instituição II, localizamos: Ceticismo; Dogmatismo; Idealismo; Realismo; Taoísmo; Materialismo; Realismo religioso; Existencialismo; e Confucionismo. Na Instituição III, encontramos: Budismo; Confucionismo; Tomismo; Ceticismo; Dogmatismo; Idealismo; Realismo Crítico; Existencialismo; Liberalismo; Tecnicismo; Naturalismo; e Humanismo. Segundo Tomazetti (2001, p. 454), o estudo dessas correntes, principalmente, as "do período moderno como empirismo, racionalismo e período contemporâneo, como existencialismo, positivismo, por exemplo", proporcionava maior "possibilidade de posicionar os filósofos dentro de cada sistemas filosóficos mais especificamente e também entender a sua forma de pensar a educação" (TOMAZETTI, 2001, p. 454). Assim, na história da filosofia, localizamos pensadores: Hobbes, Locke, Rousseau, Hegel, Durkheim, Comte, Dewey, Bergson, Russel, Marx, Hegel, Marcuse, Sartre e Larroyo. Alguns desses pensadores também abordaram a educação de modo geral, em destaque temos Rousseau, Durkheim e Dewey.

No **terceiro bloco: os temas da filosofia do oriente**, ficou bem perceptível a abordagem dos professores das Instituições I, II, III, - e, possivelmente, também deve ter ocorrido o mesmo na Instituição IV -, nos temas da Filosofia do Oriente. Os professores, ao organizarem seus planos de ensino da disciplina Filosofia da Educação da Habitação Específica para o Magistério - curso de formação de professores das séries iniciais de 1ª a 4ª Série -, utilizaram-se de pensadores e temáticas presentes também na Filosofia do Oriente, tal atitude leva-nos ao entendimento de ter havido grande preocupação, por parte dos docentes, em inserir as normalistas em uma cultura de saber filosófico produzido por esta filosofia.

Ficamos surpresos pelo fato de termos encontrado nos programas de ensino da Filosofia da Educação dessas três Instituições formadoras, a **Filosofia Oriental** (China e Índia), abordando temas, tais como: **Budismo**⁹⁶ (Nirvana, caminho óctuplo: compreensão

⁹⁶ **Budismo:** "Doutrina religiosa e filosófica que se originou dos ensinamentos de Gautama Buda (563-480 a.C. aprox.) e que foi depois desenvolvida em grande número de diferentes tendências na Índia, na China e no Japão. Sua doutrina fundamental resume-se nas *quatro verdades nobres*: 1- a vida é dor; 2- a causa da dor é o desejo; 3- a obtém-se a cessação da dor com a cessação do desejo; 4- existe um caminho óctuplo que conduz à cessação da dor. O caminho óctuplo consiste: 1- na justa visão; 2- na justa resolução; 3- na justa linguagem; 4- na justa conduta; 5- no justo viver; 6- no justo esforço; 7- na justa mentalidade; 8- na justa concentração" (ABBAGNANO, 2007, p. 111-112). Nirvana para Buda seria um estado de calma, paz, pureza e libertação caracterizado pela elevação espiritual.

reta, pensamento reto, ação reta e vida reta), **Confucionismo**⁹⁷, **Taoísmo**⁹⁸ e **Yoga**⁹⁹. Devemos ressaltar que essa corrente do pensamento oriental não faz parte de uma tradição nos estudos filosóficos do Brasil. Esporadicamente, vemos a divulgação de alguns eventos relacionados com essa filosofia, com destaque para Universidade de Campinas (Unicamp) que sempre realiza Colóquio Internacional sobre Filosofia Oriental e, no ano de 2019, foi realizado o VIII Colóquio dessa temática. Além do mais, quando pesquisamos esse tema, aqui, no Brasil, encontramos pouquíssimos artigos científicos que tratavam dessa temática. Aqui, cabe a seguinte pergunta: por que introduzir na formação das normalistas os estudos da filosofia oriental, se ela não faz parte de uma tradição nos estudos filosóficos brasileiros? De modo genérico, podemos dizer que, se a filosofia ocidental está mais interessada na racionalização herdada da filosofia grega, já a filosofia oriental está mais interessada em uma filosofia como prática da vida cotidiana do homem e sua relação espiritual com a natureza, uma formação ética que ocorre de forma continuada, baseada na disciplina, no autoconhecimento, na bondade, na humanidade, no amor e no caráter moral das relações sociais. Essa concepção de filosofia torna-se desafiadora na educação escolar, porque tem como propósito

[...] tencionar: uma arte que se atém à vida com uma atividade educativa ou de ensino que se exerce na escola, provocando o professor a assumir a maestria da existência; uma ética que supõe o cuidado de si com uma arte de governo pedagógica sobre o outro, instigando a ação educativa a cumprir seu sentido de práxis; e uma pragmática de si com uma pragmática do ensino,

⁹⁷ **Confucionismo:** Doutrina de Confúcio (551-479 a.C). "Em suas exposições ele coloca o acento sobre a necessidade de um comportamento moral, considerando como central a virtude de *jen*, que significa conjunto de virtudes feito de bondade, benevolência, humanidade e amor. O principal mérito de Confúcio é o de haver trazido para o centro da vida social o caráter moral das relações sociais. Parece que se pode afirmar que o confucionismo é, primariamente, uma doutrina de caráter sapiencial e moral, baseada também em concepções religiosas um tanto implícitas, de modo a não excluir outras formas religiosas" (LEXICON, 2003, p. 130).

⁹⁸ **Taoísmo:** "Doutrina de Lao-Tse (que viveu na China provavelmente no séc. VI a.C), a quem se atribui o *Tao Te Ching*, isto é. o *Livro do caminho e da virtude*. Em oposição ao caráter racionalista, terreno e prático do ensinamento de Confúcio, está o caráter místico, religioso e contemplativo do ensinamento de Lao-Tse; nele encontramos vestígios do panteísmo metafísico dos *Vpanishad*. Os dois aspectos principais do T. são: monismo panteísta, segundo o qual o *tao*, que é o caminho para a salvação, é também o princípio único do universo (todas as outras coisas suas são manifestação); a ética do *não fazer*, ou seja, entrega à ação imanente do princípio cósmico e a renúncia a interferir nele ou a obstá-lo" (ABBAGNANO, 2007, p. 938).

⁹⁹ **Yoga:** "Yoga é uma palavra masculina que provém da raiz sânscrita *yuj* e pode ser compreendida como união, junção, integração e conexão. Como qualquer outra palavra, assume significados diferentes de acordo com o contexto em que é empregada. Pode ser entendido como a união da alma individual com o Absoluto (Deus) e também como um estilo de vida apoiado numa concepção filosófica e permeado por um conjunto de técnicas que conduzem o praticante a este estado de integração e conexão. Miranda (1979, p. 16) define yoga como um método integral que (...) atinge, convoca, harmoniza, equilibra e aperfeiçoa todas as partes componentes do Ser'. Yoga representa tanto o caminho como o destino a ser alcançado: é técnica, filosofia e também um estado, uma meta. Como uma jornada de autoconhecimento oferece orientação e princípios práticos para que a união do ser com sua própria consciência espiritual aconteça" (CAVALARI, 2011, p. 7).

propondo que a atividade pedagógica assuma a sua face psicagógica (PAGNI, 2014, p. 800).

É no interior da filosofia oriental que surge a necessidade ética de se autoconhecer para cuidar de si e dos outros, como se houvesse um apelo para a filosofia socrática do "*Conhece-te a ti mesmo*", como prática diária e contínua da vida do ser humano e de sua relação com os outros, aí que se fazem presente as

[...] tensões que o *ethos* filosófico da educação elegeria como desafiadoras de um presente e de um sujeito ético que nele atua, como elemento e ator, em vistas a transitar de seus modos de existência aos de sua atividade docente na escola, problematizando-os e aí resistindo, ao mesmo tempo, em que se forma e que forma aqueles a quem se dirige, em vistas, antes do que governar a alma, cuidar de seu cuidado de si (PAGNI, 2014, p. 800).

A introdução da filosofia oriental no currículo da disciplina Filosofia da Educação do curso de formação de normalistas "implicaria uma formação de professores ímpar, em que a preparação pessoal, por assim dizer, realizada mediante as artes da existência se sobreporia à mera qualificação profissional em que se tornou no presente" (PAGNI, 2014, p. 800).

No currículo desses cursos e na licenciatura, a Filosofia da Educação somente seria necessária enquanto tempo e espaço em que alguns exercícios espirituais são desenvolvidos e certos saberes filosóficos são adquiridos, oferecendo as ferramentas desse campo de pesquisa e a experiência de seu uso no e com ensino para que possa propiciar um aprendizado introdutório, mas que só terá sentido se houver da parte do professor ou futuro professor uma atitude e disposição. É a formação dessa atitude ética, necessária a essa concepção de filosofia, que seria desejável no ensino da Filosofia da Educação, porém, como se sabe que somente a transmissão dos conhecimentos desse campo não seria suficiente para tal propósito, talvez, fosse importante recorrer a uma pragmática que tivesse o efeito de transformar o próprio sujeito que a desenvolvem, desempenhando um efeito psicagógico, mediante a verdade que expõe e tentam transmitir (PAGNI, 2014, p. 800-801).

Pensando dessa forma, na elaboração do programa de ensino das Instituições I, II e III, tiveram o cuidado e o entendimento de que, ao estudar e aprofundar os conhecimentos nos elementos éticos da filosofia oriental, haveria possibilidade de "preparar os professores para exercerem uma prática filosófica em suas ações educativas que não aspirasse fundamentá-la desde as alturas metafísicas, nem das profundezas da vida nua, mas que soubesse habitar as superfícies, se constituindo em uma arte de superfície" (PAGNI, 2014, p. 801), na formação das normalistas, capacitando-as como futuras formadoras da infância. E, ao mesmo tempo, haveria o resgate de "uma tradição mais antiga, relacionada à filosofia como modo de vida e a

um *ethos* filosófico, que foi abandonada pela modernidade e que vem sendo, não diria recuperada, mas indicada como um contraponto a esta última, dando o que pensar ao seu discurso filosófico atual" (PAGNI, 2014, p. 801).

Porém, segundo o autor, alguém poderia levantar uma questão bem pertinente: "o que essas tradições têm a ver com nossa realidade sociocultural e com o *ethos* no qual fomos formados?", o autor dá-nos a seguinte resposta:

Ao me aproximar e defender essa última tradição, tenho argumentado que fazer filosofia da educação como uma arte de superfície, embora inédito ou não documentado, se aproxima mais de um *ethos* múltiplo e diverso como o brasileiro, permitindo um olhar mais apurado para os processos de subjetivação próprios de nossa realidade socioeducacional e uma apropriação de fontes da filosofia ou de ferramentas diversas, tal como delineado genealogicamente em nossa experiência do pensar (PAGNI, 2014, p. 802).

Portanto, essas Instituições de ensino de Uberlândia, como formadoras de futuras professoras, ao inserirem em seus currículos de formação tópicos da filosofia oriental pensaram em algo a mais, visando promover a ampliação do caráter formativo do curso e tiveram "disposição e coragem para fazer da filosofia um modo de vida e, ao adentrar em sua ação educativa, propiciar que esta se constituísse uma transversalidade não somente curricular, mas uma transitividade entre as artes da existência e as práticas da escola" (PAGNI, 2014, p. 802-803), cuja maior contribuição estaria na "autotransformação de si mesmos", isto é, no autoconhecimento de si mesmos. Porventura, "melhor que quaisquer outros, esses sujeitos pudessem testemunhar essas experiências de pensar na ação educativa, falar sobre os seus sentidos e as suas possibilidades (trans) formativas no presente" (PAGNI, 2014, p. 803), contribuindo para uma formação integral para vida e não tão somente para uma educação formal gerada pela Escola atual.

Na abordagem do **quarto bloco: temas de filosofia da educação**, percebemos nos professores a preocupação em buscar temas ampliados que tratam da conceituação, importância e dos principais temas abordados pela Filosofia da Educação na formação e da relação dos sujeitos envolvidos no processo educativo, além da práxis e dos princípios pedagógicos. Além do mais, de acordo com Tomazetti (2001, p. 458) "caberia à filosofia da educação a reflexão dos fins que se poderiam alcançar através da educação e dos valores que deveriam ser transmitidos aos alunos. Esta seria a tarefa da filosofia da educação na formação de professores, uma vez delimitados os espaços e as tarefas das ciências da educação". Na parte de Filosofia da Educação, podemos destacar os seguintes temas: O que é educação; O

conceito de Filosofia da Educação; A importância da Filosofia da Educação: os fins e os meios educacionais; Influência do Cristianismo na Educação através dos tempos; A Filosofia da Educação como produto e como processo: A concepção Humanista Tradicional, A concepção Humanista Moderna, A concepção Analítica, e A concepção Dialética; A Educação e o homem; A natureza humana e a Educação; Democracia e Educação; Pedagogia: Educação como redenção da sociedade; Sujeito da Práxis Pedagógica; Os sujeitos do processo educativo; Os princípios pedagógicos; A Escola como instância mediadora da Pedagogia; O Iluminismo e a Educação: Liberdade e tolerância; As carências da educação brasileira; e outros.

Na abordagem do **quinto bloco: temas gerais**, esses foram inseridos pelos professores na Filosofia da Educação, entretanto tais temas extrapolam a "reflexão filosófica da educação. São temáticas próprias das ciências da educação, como psicologia, sociologia e biologia da educação, mas cuja presença em programas de filosofia da educação pode ser explicada pela herança deixada pela pedagogia teórica" (TOMAZETTI, 2001, p. 460). Como por exemplo, "Aguayo propõe, em sua obra, o estudo de assuntos como: 'o desenvolvimento do educando, a socialização do educando, o estudo da criança, o meio ambiente, os interesses infantis, a formação da personalidade'" (TOMAZETTI, 2001, p. 461). Além disso, percebemos nos temas gerais a forte influência dos temas de caráter religioso. Assim, podemos destacar nesse bloco os seguintes temas: O ser humano; Os conteúdos que interessam; Reflexão sobre a arte; A informação e a redundância; A iluminação: realização; As influências que irão modelar o Cristianismo; O Cristianismo; Jesus Cristo: a filosofia do amor; Velocidade do pensamento; A família; As mais notáveis características humanas: impotência, equipamento nervoso, maleabilidade, aptidão motora, natureza social e autoconsciência; Aprendizagem: princípios gerais; Pseudo-aprendizagem; O homem é: 1. um ser responsável, 2. um ser situado no horizonte do mundo, 3. Intérprete do universo, 4. originalidade crescente, 5. libertador da história, 6. é testemunho de Cristo; Métodos e procedimentos de estudo e ensino; Elementos para uma didática; Planejamento Escolar; e Concepções de aprendizagem na Antiguidade, e outros. Para Tomazetti (2001), quando a Filosofia da Educação se envereda nos estudos de tais assuntos se torna justificável defini-la como uma "reflexão geral acerca da educação".

Grande parte dos temas presente na disciplina Filosofia da Educação das Instituições I, II e III também podem ser encontrados no Manual "*Filosofia da Educação: os grandes problemas da pedagogia moderna*" de Theobaldo Miranda Santos, publicado no ano de 1942, pela Editora Bonffoni. Com destaque para os seguintes temas: **1. Na primeira parte:** Introdução à filosofia; A filosofia na Antiguidade Oriental; A filosofia na Grécia (Sócrates,

Platão e Aristóteles); A Filosofia na Idade Média (São Tomás de Aquino e Escolástica); A harmonia da razão com a fé; A divisão e os ramos da filosofia; Conceito de educação; A filosofia e o conhecimento científico; Educação e Cristianismo; A Filosofia da Educação; **2. Na segunda parte:** Os Fins da Educação; Fins e valores educativos; O homem e o animal; Concepções da natureza humana; O desenvolvimento mental do homem; Teorias do desenvolvimento humano; A educabilidade do homem; Natureza do processo educativo; Os Métodos da Educação; Método didático e método pedagógico; Classificação dos métodos didáticos O Educador e o Educando; Teorias da Aprendizagem e outros;

Nos programas de ensino das Instituições I, II e II, esforçamo-nos na tentativa de evidenciar as concepções que fundamentam a Filosofia da Educação e de fato nos deparamos com o enorme desafio de levantar uma concepção de Filosofia da Educação. Primeiro, porque nos diários de classe dos professores só constam os temas das aulas ministradas, mas não há a bibliografia utilizada por esses docentes. Segundo, as três Instituições, além da História da Filosofia grega, dão certa ênfase aos temas da Filosofia Oriental. Terceiro, os três programas fizeram abordagem marcante à Filosofia Cristã (Cristianismo, Tomás de Aquino e Santo Agostinho), isto é, apresentaram uma visão filosófica sacralizada, cuja presença marca a influência sofrida pelos Manuais de Filosofia da Educação até meados do século XX, conforme já evidenciado neste trabalho. Quarto, existe, em um mesmo programa de ensino, a presença de vários matizes teóricos, não explicitando uma reflexão a partir de uma visão filosófica. Na análise dos diários de classes, notamos que os temas não seguem uma sequência lógica, isto é, não há uma coesão nos programas, a não ser quando se trata do mesmo professor em outras turmas, por exemplo, nos diários das turmas B e C, muitas vezes, aparecem somente a expressão "Ver diário de Filosofia da Turma A" e não colocam o conteúdo programático nesse diário. Com pequena variação, os programas das três Instituições dedicam-se ao estudo de várias correntes filosóficas, tais como, ceticismo, dogmatismo, realismo, pragmatismo, positivismo, materialismo, materialismo dialético, naturalismo, confucionismo, budismo e taoísmo. Na Filosofia da atualidade, dedicaram-se ao estudo do existencialismo de Sartre e, na Filosofia no Brasil, ao estudo do positivismo de Auguste Comte. Percebemos que muitos temas filosóficos e educacionais trabalhados nessas três Instituições de Ensino, no período estudado também marcam presença no Manual do *Curso Normal - programas de ensino* da SEEMG/1988, com exceção dos temas ligados à Filosofia Oriental e Cristã. Isso se justifica porque o Manual foi um trabalho de reunião e de sugestão das Regionais de Ensino e de vários professores da Filosofia da Educação do Estado de Minas Gerais. Daí decorre o caráter eclético da Filosofia da Educação das Instituições de

Ensino I, II e III, evidenciado uma postura não muito clara ou evidente, em que em um programa de ensino admitem-se várias concepções filosóficas.

Com relação às tendências e correntes da educação, isto é, à concepção da educação brasileira presente na Filosofia da Educação dos cursos de formação de normalistas das Instituições de Ensino I, II e III da cidade de Uberlândia, todas elas focaram, além de outros temas, no estudo das principais correntes pedagógicas, as quais no Brasil se encontram embasadas na análise de Dermeval Saviani, marcando presença nas concepções: Humanista Tradicional, Humanista Moderna, Analítica, e Dialética. Nos temas Democracia e Educação e Pedagogia: Educação como redenção da sociedade e outros, pode-se inferir a presença da pedagogia progressista com tendência histórico-crítica, por meio da qual a prática pedagógica preconiza uma interação entre o conteúdo e a realidade concreta, buscando a mudança da sociedade (ação-compreensão-ação). Como Saviani, de um modo geral, busca na perspectiva marxista e nos estudos de Gramsci elaborar uma crítica ao saber escolar produzido pelo sistema capitalista. Assim, propor uma educação que destaca o saber produzido historicamente, na qual a teoria deve ser incorporada à prática e, por meio da emancipação, buscar a transformação prática da sociedade com vista à igualdade de oportunidades. Portanto, entendemos que as Instituições de Ensino I, II e III tiveram certa tendência para desenvolver uma concepção de cunho marxista de educação.

Com relação ao tipo de formação presente nas três Instituições de Ensino, além de elas proporem um conhecimento inédito às normalistas da História da Filosofia grega e dos principais sistemas filosóficos, com abordagem a importantes filósofos, em uma época autoritária de grande repressão em que o ensino da Filosofia no 2º Grau estava abolido pela legislação vigente e endossado pelo CFE. Essas Instituições também inseriram as normalistas no conhecimento da Filosofia Oriental como algo a mais, visando promover a ampliação do caráter formativo do curso, introduzindo-as em uma filosofia como modo de vida, adentrando em sua ação educativa, além de propiciarem que "esta se constituísse uma transversalidade não somente curricular, mas uma transitividade entre as artes da existência e as práticas da escola" (PAGNI, 2014, p. 802-803), cuja maior contribuição estaria na "autotransformação de si mesmos", isto é, no autoconhecimento de si mesmos, como se retroagissem na história da filosofia grega na máxima de Sócrates do "*Conheça-te a ti mesmo*". Esse tipo de formação apoia-se no argumento primordial da Filosofia da Práxis de Vázquez (1977, p. 160 - Destaque nosso), por meio da qual

[...] a tarefa de transformar a humanidade - concebida como educação da espécie humana - fica nas mãos dos educadores que, por sua vez, não se transformam a si mesmos, e cuja missão é transformar os demais. Eles são, portanto, os verdadeiros sujeitos da história; os demais seres humanos não passam de matéria passiva que eles devem moldar. Ao afirmar que os educadores também devem ser educados, repele-se a afirmação de que o princípio do desenvolvimento da humanidade se encarne numa parte da sociedade, parte que não exige a sua própria transformação. [...Para ocorrer a transformação,] c) as circunstâncias que modificam o homem são, ao mesmo tempo, modificadas por ele: **educador que educa tem que ser ao mesmo educado**. É o homem, sem qualquer dúvida, que faz as circunstâncias mudarem e que se muda a si mesmo. Através desse fundamento humano comum, coincide a transformação das circunstâncias e transformação do próprio homem [...].

Porventura, "melhor que quaisquer outros, esses sujeitos pudessem testemunhar essas experiências de pensar na ação educativa, falar sobre os seus sentidos e as suas possibilidades (trans) formativas no presente" (PAGNI, 2014, p. 803). Assim, entendemos que as três Instituições de Ensino I, II e III na disciplina Filosofia da Educação buscaram na Filosofia Oriental, na Filosofia Grega e na Educação, uma proposta de ensino com certo "rigor teórico metodológico a partir de uma visão de homem, de mundo e de sociedade" (QUILLICI NETO, 2001, p. 88). Aqui cabe enfatizar o pensamento de Soares (1985), "onde a formação do docente alfabetizador exige preparação e compreensão de todas as facetas e todos os condicionantes intrínsecos no processo de alfabetização" [...]. Assim, a formação de professores não se esgota somente em uma disciplina, ela contempla o todo do curso. Portanto, por meio das análises e de nosso estudo, entendemos que, mesmo com os programas de ensino de Filosofia "em si" aplicados na disciplina de Filosofia da Educação, a Habilitação Específica para o Magistério (HEM) desenvolveu uma proposta de **formação imediatista, tecnicista e técnica de cunho profissionalizante, portanto uma formação superficial para as normalistas - futuras professoras** -, cuja finalidade maior visava tanto à terminalidade no 2º Grau quanto ao mercado de trabalho. O relator Paulo Nathanael P. de Souza no Parecer CFE nº 339/72, de 06 de abril de 1972, deixa isso muito claro ao confirmar que:

No 2º Grau, a predominância pertence à formação especial que visa a dotar o aluno de uma habilitação profissional. Pode-se dizer, neste caso, **que a vocação do ensino do 2º Grau é a terminalidade.** Apesar de seus diferentes atributos ambos os graus visam tanto à generalidade, quanto à terminalidade, apenas que em proporções diversas, conforme diz o § 1º do Artigo 5º da Lei nº 5.692/71: [...] 2. A parte da formação especial do currículo, que, como vimos, responde principalmente pelos aspectos da terminalidade de estudos insere-se no quadro de matérias da parte diversificada, sem com ele se confundir. [...] De modo mais específico, pode-se afirmar que a **parte de formação do currículo é a via adequada**

para levar-se o educando à qualificação para o trabalho (AGUIAR, 1975, p. 215-216 - Destaque nosso).

Na disciplina Filosofia da Educação das Instituições de Ensino I, II e III, de caráter privado, há matriculado, nos diários de classe, um público 100% do gênero feminino. Logo, entendemos que a HEM era voltada somente para a formação de normalistas, conforme nos revelou a história da feminização da Escola Normal no Brasil, explanada no capítulo I deste estudo.

Nos diários de classe dos anos de 1977 a 1984 da **Instituição I**, encontramos matriculadas 1.241 alunas na disciplina Filosofia da Educação, das quais se formaram 1.048 normalistas. A porcentagem de aprovação da disciplina na Instituição I, nesse período, foi de 84,44%. A disciplina teve a participação de 26 professores, dos quais 18 eram do sexo feminino, 07 do sexo masculino e um professor de sexo indefinido (no diário não constava o nome). Percebemos a predominância de professoras na disciplina Filosofia da Educação dessa Instituição. Quanto aos turnos, a disciplina Filosofia da Educação teve 15 turmas no noturno e 11 turmas no diurno, o curso noturno predominou sobre o diurno.

Nos diários de classe dos anos de 1991 a 1994 da **Instituição II**, localizamos matriculadas 234 alunas matriculadas na disciplina Filosofia da Educação, das quais se formaram 186 normalistas. A porcentagem de aprovação na disciplina de Filosofia da Educação na Instituição II foi de 79,48%. Nesse período, a disciplina Filosofia da Educação teve a participação de 01 (uma) professora. Quanto aos turnos, a disciplina teve 04 turmas no noturno e 04, no diurno.

Nos diários de classe dos anos de 1984 a 1995 da **Instituição III**, encontramos 192 alunas matriculadas na disciplina Filosofia da Educação, das quais se formaram 161 normalistas. A porcentagem de aprovação na disciplina de Filosofia da Educação na Instituição de ensino é de 83,85%. Nesse período, a disciplina Filosofia da Educação teve a participação de 03 professores, dos quais, 02 eram do sexo feminino, 01 do sexo masculino. Percebemos a predominância de professoras na disciplina Filosofia da Educação dessa Instituição. Quanto aos turnos a disciplina teve 06 turmas no noturno e 01, no vespertino. O curso noturno predominou sobre o vespertino.

5.2.2 Instituição IV

Quando analisamos as grades curriculares da Habilitação Específica para o Magistério da Instituição IV - Instituição de caráter público - nas décadas de 1970 e 1980, confirmamos a presença da disciplina Filosofia. Devemos lembrar o fato de a Lei nº 5.692/71 ter suprimido a disciplina Filosofia do ensino de nível 2º Grau. Por se tratar de um curso de formação de professores em nível 2º Grau, para atuarem nas séries iniciais do ensino fundamental, deve-se conjecturar, pois não tivemos acesso aos arquivos dos conteúdos da disciplina, que o conteúdo programático da Filosofia constante da grade seria um conteúdo voltado mais para a Filosofia da Educação, e não, propriamente dito, um conteúdo de caráter especificamente filosófico, isto é, voltado somente para o estudo da História da Filosofia. Além do mais, nas grades curriculares dessa Instituição constam as seguintes disciplinas: Biologia, Psicologia e Sociologia, e, por ser um curso de formação de professores, conjecturamos serem estas disciplinas: Biologia educacional, Psicologia educacional e Sociologia da educação, nos moldes das Instituições de Ensino I, II e III e também do Manual da SEEMG/1988. Podemos tecer tal conjuntura, devido ao fato de uma professora aposentada dessa Instituição ter nos emprestado o material didático usado por ela nesse curso nas décadas de 1980 e 1990. Ela nos afirmou ter lecionado a disciplina de Filosofia da Educação no curso de formação de professores dessa Instituição de Ensino. O material didático por ela utilizado na disciplina será analisado posteriormente. Antes disso, trataremos da pesquisa elaborada por Inácio (2017) na Escola Normal de Uberlândia, nas décadas de 1970 e 1980, ou seja, na Instituição IV.

No tocante à concepção de formação da Habilitação Específica para o Magistério da Instituição IV, segundo Inácio (2017, p. 64), os entrevistados afirmaram que:

Primeiramente o trabalho, uma vez que o curso normal era uma maneira mais rápida de consegui-lo. As alunas do período noturno, em sua maioria, procuravam entrar no mercado de trabalho. Já a maior parte das alunas do diurno ‘buscavam’ apenas a conquista do diploma de 2º Grau. Embora, particularmente, eu não considerasse que o curso preparava totalmente para o trabalho docente, uma vez que lidar com alunos é muito sério e complexo. (**Adeniron**).

Os princípios básicos estavam voltados em qualificar os alunos para o trabalho. A maioria dos alunos ‘queriam’ dar aulas e buscavam formação para isso. A turma era constituída de pessoas que muitas já estavam dando aula e vinham buscar qualificação. (**Yolanda**).

[Para a autora] Tanto para Yolanda como para Adeniron, o curso normal oferecido pela Escola Estadual Uberlândia não visava preparar um professor qualificado para dar aulas, mas preparar seus alunos para o mercado de trabalho de forma rápida.

No período em que lecionei no magistério, o curso normal proporcionava aos alunos todo conhecimento didático pedagógico, podendo ministrar aulas com segurança. O curso proporcionava também uma formação pessoal em termos de conhecimento, de ser humano. O princípio era oferecer um curso diferente do profissionalizante, diferente de outros existentes na época, podendo oferecer uma profissionalização diferente. (**Maristela**).

Diante fala da Maristela, para Inácio (2017, p. 65), o Curso Normal tinha o "propósito de ir além de profissionalizar seus alunos para o mercado de trabalho, tendo interesse e o objetivo de formar professores capacitados em termos de conhecimento, que podiam ser notados nas disciplinas ministradas e até na parte didático pedagógica do curso". Notamos na fala da professora Maristela Pucci uma visão mais positiva do curso de formação de professores da Instituição IV.

Inácio (2017, p. 71 - destaque nosso) questiona os entrevistados sobre a participação de alunos e professores na organização do Curso Normal da Instituição IV e eles responderam que:

Os alunos participavam muito pouco. A organização didático-pedagógica já vinha praticamente toda estrutura dada Secretaria de Educação. Aos professores cabia a tarefa de montar os planos de aula, enfim, preparar suas aulas, mas o conteúdo a ser ministrado já vinha todo pronto da Secretaria de Educação e através da coordenação do colégio era passado aos professores. Contando que os conteúdos ministrados estivessem dentro do currículo pré-estabelecido e seguindo o plano da Secretaria de Educação, o professor tinha autonomia para preparar e ministrar suas aulas. Inicialmente existiam coordenadores de área, entretanto, com o passar do tempo o governo estadual cortou alguns cargos do quadro de pessoal, restando por fim apenas os professores e a diretoria. Com isso, o trabalho com os alunos acabou sendo dificultado e cansativo, uma vez que cabia ao professor preparar quase tudo, planos, currículo e aulas. (**Adeniron**).

Na verdade, naquela época a participação era quase que uma prática inexistente. Os alunos recebiam o conteúdo, que era desenvolvido com uma certa rigidez. A participação na elaboração do plano não existia, eles apenas desenvolviam as atividades propostas no plano. A autonomia dos professores era mínima. Os conteúdos eram engessados e previstos para serem desenvolvidos ao longo de todo o magistério. Não havia uma flexibilização. O conteúdo programático devia constar no plano do professor e ser trabalhado ao longo de todo o curso. (**Carmem**).

Eles não tinham participação na organização. Não influenciavam em nada [os alunos]. Os professores precisavam seguir as orientações que vinham da Secretaria Estadual de Educação, uma espécie de manual básico que os professores usavam como referência. Primeiro a gente tinha que seguir a orientação que vinha da Secretaria Estadual de Educação, tipo um manual básico que você tinha que ter, mas a gente tinha liberdade de acrescentar o que a gente achasse necessário e o trabalho sempre era realizado, os planos

de curso eram montados juntamente com a professora de didática. Cada um com sua disciplina, mas junto com a professora de didática, era feito assim. **(Maristela)**.

Os planos eram elaborados segundo o planejamento da Secretaria de Estado. Desde que comecei a trabalhar sempre foram desenvolvidas atividades seguindo exatamente o planejamento. Existia certa autonomia para desenvolver a aula dentro do que havia sido pré-estabelecido pelo planejamento. **(Yolanda)**.

No tocante à origem socioeconômica dos alunos que frequentavam o Curso Normal na Instituição IV, Maristela respondeu:

Para mim era classe média baixa. Era na sua maioria balconista, domésticas, trabalhavam em lojas, era esse nível. A maioria já trabalhava, era um ou outro que ia para lá achando que ia ser mais fácil do que fazer o colegial, que não tinha o objetivo de formar para dar aula. **(Maristela)** (INÁCIO, 2017, p. 76).

Já o entrevistado Adeniron classificou os alunos da Escola Normal de acordo com os turnos matutino e noturno, assim,

À noite eram pertencentes às classes C e B, pessoas mais pobres, o povão mesmo. De manhã a classe A. Os alunos do noturno visavam emprego a maioria já trabalhava e às vezes ganhavam mais que um professor, mas ser professora eram um status. Além de emprego eles queriam um status social, mudar de classe. Ser professor antigamente era muito bom. **(Adeniron)** (INÁCIO, 2017, p. 75).

Ainda, de acordo com Inácio (2017, p. 77), “Maristela diz que mesmo sem a formação docente 'Eu tinha alunos que já trabalhavam em escolinhas sem a formação, escolas particulares', alunos esses que estavam fazendo ainda o curso normal, mas que já exerciam a profissão em escolas particulares da cidade”.

Com referência à contribuição do Curso Normal na formação dos alunos, os professores entrevistados foram unânimes em afirmar que “a contribuição do curso normal vai além de uma melhoria para o município de Uberlândia, perpassando a melhoria do ensino nas escolas dessa cidade por meio de profissionais competentes e formados para lecionarem do pré-escolar à 4ª série” (INÁCIO, 2017, p. 82) do ensino fundamental na educação básica, além do mais, contribuiu também para “a realização pessoal desses alunos que buscavam uma profissão ou mesmo uma melhor profissão e uma melhor condição de vida” (INÁCIO, 2017, p. 82). Nas palavras da Maristela: “Formamos profissionais bem competentes na época que trabalhamos. Conseguimos formar cidadãos questionadores, pessoas interessadas em buscar soluções e melhorias. Acredito que suprimos uma necessidade que os alunos/as tinham em

melhorar em termos profissionais" (INÁCIO, 2017, p. 81). Ainda, diante da visão de formação do curso, a professora Maristela complementa que,

O curso normal assim como os demais oferecidos no molde da educação profissionalizante, preparava os futuros profissionais para atuarem no mercado de trabalho, que nesse caso seriam os professores que lecionariam do pré-escolar à 4ª série. O foco principal dessa formação era o trabalho docente, que muitas vezes já vinha sendo realizado em instituições escolares sem a devida formação, pois alguns alunos do curso já trabalhavam dando aulas em escolas da cidade. **Se para uns o curso normal não oferecia uma formação integral aos sujeitos para futuramente darem aulas, para outros ele oferecia uma base tanto metodológica como didática e pedagógica**, proporcionando a seus alunos, os e futuros professores, uma formação sólida até então escassa, pois até então grande parte dos professores não ‘tinha’ a mínima formação para ministrarem aulas (INÁCIO, 2017, p. 88).

Com relação às obras utilizadas na disciplina de Filosofia da Educação da Instituição IV, a professora aposentada - não vou citar o nome, devido aos motivos já expressos – afirmou-nos ter lecionado essa disciplina na Habilitação Específica para o Magistério nessa Instituição de Ensino de Uberlândia nas décadas de 1980 e 1990. Ela fez a gentileza de nos emprestar algumas obras importantes para a conclusão desta tese e que, segundo a sua fala, essas obras foram utilizadas por ela na disciplina em questão, todavia outras obras utilizadas foram extraviadas. Tais obras foram: *Manual do Curso Normal* da SEEMG/1988; *Escola e Democracia* de Dermeval Saviani, 1987; e *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações* de Dermeval Saviani, 1995.

No *Manual do Curso Normal: Programas de Ensino* publicado e distribuído gratuitamente pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEEMG/1988), a professora marcou as obras da bibliografia que foram escolhidas e utilizadas por ela na disciplina Filosofia da Educação desse Manual, nós nos deparamos com os seguintes números e temas: **no campo da Filosofia**: 06 obras de *Filosofia Política*; 05 obras sobre *Ideologia*; 03 obras de *O que é Filosofia*; 02 obras de *Introdução à Filosofia*; 02 obras de *Filosofia da Práxis*; 02 obras de *Trabalho e alienação*; 01 obra de *Dicionário de Filosofia*; 01 *Revista*, 01 obra de *Coleções*; **no campo da Educação**: 04 obras de *Educação: mediadora da cultura humana*; 04 obras de *Valores e objetivos em educação* e 01 obra de *Liberalismo/Estado/Educação*. Dentre as obras marcadas estão: CASTELLS, M & IPOLA, E. *Prática epistemológica e ciências sociais*. Porto, Afrontamento, 1973; KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976; GIANOTTI, José Artur. *Origens da dialética do trabalho*. Porto Alegre, L & PM, 1985; ANSART, Pierre. *Ideologia, conflitos e*

poder. Rio de Janeiro, Zahar, 1978; CHAUI, Marilena. *O que é ideologia*. São Paulo, Brasiliense, 1986; CYRINO, Hélio (Coord.). *Ideologia hoje*. Campinas, Papirus, 1986; MARCONDES FILHO, Ciro. *O que todo cidadão precisa saber sobre ideologia*. São Paulo, Global, 1985; NOSELLA, M. L. *As belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos*. São Paulo, Cortez & Moraes, 1979; COSTA, C. T. *O que é anarquismo*. São Paulo, Brasiliense, 1980; SANCHEZ VÁSQUEZ. *A filosofia da práxis*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1968; SANDRONI, P. *O que é mais-valia*. São Paulo, Brasiliense, 1982; SPINDEL, A. *O que é comunismo*. São Paulo, Brasiliense, 1980; ROSSI, W. G. *Pedagogia do trabalho: raízes da educação socialista*. São Paulo, Moraes, 1981; CHARLOT, B. A. *A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação*. Rio de Janeiro, Zahar, 1979; GADOTTI, M. *Concepção dialética da educação: um estudo introdutório*. SP, Cortez, 1983; SAVIANI, D. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo, Cortez, 1980; e BRANDÃO, C. R. et alli. *O educador: vida e morte*. Rio de Janeiro, 1982.

Daí, podemos inferir o fato da professora não ter sido formada em Filosofia, pois evitou adentrar no campo da *História da Filosofia*, no campo da *Filosofia das Ciências* e na questão do *Conhecimento na Filosofia*. Assim, não foi escolhida nenhuma das 12 obras da *História da Filosofia* e nenhuma obra das 32 da *Filosofia das Ciências* e do *Conhecimento*, constantes da bibliografia. Das 48 obras de Filosofia Política, ela escolheu 06. Em contrapartida, das 08 obras da *Educação: mediadora da cultura humana*, ela selecionou 04 e das 11 obras dos *Valores e objetivos em educação*, escolheu 04 obras. Essa docente procurou trabalhar obras de: *Introdutórias da Filosofia*, *Filosofia Política*, *Ideologia* e *Filosofia da Práxis* e, sobretudo, *Trabalho e Alienação*. Em Educação, trabalhou mais obras de autores, como Rossi, Charlot, Gadotti, Saviani e Brandão. Logo, em proporção à quantidade de obras expressa na bibliografia do Manual do Curso Normal, a professora deu maior ênfase às obras voltadas para a Educação. Essa atitude da professora estava de acordo com a intenção dos autores do Manual da SEEMG/1988, no sentido de que fosse dado maior relevo à segunda palavra da locução, isto é, na Educação, quando se tratar de Filosofia da Educação, a fim de evitar problemática levantada Saviani (1982) na obra *Educação: do senso comum à consciência filosófica* e expressada pelos autores nos seguintes termos:

Isso se deveu ao fato de que a análise feita a partir dos programas em vigor aponta para uma tendência - já evidenciada por SAVIANI (1980, p. 31) [os autores utilizaram a 1ª ed. da obra] ao analisar as questões relativas à 'função do ensino de Filosofia da Educação e de História da Educação' que consiste numa ênfase dada à primeira palavra da locução - seja na Filosofia, seja na História ou na Sociologia. A preocupação do professor em dominar aquilo

que se chamaria o campo da Filosofia, da História ou da Sociologia, segundo o autor, gera uma hipertrofia que acaba por colocar a Educação num segundo plano. Sua proposta, incorporada pelo grupo é que se inverta essa tendência colocando-se a ênfase do programa na segunda palavra da locução, isto é na Educação. Quanto ao risco de uma nova hipertrofia concordamos que essa inexistente, pois, a partir do momento em que centrarmos a atenção na problemática educacional, 'a primeira palavra da locução não ficará na penumbra, mas, ao contrário, se desvelará e irromperá com toda força que lhe é própria' (MINAS GERAIS, 1988, p. 26).

Face ao exposto e pelas obras da bibliografia escolhidas pela professora aposentada, podemos afirmar ter havido a presença da Filosofia, isto é, abordagem a História da Filosofia (*Introdutórias da Filosofia, Filosofia Política, Ideologia e Filosofia da Práxis e sobre Trabalho e Alienação*), contrariando o preconizado pela Lei nº 5.692/71 e pelo Parecer CFE 349/72-CESU, tanto na supressão da Filosofia no 2º Grau quanto no currículo da HEM, em que não deveriam constar disciplinas autônomas, mas os "*Aspectos históricos e filosóficos da Educação*", os quais deveriam convergir obrigatoriamente para os problemas educacionais brasileiros. Assim, por conjectura, podemos afirmar que, na disciplina Filosofia da Educação, a vertente filosófica e a concepção de educação predominante na formação, a partir dos anos 80, encontrada na Habilitação Específica para o Magistério (HEM) da Instituição IV era uma concepção de cunho filosófica do materialismo histórico dialético, voltada para uma análise da práxis, portanto, trata-se de uma concepção de cunho marxista de educação.

Quanto ao tipo de formação, devemos levar em consideração as entrevistas dos professores, porque não tivemos acesso a todos os temas trabalhados pelo professor em sala de aula. Por um lado, os professores entrevistados afirmaram que "a contribuição do curso normal vai além de uma melhoria para o município de Uberlândia, perpassando a melhoria do ensino nas escolas dessa cidade por meio de profissionais competentes e formados para lecionarem do pré-escolar à 4ª série" (INÁCIO, 2017, p. 82) do ensino fundamental na educação básica, além do mais, contribuiu também para "a realização pessoal desses alunos que buscavam uma profissão ou mesmo uma melhor profissão e uma melhor condição de vida" (INÁCIO, 2017, p. 82). Nas palavras da Maristela: "Formamos profissionais bem competentes na época que trabalhamos. Conseguimos formar cidadãos questionadores, pessoas interessadas em buscar soluções e melhorias. Acredito que suprimos uma necessidade que os alunos/as tinham em melhorar em termos profissionais" (INÁCIO, 2017, p. 81). Por outro lado, nas entrevistas, Adeniron e Yolanda afirmaram que o "curso normal oferecido pela Escola Estadual Uberlândia não visava preparar um professor qualificado para dar aulas, mas preparar seus alunos para o mercado de trabalho de forma rápida" (INÁCIO, 2017, p. 64).

Cabe ressaltar, segundo as entrevistas, muitos dos alunos, principalmente os do turno noturno, já atuavam como professores das séries iniciais mesmo sem formação para tal. Diante da visão de formação do curso da professora Maristela, Inácio (2017, p. 88 - Destaque nosso) complementa que,

Se para uns o **curso normal não oferecia uma formação integral** aos sujeitos para futuramente darem aulas, **para outros ele oferecia uma base tanto metodológica como didática e pedagógica**, proporcionando a seus alunos, os e futuros professores, **uma formação sólida** até então escassa, pois até então grande parte dos professores não tinham a mínima formação para ministrarem aulas.

Portanto, considerando todas as falas dos entrevistados, as análises e os estudos em torno dessa formação, mesmo com a aplicação da Filosofia "em si" na disciplina Filosofia da Educação, entendemos que, na Habilitação Específica para o Magistério (HEM) da Instituição de Ensino IV da cidade de Uberlândia, desenvolveu-se uma proposta de **formação imediatista, tecnicista e técnica de cunho profissionalizante, portanto uma formação superficial para os alunos - futuros professores -**, cuja finalidade maior visava tanto à terminalidade no 2º Grau quanto ao mercado de trabalho.

Na Instituição IV, não tivemos acesso aos diários de classe e não nos foi possível levantar a quantidade de alunos matriculados, aprovados, a quantidade de professores, além de turno da disciplina Filosofia da Educação.

5.2.3 Manual *Curso Normal - programas de ensino* da SEEMG/1988.

Em uma busca realizada em todos os campos de estudo da disciplina Filosofia da Educação do Manual do *Curso Normal: Programas de Ensino*, elaborado em parceria com Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEEMG/1988) e outros integrantes já mencionados, encontramos 38 obras, que versavam sobre a concepção do Materialismo Histórico Dialético e ou Socialismo direcionado para uma análise da práxis e 08 obras que abordavam sobre "Ditadura/Totalitarismo/Democracia".

Como já evidenciado, os programas de Filosofia da Educação tendem a apresentar uma visão mais filosófica em detrimento da educacional. Na abordagem bibliográfica desse Manual, temos 163 obras tratando da perspectiva filosófica e 22 obras tratando da visão educacional. Assim, nesse Manual tanto na parte dos temas quanto na parte da bibliografia

deu-se maior ênfase à Filosofia e aos temas filosóficos do que à Educação e aos temas e/ou problemas educacionais. Neste caso, conforme Saviani (1980), a ênfase maior foi colocada na primeira palavra (Filosofia) da locução em detrimento da segunda (Educação). Pois, na visão de Quillici Neto (2001, p. 96), na disciplina Filosofia da Educação,

Os programas de ensino revelam uma visão historicista da Filosofia. Nas faculdades particulares e isoladas de ensino noturno, geralmente o aluno chega com deficiências na sua formação em História e Filosofia. Muitas vezes o professor de Filosofia da Educação torna-se obrigado a retomar a História da Filosofia, pois o estudante tem dificuldades em situar-se no tempo e no espaço, dada a má qualidade do ensino médio. Daí o caráter de disciplina introdutória encontrado nos programas de Filosofia da Educação.

Quillici Neto aborda em seu comentário um problema interessante. Seu pensamento atingiu o cerne da questão, quando diz: "Muitas vezes o professor de Filosofia da Educação torna-se obrigado a retomar a História da Filosofia, pois o estudante tem dificuldades em situar-se no tempo e no espaço, dada a má qualidade do ensino médio". Para Severino (2006, p. 623), também,

Nunca é demais lembrar que a Filosofia da Educação não é uma revisita à história da Filosofia. O seu objeto de preocupação e estudo são as condições reais da educação, tais como se desenham a cada momento histórico, e o recurso às referências históricas só se justifica quando se precisa estabelecer algumas balizas contextuais ou quando se trata de evidenciar a historicidade das manifestações lógico- conceituais do pensamento humano.

Entretanto, na educação básica brasileira, mais especificamente no 2º Grau, a Filosofia sempre permaneceu como disciplina flutuante do currículo, ora inserida no currículo, ora retirada do currículo¹⁰⁰. A sua permanência no currículo sempre foi palco de lutas e resistências. Ainda mais, no caso do curso Normal ou da Habilitação Específica para o

¹⁰⁰ Atualmente, as medidas tomadas pelo Governo Federal fizeram com que a disciplina Filosofia deixasse de ser obrigatória no Ensino Médio. A sua obrigatoriedade estava prevista na Lei nº 11.684, de 02 de junho de 2008, que altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries, nos currículos do Ensino Médio. Porém, a nova Base Nacional Curricular Comum (BNCC) para a Educação Básica, que entrará em vigor a partir de 2021, não exclui, mas também não fixa mais a Filosofia como disciplina obrigatória do currículo. Segundo os autores, Filho, Carvalho e Figueiredo [ca. 2018, não paginado] - Tags: NOTAS do Site da Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia (ANPOF) -, a nova BNCC, "dilui a especificidade da filosofia e dá a entender que o trabalho de reflexão sobre a própria reflexão (bem como sobre pressupostos e métodos, e sobre os caminhos da abstração e da argumentação) pode ser feito por todas as unidades curriculares". Assim, o futuro da Filosofia na unidade curricular torna-se incerto, pois, de acordo com a BNCC, sua inserção no currículo ficará a cargo do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios. Ou seja, a permanência da Filosofia no Ensino Médio dependerá de resistência escolar e de luta da sociedade em geral. Diante disso, tal situação não poderá nos causar estranheza, porque entendo que a educação no Brasil sempre foi palco de lutas, resistências, conquistas e retrocessos.

Magistério, por se tratar de uma formação de nível 2º Grau, enquadrada no ciclo da educação básica, de fato se tornava uma necessidade fundamental para o professor apresentar, de modo geral, a História da Filosofia aos alunos do curso, porque para eles a Filosofia se apresentava como disciplina totalmente desconhecida e de caráter novo.

Ainda, conforme foi levantado por Quillici Neto (2001, p. 95) em sua pesquisa, o fato de não ter conseguido encontrar, nos programas da disciplina Filosofia da Educação de formação em nível superior, um ponto fundamental: "o papel da Filosofia da Educação na formação do educador". O Manual, em questão, apesar de não tratar especificamente do papel da disciplina na formação do educador, em um único momento apresenta "A Filosofia da Educação como questionamento radical do processo educativo" (MINAS GERAIS, 1998, p. 29).

Ao analisar os temas filosóficos e educacionais abordados na disciplina Filosofia da Educação presente no Manual da SEEMG/1988, entendemos que eles atendem a proposta inicial dos autores de terem repensado o ensino da Filosofia da Educação como uma disciplina específica dentro do currículo de formação de professores do Curso Normal, como uma forma de atender a reivindicações dos últimos anos, concernentes ao retorno da Filosofia no 2º Grau, como objeto de formação geral. Para eles, a proposta da Filosofia tem por finalidade introduzir na educação um cenário de mudança, no sentido de sua afirmação como prática pedagógica não tecnicista, que não se empenhava com o desempenho quantitativo e fragmentado, que se apossou, de modo intenso, do ensino brasileiro, a partir da Lei nº 5.692/71.

Entretanto, na proposta desse Manual a Filosofia da Educação "perde o seu papel de ser a disciplina que faz uma reflexão sobre os problemas da Educação. Uma nova visão de currículo irá compor a formação de professores" (QUILICI NETO, 2001, p. 76). Aqui a Filosofia da Educação deu lugar, de modo muito forte, à História da Filosofia e a temas transversais correlacionados com ela, tais como,

- Gênese e significado da palavra Filosofia • As origens da Filosofia • Filosofia como saber • A diferença entre Filosofia e Ciência O Conhecimento e pesquisa no pensamento grego • A consciência mítica • Do mito ao logos • A emergência da consciência racional • Movimento e permanência na ciência grega • A escola eleática e a escola jônica • O eterno retorno em Heráclito • O mundo das ideias e o mundo do fenômeno no pensamento grego • Cosmogonia x cosmologia • Relação entre Filosofia e Ciência no pensamento grego • Consciência mítica x consciência racional • O momento socrático • O projeto cristão da Idade Média • Razão e fé na filosofia medieval • Tradição bíblica x tradição aristotélica • Lugar da experimentação na ciência medieval • A heresia e a produção de ciência na

Idade Média • Teocentrismo • Roger Bacon: exceção do pensamento contemplativo medieval • Giordano Bruno, entre outros (MINAS GERAIS, 1988).

Em grande parte a abordagem da "Educação" também não foi diferente, esta deu lugar, de modo muito forte, aos temas transversais correlacionados, como cultura, valores e outros com ela, tais como,

- Cultura como resultado da Práxis • Diferença entre a condição humana e natureza humana • Cultura e linguagem • Cultura e humanização • Cultura e personalidade social • Relações entre as culturas brasileiras - Cultura erudita e cultura de massa - Cultura de massa e cultura popular - Cultura erudita e cultura popular • Cultura do povo e autoritarismo das elites • O nacional e o popular na cultura brasileira • A escola como meio educativo de finalidades culturais • Concepção "bancária" da educação e a contradição educador-educando • O problema da reinterpretação cultural dos fins sociais da escola • As diferentes utilizações da cultura • A moderna teoria dos valores • Dimensão axiológica da Educação • Caráter histórico e social do valor • Finalidades sociais da Educação • Pedagogia social e pedagogia burguesa • A dimensão social da liberdade: crítica ao conceito liberal burguês e outros (MINAS GERAIS, 1988).

Na visão de Quillici Neto, Oliveira e Vieira (2012), os manuais de Filosofia da Educação aplicados na formação de professores, até os meados do século XX, trazem fortes traços de um grande movimento influenciador da educação brasileira. Tal movimento é a filosofia cristã com embasamento nos seguintes teóricos medievais: Santo Agostinho e São Tomás de Aquino. Essa herança torna-se presente também nos temas já expostos da Filosofia da Educação da Habilitação Específica para o Magistério das Instituições I, II e III da cidade de Uberlândia, durante o Regime Cívico Militar, ou seja, permanece nas décadas de 1970 e 1980, como uma das marcas na formação de professores das séries iniciais. Severino (2002) entende que a superação da antiga tradição de cunho escolástico e da visão essencialista dela que dominavam os manuais de Filosofia da Educação do Brasil no século XX foi superada somente nos últimos anos, principalmente, depois do crescimento de estudos, pesquisas, discussões e análises, bem como, a criação do Grupo de Trabalho (GT) específico nessa área de estudo.

Diante do exposto, Severino (2002, p. 281), observa "com relação aos manuais didáticos, destinados basicamente aos cursos de magistério, nos últimos anos, sua produção foi bastante ampliada, tendo sido lançados textos com novas configurações temáticas, de diferentes orientações teóricas", isso corroborou na superação daquela "tradição antiga em que dominavam os manuais de cunho escolástico". Para o autor, "é chegado o momento de se

elaborarem concepções filosóficas da educação, de se praticar uma elucidação de seu significado, mediante categorias assumidamente filosóficas" (SEVERINO, 2002, p. 282).

Entendemos que o pensamento de Severino (2002) se efetiva também no curso de formação de professores de Minas Gerais, a partir do ano de 1988, com o Manual do *Curso Normal: programas de ensino* da SEEMG/1988, cuja elaboração buscou se assentar em uma reflexão "filosófica-educacional", construída mais em uma "perspectiva geral, de fundo antropológico", cuja visão surge com uma proposta mais "dessacralizada e imanente à realidade humana". O Manual na parte da Unidade II - A filosofia das Ciências e a questão do conhecimento, no tópico "Na Ciência Medieval" não fazia abordagem aos pensadores da filosofia cristã como Santo Agostinho e Tomás de Aquino, mas buscava uma reflexão em pensadores, como: Roger Bacon¹⁰¹: exceção do pensamento contemplativo medieval; e Giordano Bruno¹⁰², além do mais, procurava contrapontos, como: razão x fé; tradição bíblica x tradição aristotélica; e a heresia e a produção de ciência na Idade Média, de modo a evidenciar as contradições existentes.

O Manual também busca na Filosofia da Educação a "tentativa de clarear uma proposta de formação de profissionais comprometidos com os direitos sociais básicos das camadas majoritárias da população" (MINAS GERAIS, 1988, p. 27). Essa proposta também faz parte da busca de uma nova identidade para a Escola Normal do Estado de Minas Gerais.

As correntes filosóficas abordadas no Manual apresentam 10 temas versando sobre o Materialismo; 09 temas abordando o Idealismo; 09 aludindo ao Liberalismo; 08 temas discorrendo sobre o Materialismo Dialético. E ainda, na parte da Unidade III - Filosofia da Práxis apresenta: 15 temas voltados para Trabalho e Alienação; 14 temas de Filosofia e Ideologia, com abordagem de autores como Lukàcs e Gramsci; além disso, em Filosofia Política, apresenta 07 temas de Críticas ao liberalismo. Na parte da Unidade V e VI - Educação apresenta temas, como: Cultura como resultado da Práxis, Finalidades sociais da Educação, Pedagogia social x pedagogia burguesa e a dimensão social da liberdade: crítica ao conceito liberal burguês e outros.

¹⁰¹ **Roger Bacon**: frade franciscano, no século XIII, com as suas invenções mecânicas e as suas pesquisas sobre ótica e física, que abriu uma brecha na rígida e conservadora doutrina da Igreja, possibilitando o desenvolvimento da ciência. Ainda que muito limitado, esse desenvolvimento estava associado à ideia de progresso e lançava as bases da ciência moderna, a qual seria um dos vetores da chamada modernidade (GERMANO, 2008, p. 319).

¹⁰² **Giordano Bruno** (1548-1600): foi teólogo, filósofo, matemático e teórico da cosmologia. Giordano Bruno foi acusado pela Santa Inquisição de cometer heresia por defender argumentação considerada erros teológicos e condenado à morte na fogueira. Ele "reiterava, do ponto de vista filosófico, a conexão mais estreita entre a infinitude do mundo e a nova astronomia heliocêntrica" (ABBAGNANO, 2007, p. 216).

No Manual, o estudo da ideologia aparece bem explícito, pois no item 2. Filosofia e Ideologia da Unidade III - Filosofia da Práxis foram inseridos para estudo 14 temas tratando da questão da ideologia, os quais são:

- Ideologia • Conceito de ideologia • Consciência ingênua x consciência crítica • A ideologia com visão de mundo • A ideologia como falsa consciência (Lukàcs) • Política e ideologia (Gramsci) • As instituições e a ideologia • Ideologia: categoria explicativa do conhecimento humano • Educação e ideologia • A significação ideológica do processo educativo • A escola: a ideologia nos textos didáticos • A ideologia nas histórias em quadrinhos • Propaganda e ideologia - propaganda comercial - propaganda política • Esboço de uma pedagogia não ideológica (MINAS GERAIS, 1988, p. 36)

Os autores constantes da bibliografia que tratam da ideologia são: Ansart (1978); Chauí (1980); Cyrino (1986); Eco (1980) Lowy (1985); Nosella (1979); Pokroski (1977); Severino (1986) e Universidade de Birmingham (1980). Ainda, na Filosofia da Práxis, temos a abordagem do item 1. Trabalho e Alienação contendo para estudo 15 temas, os quais são:

- Visão filosófica do trabalho - a significação do trabalho humano - atividade e práxis • Visão histórica do trabalho • Alienação • Teoria x prática • Trabalho e alienação • Processo de trabalho • Teoria de Marx sobre o valor-trabalho • A divisão social do trabalho • Educação e a "habituação" do trabalhador ao modo de produção capitalista • Mais-valia e trabalho excedente • Evolução da técnica e alienação • A questão política do trabalho pedagógico • Capitalismo e Educação • Escola e trabalho no estado capitalista • Educação pelo trabalho x educação para o trabalho (MINAS GERAIS, 1988, p. 35)

Os autores constantes da bibliografia que tratam do trabalho e alienação são: Altusser (1979); Arendt (1981); Braverman (1980); Carnoy (1984 e 1987); Cheptulin (1982); Gianotti (1985); Gonzales (1984); Hobsbawm (1982); Kosik (1976); Lefort (1984); Marx (1974); Marx e Engels (1984); Pievre (1969); Pistrak (1981); Cunha (1975); Gruppi (1980); Rossi (1981) e Rubin (1987).

Os autores da Filosofia da Práxis que constavam na parte da Filosofia Política da bibliografia são os seguintes: Vásquez (1968); Sandroni (1982); Spindel (1980, 1980 e 1981); Thalheimer (1979); e Touchard (1970) e outros.

O Manual também apresenta no item 3. Crítica ao Liberalismo integrante da Unidade IV - Filosofia Política, 07 temas de críticas ao Liberalismo por meio do marxismo, da ideologia e da pedagogia progressista, os quais são: "• Crítica ao Estado burguês: O marxismo • Crítica à educação burguesa • Capitalismo e educação • Educação e a significação política

de classe • Funcionamento ideológico da pedagogia liberal • Liberalismo e ideologia • A pedagogia progressista" (MINAS GERAIS, 1988, p. 37).

No estudo da Educação na Unidade V - Educação: mediadora da cultura humana faz-se abordagem a 12 temas, e na bibliografia encontramos somente os autores: Charlot (1979); Chauí (1980, 1983 e 1986); Freire (1975 e 1975); Mendes (1983) e Snyders (1976). Na Unidade VI - Valores e objetivos em educação faz-se abordagem a 09 temas, e na bibliografia encontramos, além de outros, os seguintes autores: Brandão (1982); Gadotti (1983); Saviani (1980 e 1983); e Schmied-Kowazik (1983).

Portanto, o Manual *Curso Normal - programas de ensino* da SEEMG/1988, voltado para a formação de professores das séries iniciais, do ensino fundamental, em nível médio, na disciplina Filosofia da Educação apresentou a História da Filosofia com abordagem a diversos filósofos e sistemas filosóficos, contrariando o preconizado pela Lei nº 5.692/71 e pelo Parecer CFE 349/72-CESU, tanto na supressão da Filosofia no 2º Grau quanto no currículo da HEM, em que não deveriam constar disciplinas isoladas, mas os "*Aspectos históricos e filosóficos da Educação*", os quais deveriam convergir obrigatoriamente para os problemas educacionais brasileiros. Quanto à concepção filosófica presente na Filosofia da Educação, o Manual traz de modo claro e evidente as seguintes concepções filosóficas: Idealismo, Materialismo e Materialismo Dialético. Porém, pela quantidade de temas que tratam do Materialismo Dialético e da Filosofia da Práxis e, ainda, de Crítica ao Liberalismo com bases no marxismo, na ideologia e na pedagogia progressista com tendência histórico-crítica e suas bases axiológicas em relação a aluno, professor, escola, mundo e contexto social, além de se fazerem presentes na bibliografia vários autores de viés marxista. Entendemos existir, na disciplina Filosofia da Educação do Manual da SEEMG/1988, dentre das tendências que aparecem, uma delas apresenta forte tendência voltada para a concepção filosófica do materialismo histórico dialético, mediante a análise da práxis, portanto trata-se de uma concepção de cunho filosófico marxista.

No Manual, na parte da Educação, há abordagem à concepção "bancária" da educação e à contradição educador/educando e aos autores já mencionados com forte viés marxista. Em razão disso, quanto à concepção de educação predominante na disciplina Filosofia da Educação do Manual, pode-se afirmar que a Educação tem uma forte tendência - até mesmo como sinal de luta e resistência ao regime instaurado no país -, voltada para uma concepção do materialismo histórico dialético voltado para uma análise da práxis, portanto pertence a uma concepção de cunho marxista de educação.

Referente ao tipo de formação encontrado na Filosofia da Educação do Manual, podemos dizer que, apesar de encontrarmos uma sugestão ampliada de temas, principalmente, nos temas filosóficos, permitindo variações dentro dos critérios dos professores, no entanto faltaram algumas abordagens essenciais na Filosofia da Educação "em si", tais como,

- Conceito de filosofia da educação - Características da filosofia da educação
- Problemas filosóficos que interessam à educação - Significado filosófico da educação - Os fundamentos filosóficos da educação - A filosofia da educação e seus problemas fundamentais: educando, educador, meios, métodos e técnicas, objetivos - Filosofia da educação como axiologia, concepção de homem, o problema prévio da filosofia da educação - Objetivos da filosofia da educação - Filosofia pedagógica e filosofia da educação - O problema educacional - Introdução à educação - Problemas da educação - Objetivos da educação - A natureza do ato pedagógico - Educação e Humanismo - Objetivos da educação primária e secundária - A situação da educação brasileira - Escola secundária: conceito, aspectos, organização, falhas - Ideias filosóficas no Brasil e suas influências pedagógicas - Formulação de objetivos para a escola [primária e] secundária brasileira - Correntes da filosofia da educação (TOMAZETTI, 2001, p. 458-460).

Além disso, entendemos, na perspectiva de Severino (2002), que o Manual da SEEMG/1988 procura trazer uma abordagem sob uma perspectiva geral, de fundo antropológico, com uma visão totalmente dessacralizada e imanente à realidade humana. Somado a isso, o conteúdo programático de todas as disciplinas do Manual buscou resgatar e ampliar a formação da antiga Escola Normal, agora dotado de todas as disciplinas que compunham o rol das "ciências da educação", integrantes do curso da Pedagogia, totalmente dentro de um contexto de mudança, afirmando "uma prática pedagógica não tecnicista, não comprometida com o desempenho quantitativo e fragmentário que a escola brasileira adotou tão fortemente a partir da Lei 5.692/71" (MINAS GERAIS, 1988, p. 27), cujo objetivo maior visava somente à terminalidade do 2º Grau e ao mercado de trabalho. Diante do exposto, podemos afirmar, na perspectiva dos autores, que o *Manual Curso Normal - programas de ensino* da SEEMG/1988 procurou trazer uma proposta de **formação integral** para os professores das séries iniciais, de nível 2º Grau, a partir de 1988. Aqui não entraremos no mérito se a proposta teve êxito ou não. Logo, acreditamos ter sido esse o tipo de formação desenvolvido na Habilitação Específica para o Magistério, a partir do ano de 1988 até a composição da LDBN/1996, nas Instituições de Ensino, principalmente, as Instituições de caráter público, e facultativo nas Instituições de caráter privado, que ofereciam essa modalidade de formação na cidade de Uberlândia e no Estado de Minas Gerais.

Portanto, nas Instituições de Ensino I, II, e III, da cidade de Uberlândia, não foi possível levantar uma concepção filosófica norteadora dos programas de ensino, devido à abordagem a diversas correntes filosóficas e matizes teóricas, o que evidencia o caráter eclético da Filosofia da Educação dessas Instituições de Ensino, salientando uma postura não muito clara ou evidente, em que um programa de ensino admite várias concepções filosóficas. Na Instituição IV da cidade Uberlândia, havia uma tendência para concepção filosófica do materialismo histórico dialético, voltada para uma análise da práxis, portanto trata-se de uma concepção de cunho marxista de educação. Na disciplina Filosofia da Educação do Manual *Curso Normal - programas de ensino* da SEEMG/1988, entendemos existir dentre das tendências que aparecem, uma delas apresenta forte tendência para a concepção filosófica do materialismo histórico dialético mediante a análise da práxis, portanto denota uma concepção de cunho filosófica marxista e uma concepção de cunho marxista de educação. Entendemos que toda a História da Filosofia com abordagem a diversos sistemas filosóficos e a importantes filósofos constantes da disciplina Filosofia da Educação da Habilitação Específica para o Magistério das Instituições de Ensino de Uberlândia e do Manual *Curso Normal - programas de ensino* da SEEMG/1988 contrariou a legislação em vigor naquela época, como uma forma de luta, resistência e reivindicação contra a política autoritária instaurada no país, a partir de 1964, ao mesmo tempo, como uma forma de manutenção e reivindicação para o retorno da Filosofia no 2º Grau. Isso se tornou ainda mais claro e evidente na Instituição IV e no Manual da SEEMG/1998, cuja concepção filosófica encaminhou para o materialismo histórico dialético, voltada para uma análise da práxis, portanto demonstrou ser uma concepção de cunho marxista de educação, pois era justamente essa concepção de educação o fio condutor da "caça às bruxas" praticada pelo regime nas escolas brasileiras. Isso revela a Escola brasileira como palco de luta, resistência e contradição dos interesses antagônicos entre as classes sociais.

Quanto ao tipo de formação encontrada na Habilitação Específica para o Magistério (HEM) das Instituições de Ensino de Uberlândia, entendemos que ela se desenvolveu em uma proposta de **formação imediatista, tecnicista e técnica de cunho profissionalizante, portanto, uma formação superficial para os futuros professores** -, cuja finalidade maior visava tanto à terminalidade no 2º Grau quanto ao mercado de trabalho. Já o Manual da SEEMG/1988, por tentar resgatar e ampliar a formação da antiga Escola Normal, entendemos, na perspectiva dos autores, que ele procurou trazer uma proposta de **formação integral** para os professores das séries iniciais, de nível 2º Grau, a partir de 1988.

Diante de tudo que estudamos e analisamos apreendemos que nossa tese é: a **Habilitação Específica para o Magistério (HEM), instituída pela Lei nº 5.692/71 e organizada pelo Parecer CFE nº 349/72-CESU**, ao se desenvolver em uma proposta de formação imediatista, tecnicista e técnica de cunho profissionalizante, portanto dotada de uma formação superficial para os futuros professores, cuja finalidade maior visava tanto à terminalidade no 2º Grau quanto ao mercado de trabalho, **mostrou-se ineficiente no país**, porque os dados do **Censo 2001 mostraram a existência de 86.070 professores em sala de aula que careciam pelo menos da formação em nível médio**. E isso teve reflexo nas HEM das Instituições de Ensino de Uberlândia, apesar da disciplina Filosofia da Educação ter sido mantida nesses cursos de formação de professores, contrariando a legislação em vigor.

Somado a isso, devemos considerar que, em no final no século XX e início do século XXI, já com um Brasil moderno, isto é, industrializado, urbanizado e fomentado por todos os processos tecnológicos, ainda deparamos com uma triste realidade: alto índice de analfabetismo, pois, de acordo com o Jornal Folha de São Paulo¹⁰³, **"Em 2000, [população com dez anos ou mais] 12,8% desses brasileiros não sabiam ler nem escrever"**. Esse índice do Brasil era o mais alto em comparação com os países vizinhos, tais como, Argentina, Chile, Venezuela e Colômbia.

Foi em virtude dessa realidade brasileira, segundo Nelio Bizzo - relator do Parecer CNE/CEB 03/2003-11/03/2003 -, que a nova LDBN/96 admitiu, **"como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade Normal"**, ou seja, com vistas a amenizar o problema da formação de professores, a Lei buscou resgatar uma formação mais sólida e voltou a tratar este curso de formação na modalidade Normal.

¹⁰³ "Apesar da redução na taxa de analfabetismo revelada pelo Censo 2000, o Brasil ainda está muito distante de seus vizinhos. Na Argentina a taxa de analfabetismo da população com mais de 15 anos é de 3%. O Chile apresenta taxa de 4%, a Venezuela, de 7%, e a Colômbia, de 8%. No Brasil, 13,63% da população com mais de 15 anos é analfabeta. Na semana passada, o IBGE também divulgou a taxa de analfabetismo na população com dez anos ou mais, que é mais utilizada na comparação entre os censos do que a taxa dos que têm mais de 15 anos, empregada em comparações internacionais. Em 2000, 12,8% desses brasileiros não sabiam ler nem escrever" (JORNAL FOLHA DE SÃO PAULO, 26/12/2001).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao investigarmos a disciplina Filosofia da Educação presente na Habilitação Específica para o Magistério (HEM), formação de professores para as séries iniciais, em nível médio, das Instituições de Ensino da cidade de Uberlândia, no período compreendido entre 1971 (Lei nº 5.692/71) a 1996 (Lei nº 9.394/96), principalmente, durante o Regime Cívico Militar, demos início a uma profunda e instigante jornada de estudo e pesquisa.

Todo o processo investigativo que ora culminou na tese apresentada foi direcionado para alcançar na pesquisa bibliográfica e documental, o máximo de conhecimento em torno da Escola Normal, da legislação durante o Regime Cívico Militar, da Habilitação Específica para o Magistério (HEM) imposta pela Lei nº 5.692/71 e do modo de compreender a essência da Filosofia da Educação como campo disciplinar integrantes de cursos de formação de professores e como campo investigativo. Muitos foram os obstáculos e os aprendizados extraídos. A tarefa, que nos impusemos a seguir nesta trajetória, exigiu-nos grande entrega, subtraindo horas de descanso e lazer, houve de nosso lado momentos de angústia e momentos de dúvida quanto à conclusão da pesquisa, porque não conseguimos, em primeira mão, encontrar os documentos necessários para levantamento dos dados empíricos. Foram muitas idas e vindas às Escolas, a Bibliotecas e à Superintendência Regional de Uberlândia, além de muitas horas de pesquisa *online*, em busca de documentos das décadas de 1970, 1980 e 1990, para embasar este trabalho em um bom e coerente referencial teórico. Com o passar do tempo, nossas limitações e dificuldades foram se tornando mais evidentes, tivemos a percepção de que a jornada não seria fácil. O rigor acadêmico e as assertivas das inestimáveis contribuições sugeridas pela Banca do Exame de Qualificação trouxeram-nos inquietações e angústias, porém tornou-se a “mola mestre” para o melhoramento de nossa pesquisa, de modo que, realizamo-la com o máximo de empenho e com a certeza de ter feito o melhor neste trabalho. A situação agravou-se ainda mais, por ocasião da Pandemia da Covid/19, em razão da qual, escolas, bibliotecas e a Superintendência de Ensino foram fechadas. Começou, portanto, a corrida da incerteza e do receio, uma vez que perdermos grandes amigos e parentes na luta contra a doença. Mas, estamos convictos de que nunca estivemos totalmente sós nessa trajetória, pois podemos contar, ao longo do caminho, com o apoio irrestrito de nossa família e de nosso orientador. Este é uma pessoa de conduta ilibada, calmo, amigo e, com seu jeito tranquilo de orientar, procurou me mostrar que eu poderia ir muito além; gentilmente,

emprestou-me várias obras e, com sua rigorosidade científica, fez-me evoluir para me tornar um pesquisador melhor, a fim de alcançar os resultados que compõem este estudo.

O objetivo primordial em toda a pesquisa é o de avançarmos e aprofundarmos os conhecimentos gerados em torno de determinado tema. Assim, esta tese tem a tarefa de contribuir com pesquisas futuras no tocante à História da Escola Normal, a História da Habilitação Específica para o Magistério (HEM) e, em especial, da disciplina Filosofia da Educação como campo disciplinar integrante do curso da formação de professores e como campo de pesquisa integrante do GT 17 da ANPEd.

A elaboração desta pesquisa mostrou-nos que, no período de 1971 a 1996, embora a Lei n° 5.692/71, de 11 de agosto de 1971, promulgada pelo Regime Cívico Militar tenha suprimido a disciplina de Filosofia do 2° Grau, além disso, o Parecer CFE n° 349/72-CESU, de 06 de abril de 1972, o qual trouxe elucidação à legislação quanto à Habilitação Específica para o Magistério (HEM), inseriu nessa formação de professores os "*Aspectos biológicos, psicológicos, sociológicos, históricos e filosóficos da educação*". Assim, "os aspectos históricos e sociológicos deverão convergir para o conhecimento dos problemas educacionais brasileiros", e, ainda, "Estes aspectos não serão incluídos nos currículos, necessariamente, como disciplinas autônomas. Corrija-se, assim, quanto a Fundamentos de Educação, o Parecer n.º 45/72". Então, mais uma vez, o presente Parecer, corroborando a Lei suprimiu também os aspectos filosóficos da educação e não deixou margem para a inserção de disciplinas autônomas no currículo desse curso de formação. Entretanto, encontramos na pesquisa documental das Instituições de Ensino I, II e III de Uberlândia, que ofereciam essa modalidade de curso de formação, a disciplina Filosofia da Educação como disciplina autônoma e repleta da História da Filosofia e dos sistemas filosóficos com abordagem a importantes filósofos, contrariando, dessa forma, a legislação em vigor naquela época. Na pesquisa bibliográfica da Instituição de Ensino IV, desta cidade, localizamos, nas grades curriculares, a Filosofia como disciplina autônoma e todas as demais disciplinas concernentes a essa formação. Por se tratar de um curso de formação de professores, conjecturamos ser essa disciplina a Filosofia da Educação, e não somente a Filosofia.

No primeiro capítulo, ao procedermos a conhecer a história da Escola Normal no Brasil, no período de 1946 a 1970, percebemos na longa trajetória histórica dessa Escola, desde 1835 até 1945, períodos de: 1. progressos: instalação de escolas em muitos Estados da Federação; 2. estagnação: falta de legislação nacional diretiva, a legislação Estadual era bastante adversa; 3. retrocessos: falta de recursos e criação/fundação escolar transitória e 4. superação: apesar dessas condições desfavoráveis, a Escola Normal conseguiu formar

professores primários dotados de saberes e práticas e capacitados para atenderem, em caráter de urgência, a necessidade de cada região, tornando-se indispensável dentro do cenário educacional brasileiro. A Escola Normal ganhou nova roupagem e começou a mudar após o ano de 1946, com a "Lei Orgânica do Ensino Normal" colocada em prática na maior parte dos Estados brasileiros. Nesse período, a Escola Normal brasileira deixou de sofrer influência da escola tradicional e passou a ter forte influência da Escola Nova em sua reestruturação, além disso, foram inseridas em sua grade curricular as disciplinas que integram o campo das "ciências da educação", a saber, *História e Filosofia da Educação*, *Psicologia Educacional*, *Sociologia educacional* e *Biologia educacional*. Quanto à periodização da Escola Normal Brasileira elaborada por Araújo (2013), a título de sugestão, "pelo menos ensaísticamente, em torno do movimento das escolas normais no Brasil, poderiam ser destacados quatro períodos: • 1º - 1835-1920; • 2º. - 1921-1945; • 3º - 1946-1970; • 4º - 1971 - aos nossos dias" (ARAÚJO, 2013, p. 1). Ao se tomar parte da divisão do autor e com base em nosso estudo da história da Escola Normal no Brasil, poderíamos sugerir uma nova divisão em cinco períodos:

- ▶ 1º - 1835-1920 - Criação de várias Escolas Normais no país, em caráter de urgência;
- ▶ 2º - 1921-1945 - Houve um aumento significativo no número das Escolas Normais no país;
- ▶ 3º - 1946-1970 - Organização nacional do Ensino Normal pela Lei Orgânica (1946);
- ▶ 4º - 1971-1996 - As Escolas Normais foram transformadas na Habilitação Específica para o Magistério (HEM) pela Lei nº 5.692/71;
- ▶ 5º - 1996 - "aos nossos dias" - A LDBN/96 acaba com obrigatoriedade das Habilitações Profissionais e extingue a HEM e volta tratar esse curso na modalidade Normal.

No tópico da feminização da Escola Normal, levantamos vários fatores que contribuíram com o longo processo de feminização das Escolas Normais brasileiras, porém ela ocorreu de forma mais acentuada a partir da década de 1940. Esta feminização do ensino normal ficou tão evidente, que se fez presente na legislação oficial de alguns Estados e do Distrito Federal. No tópico da origem da Escola Normal em Minas Gerais e na cidade de Uberlândia-MG, destacamos, em Minas Gerais, conforme Araújo (2008), a Escola Normal de Ouro Preto cuja criação é datada de 1840, a de Diamantina, no final dos anos 1870, além das de Paracatu, Montes Claros, Sabará, Uberaba, Campanha e São João Del Rei se vincularam no início dos anos 1880. Com isso, na região do Triângulo Mineiro, onde se encontra situada a cidade de Uberlândia, a primeira Escola Normal foi criada por volta dos anos de 1880, na cidade de Uberaba-MG. Em Uberlândia, do desejo até a concretização da fundação da primeira Escola Normal, foi necessário ultrapassar diversos percalços políticos e econômicos. Somente, nos fins do ano de 1924, deu-se a implantação da primeira Escola Normal anexada

ao Ginásio de Uberabinha - Uberabinha era o antigo nome da cidade de Uberlândia-MG, instituído pela Lei nº 23, de 24 de março de 1891 -, era uma instituição privada fundada em 1912. No ano de 1926, segundo Araújo (2008), ocorreu a institucionalização do Curso Normal anexo ao Ginásio de Uberabinha e concedeu a essa Escola as regalias de equiparação com a Escola Normal Modelo da Capital mineira. No tópico A Escola Normal na Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961, mostramos que a LDB de 1961 não provocou grandes inovações na estrutura da Escola Normal. Ela procurou manter as grandes linhas da organização anterior, tanto na duração dos estudos quanto na divisão em ciclos. Além da formação de professores, a lei estendeu a formação do ensino normal, também para orientadores, supervisores e administradores escolares, destinados ao ensino primário, e ao desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação da infância. No tópico O Regime Cívico Militar: o golpe de 1964 e a educação brasileira até 1968, nele evidenciou-se que o período do Regime Cívico Militar caracterizou-se pelo estabelecimento de diretrizes que asseguraram a instalação de um senso de “modernidade”, baseado no autoritarismo político, econômico e com sérias consequências na educação. As reformas de ensino tinham, como afirmado por nossos autores, o objetivo de preparar a população para o novo momento da economia: o incentivo à industrialização. No tópico do Movimento Estudantil de 1968: crise educacional e a repressão do Regime Cívico Militar, nós procuramos mostrar que o Movimento Estudantil de 1968 no Brasil desencadeou uma onda repleta de "fortes e muitos protestos" por todo o país. O agravamento da crise, que ocasionou a onda de tais protestos tinha relação direta com a multiplicação da demanda de jovens por vagas na educação secundária e, sobretudo, no ensino superior. O Regime Cívico Militar respondeu aos protestos estudantis com intensa represália militar, executou cassações e prisões de estudantes, professores e funcionários, causou pânico e o terror no meio estudantil. E, por fim, no tópico dos Bastidores da Reforma Universitária no Regime Cívico Militar, evidenciamos que transpareceu a força e a habilidade política de alguns membros do CFE e dos membros integrantes do GTRU, os quais aproveitaram o terreno fértil e atuaram nos bastidores da reforma universitária. Sutilmente, expressaram suas concepções e elaboraram um modelo de universidade articulado com a escola média. Essa proposta sofreu modificações por parte do Congresso e do Regime Cívico Militar e foi implantado no país, por meio da Lei nº 5.540/68, que ficou conhecida como Reforma Universitária de 1968. Eles utilizaram-se do vasto ideário já elaborado em torno do tema e, ao mesmo tempo, neutralizaram, de forma incisiva, algumas ideias autoritárias com vistas a mecanismos de maior rigidez e controle das universidades brasileiras, contidas no Relatório da Comissão Especial Meira Mattos.

No capítulo segundo, dedicamo-nos a esclarecer a transformação da tradicional Escola Normal na Habilitação Específica para o Magistério (HEM), isto é, as transformações ocorridas na formação do professor, durante o Regime Cívico Militar. No período compreendido entre 11 de agosto de 1971 - promulgação da Lei nº 5.692/71 (Reforma de 1º e 2ª Graus) - a 20 de dezembro de 1996 - promulgação da Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Assim, procuramos evidenciar os seguintes pontos: **1.** a Lei nº 5.692/71 foi organizada e proposta por dois GTs com participação ativa de membros do Conselho Federal de Educação (CFE), esse órgão desfrutava amplos poderes nesse período da história da educação brasileira. Os membros desse Conselho atuaram nos bastidores da Reforma de 1º e 2º Graus de dois modos: a. na elaboração e configuração do projeto de Lei que deu origem a essa reforma e b. na definição e na elucidação de pontos obscuros da referida legislação por meio de Pareceres, Indicações e Resoluções, de autoria dos conselheiros, dentre os quais destacamos: Pe. José de Vasconcelos (Presidente), Valnir Chagas e Terezinha Saraiva, entre outros. Entendemos que, apesar da Lei 5.692/71 não ter sofrido nenhum veto por parte do Presidente da República, essa Lei foi fruto do pensamento educacional dos intelectuais da década de 1960 e sofreu as seguintes influências: Jarbas Passarinho (Ministro da Educação) e Valnir Chagas (Conselheiro do CFE) - ambos eram professores de escolas militares - pelos integrantes dos dois GTs e do Congresso Nacional que adicionou várias emendas ao projeto, que encontraram no cenário político e econômico o terreno fértil para colocarem em prática suas ideais educacionais. A legislação da década de 1970 apresenta tanto pontos flexíveis quanto pontos retrógrados, ela foi aprovada em um Congresso com pouca representatividade e sem consulta junto aos diversos setores da sociedade civil, por isso também não pode ser considerada de cunho eminentemente democrático. Com intuito de elucidar pontos obscuros da Lei 5.692/71, os Pareceres, Indicações e Resoluções do CFE daquele período expressaram, de forma clara, a visão da educação básica por parte dos relatores, isto é, uma educação profissional terminal com duas finalidades fundamentais: atender, em curto prazo, as exigências do mercado de trabalho e conter a alta demanda por vagas no ensino superior; **2.** por meio da Lei nº 5.692/71, a filosofia foi suprimida do currículo do 2º Grau e, coadunado com Lei, o Parecer CFE nº 349/72-CESU. Ao mencionar a área de estudo dos "*Aspectos biológicos, psicológicos, sociológicos, históricos e filosóficos da educação*" da HEM explicitou que os "*Aspectos históricos e sociológicos da educação*" deveriam convergir para os problemas educacionais brasileiros e não configurariam, necessariamente, como disciplinas autônomas no currículo. Logo, esse Parecer suprimiu também a palavra "*filosóficos*". Em virtude dessa Lei, a tradicional e

consagrada Escola Normal foi transformada na Habilitação Específica para o Magistério (HEM) e, por consequência, houve o enfraquecimento do currículo básico da formação de professores para as séries iniciais, já que foi convertida em uma formação imediatista, tecnicista e técnica de cunho profissionalizante; 3. as reformas do ensino trouxeram consigo a concepção tecnicista de educação, por ocasião das diversas habilitações profissionais nas décadas de 1970 e 1980. Evidenciamos que, em torno da concepção tecnicista da educação, existem grupos distintos favoráveis a tal teoria, os quais utilizam argumentos convincentes em sua defesa, cuja finalidade e utilização giravam em torno da modernização e do progresso, e aqueles contrários aos argumentos da teoria, os quais elaboraram críticas contundentes, afirmando que a educação perdera sua especificidade e finalidade, quando se enveredou por um caminho carregado de mazelas; e 4. a Lei nº 9.394/96 (LDBN/96) traz o retorno do curso de formação de professores em nível 2º Grau para a modalidade Normal. Portanto, na perspectiva de Germano (2009), entendemos que o Regime Cívico Militar, por mais que fosse severo, autoritário e repressivo, não conseguiu imprimir um controle completo e total da educação, por causa das circunstâncias de ampliação e atuação do espaço político das ações opostas. Somado a isso, acreditamos ter havido também a manifestação das forças que atuaram de modo sutil nos bastidores da reforma educacional de 1º e 2º Graus e colocaram em prática seus ideais educacionais, suprimindo e mantendo a Filosofia fora do currículo do 2º Grau, cujos objetivos maiores eram, naquele período, o de preparar mão de obra qualificada em curto prazo para o novo momento da economia: o incentivo à industrialização.

No capítulo terceiro, abordamos a história disciplinar da Filosofia da Educação no Brasil no século XX. Esse capítulo revelou-nos que a Filosofia da Educação como campo disciplinar teve sua origem e história em primeiro lugar nos currículos dos cursos de formação de professores desde o ano de 1939, iniciou-se no curso de Pedagogia e, décadas mais tarde, introduzida no Curso Normal e em algumas Licenciaturas; segundo, passou a se tornar campo de pesquisa com criação de GT 17 na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) no final do século XX. Também mostramos as quatro concepções: "humanista" tradicional, "humanista" moderna, analítica e a dialética, consideradas como fundamentos da Filosofia da Educação no Brasil. No estudo da concepção filosófica presente nos Manuais de Filosofia da Educação no Brasil no século XX, evidenciou-se que estes Manuais apresentam dois grandes movimentos filosóficos que exerceram forte influência na educação, os quais são: a filosofia cristã e a influência dos teóricos medievais, além da filosofia Positivista com tendências científicas e empíricas e com a tentativa da implantação das políticas de cunho Liberal. Entendemos que, na perspectiva de Severino (2002), a

superação da reflexão filosófica-educacional vem ocorrendo neste século entre nós, sob uma perspectiva geral, de fundo antropológico, com uma visão totalmente dessacralizada e imanente à realidade humana. A partir daí, as abordagens filosóficas da educação assumem a condição histórica e social da existência humana, já fazem parte dessa realidade, a disciplina Filosofia da Educação integrante do Manual *do Curso Normal - Programas de Ensino*, da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, publicado em 1988, elaborado para os Cursos Normais. Esse Manual foi resultado de um trabalho conjunto que envolveu as Escolas Normais do Estado de Minas Gerais, da Secretaria de Estado da Educação, do Ensino Superior com assessoramento de professores do Curso de Pedagogia do Instituto de Educação de Minas Gerais (CPIEMG) e da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FAE/UFMG). Esse trabalho iniciou-se no ano de 1984 nos "Cursos de Especialização para Docentes e Especialistas da Escola Normal", participaram da elaboração 600 professores de 31 escolas de diferentes Delegacias Regionais de Ensino do Estado de Minas Gerais.

No capítulo quarto, considerado por nós o ponto crucial de nossa pesquisa, pois a nossa principal preocupação estava em saber o que foi ensinado na disciplina Filosofia da Educação da Habilitação Específica para o Magistério (HEM) - formação de professores das séries iniciais -, no período compreendido entre os anos de 1971 (Lei nº 5.692/71) a 1996 (Lei nº 9.394/96), em quatro Instituições de Ensino da cidade de Uberlândia-MG? O levantamento dos dados empíricos foi feito no arquivo do departamento das escolas extintas da Superintendência Regional de Ensino da cidade de Uberlândia (SRE). Esse arquivo é uma fonte rica para pesquisas, porém é bem incompleto, visto que os arquivos das escolas extintas públicas e particulares, tais como, portarias, resoluções, regimento escolar, atas de reuniões do colegiado e outras, além de grades curriculares, conteúdo curricular, diários de classe e planos de aula anual das disciplinas, muitas vezes, foram extraviados juntamente com a extinção das instituições de ensino. Isso dificultou o trabalho de levantamento dos dados, pois foi necessário dedicar muito tempo em seguir pistas para encontrar, no acervo, os arquivos incompletos. Para abordagem empírica dos documentos levantados pela pesquisa documental na disciplina Filosofia da Educação das Instituições de Ensino I, II e III, aplicou-se um estudo qualiquantitativo. Para tal, utilizamos como metodologia um roteiro de questões para apoiar nosso trabalho de análise dos dados, tais como, 1. Quantos e quais foram os documentos encontrados das Instituições de Ensino? Qual o período dos documentos encontrados? 2. Qual o plano de aula anual da disciplina Filosofia da Educação - Magistério de 1ª a 4ª Série - das Instituições? 3. Quais seriam os objetivos da disciplina Filosofia da Educação na Habilitação Específica para o Magistério (HEM) das Instituições? 4. Quais os temas mais abordados (em

ordem decrescente) na disciplina Filosofia da Educação das Instituições? 5. Quais as vertentes filosóficas mais presentes nos programas de ensino da disciplina Filosofia da Educação? 6. Quais foram os filósofos/autores mais trabalhados na disciplina Filosofia da Educação? 7. Quais foram as Atividades Práticas mais trabalhadas na disciplina Filosofia da Educação? 8. Quais foram as vertentes filosóficas mais presentes nas atividades práticas da disciplina Filosofia da Educação? 9. Quais foram os filósofos/autores mais abordados nas Atividades Práticas da disciplina Filosofia da Educação? 10. Qual foi a proporção dos discentes (masculino/feminino) matriculados na disciplina Filosofia da Educação? 11. Nos diários de classe dos anos encontrados, quantos alunos se matricularam e quantos foram aprovados na Filosofia da Educação? 12. Nos diários de classe referentes ao período encontrado, quantos professores ministraram a disciplina Filosofia da Educação? E qual era a proporção do número de professor/professora? 13. Nos diários de classe referentes ao período encontrado, constava bibliografia referente aos conteúdos ministrados na disciplina Filosofia da Educação? Acreditamos ter sido esta metodologia suficiente para realizar os procedimentos de análise dos dados levantados. A pesquisa da Instituição IV (Escola ainda em funcionamento) foi bibliográfica, visto que não tivemos acesso ao arquivo da Escola por causa da Pandemia da Covid/19. Abordamos também, por meio de pesquisa bibliográfica, o conteúdo programático da disciplina Filosofia da Educação do Manual do *Curso Normal - Programas de Ensino/SEEMG/1988*. Estamos convencidos de que a Habilitação Específica para o Magistério (HEM) das Instituições de Ensino da cidade de Uberlândia-MG, nas décadas de 1970, 1980 e meados da década de 1990, formavam professores tão somente para atuarem nas séries iniciais de 1ª a 4ª Série, com curso de 03 anos de duração e carga horária de 2.200 horas. Logo, não tivemos, na cidade Uberlândia, a formação de professores para atuarem na 5ª e na 6ª Série, com o curso de 04 anos de duração e carga horária de 2.900 horas.

E por fim, no capítulo quinto, procedemos à análise empírica dos dados coletados na pesquisa documental e bibliográfica das Instituições de Ensino I, II III e IV da cidade de Uberlândia-MG, além do Manual do *Curso Normal: programas de ensino* da Secretaria de Estado de Educação do Estado de Minas Gerais, no período de 1971 (Lei nº 5.692/71) a 1996 (LDBN/96). Ressaltamos que as Instituições I, II e III eram Estabelecimentos de Ensino de caráter privado, e a Instituição IV, ainda em funcionamento, é um Estabelecimento de Ensino de caráter público. Evidenciamos que a disciplina Filosofia da Educação, encontrada nas Instituições de Ensino I, II e III, tem grande simetria com dois programas de ensino, a saber, 1. da filosofia da educação das universidades: USP, PUCRS, UFRGS e UFRJ, no estudo realizado por Elisete M. Tomazetti sobre *A Filosofia da Educação e a formação de*

professores em algumas universidades brasileiras entre os anos de 40 e os anos 60. Nesse estudo, Tomazetti (2001, p. 452) conseguiu classificar os conteúdos programáticos "em quatro grandes blocos temáticos: temas de introdução à filosofia; temas de filosofia; temas de filosofia da educação e temas gerais". No nosso estudo, houve o acréscimo de um quinto bloco especificado, como temas da Filosofia do Oriente; e 2. da Filosofia da Educação presente no Manual do *Curso Normal: Programas de Ensino* da SEEMG/1988, pois a maioria dos temas encontrados nos diários de classe das Instituições de Ensino de Uberlândia, principalmente os temas filosóficos e alguns temas educacionais, estão presentes no Manual *Curso Normal - programas de ensino* da SEEMG/1988, com exceção dos temas da Filosofia do Oriente e temas ligados à Filosofia Cristã. Isso ocorreu em virtude de o Manual da SEE/MG/1988 ter sido confeccionado por meio da compilação de sugestões de dois grandes Encontros de professores do Estado de Minas Gerais, realizados na Capital do Estado e em parceria com professores da Faculdade de Educação da UFMG, da Secretaria de Educação e das Regionais de Ensino de Minas Gerais. Logo, os temas de Filosofia da Educação, que já eram trabalhados em sala de aula, foram sugeridos e inseridos, de alguma forma, nesse Manual. Além disso, o ponto de chegada de nosso estudo estava na compreensão das seguintes questões: 1. Tendo em vista a supressão da Filosofia no 2º Grau pela Lei nº 5.692/71 e pelo Parecer CFE nº 349/72-CESU, se, na Filosofia da Educação, foi ou não lecionado Filosofia "pura", isto é, a História da Filosofia com abordagem a diversos sistemas filosóficos e importantes filósofos nessa formação de professores de nível 2º Grau; 2. Qual foi a concepção filosófica predominante no período estudado?; 3. Qual foi a concepção de educação predominante no período estudado?; e 4. Qual o tipo de formação: integral, moderna ou superficial, encontrada nos programas das Instituições de Ensino I, II, III e IV, que nortearam a formação das normalistas, isto é, a formação dos professores de 1ª a 4ª Série na Habilitação Específica para o Magistério, no período de 1971 a /1996, na cidade de Uberlândia-MG. Para tal, utilizamos um referencial teórico embasado nos autores: Chauí (2008); Saviani (2011); Soares (1985); Snyders (1976); Quillici Neto (2001); Morandi (2002); Morell et al. (2014) e Vázquez (1977), a fim de mostrar como a classe dominante, no caso, era o Regime Cívico Militar implantado no país, que se utilizava de todo o aparato em seu poder: o uso da força, da repressão e da coerção necessárias para se manter no poder. A Escola estava inserida nesse contexto coercitivo e tornou-se palco de luta e de contradição entre as classes antagônicas: dominantes e oprimidos, por conseguinte, a Escola é o local onde, realmente, o combate existe. Os resultados de nossa pesquisa caminharam nessa direção. Em virtude disso, entendemos que a Lei nº 5.692/71 e o Parecer CFE nº 349/72-CESU foram

utilizados como instrumentos coercitivos para suprimir a Filosofia do 2º Grau, além da Habilitação Específica para o Magistério (HEM) - formação de professores das séries iniciais de nível médio, instituídos durante a política autoritária. Em Saviani (2011), mostramos que a formação de professores com nova interpretação deve se concretizar em uma determinada linha política. Soares (1985) colabora no sentido de que a alfabetização também deve ter, de modo claro, uma postura política, essa não pode ser neutra. Nesse caso, a HEM era uma formação de professores, especificamente, alfabetizadores. Apoiamo-nos em Snyders (1976) para mostrar a Escola como um campo de luta e de contradição de interesses de classes, um local onde o combate existe e que pode evoluir no sentido de que os oprimidos adquiram lucidez e força. Em Vázquez (1977) evidenciamos que apenas mediante a verdadeira práxis, isto é, por meio da crítica radical, que corresponde a necessidades radicais, humanas, passa do plano teórico ao prático. Segundo Quillici Neto (2001), essa seria a função da Filosofia da Educação, a de aproximar a teoria da prática, e esta somente terá sentido se partir da prática para provocar mudança na realidade Educacional. Porém, a Filosofia da Educação, fundada em uma práxis, não transforma, de maneira rápida, a sociedade, por isso o filósofo da educação deve ser paciente. Esta fala é confirmada por Morell et al. (2014), pois a Filosofia da Educação não é imediatista. Logo, Morandi (2002) vê a educação não como uma bagagem, mas como uma prática no seio é "formado" um elo educativo entre educador e formando. Desse modo, corroborando com esse pensamento, que mostra como as transformações fundadas em uma práxis só ocorrem em longo prazo, entendemos o porquê do retorno da Filosofia no 2º Grau em nível nacional ocorrer somente 20 anos mais tarde. Oficialmente, no Brasil, a Filosofia permaneceu fora do currículo do 2º Grau por 37 anos, contados a partir da promulgação da Lei nº 5.692/71.

Aqui se faz conveniente retomar as expectativas que deram origem à pesquisa: A Lei nº 5.692/71, promulgada durante o Regime Cívico Militar, que suprimiu a Filosofia do 2º Grau e também criou compulsoriamente as habilitações profissionais desse grau de ensino, dentre as quais se encontrava a Habilitação Específica para o Magistério (HEM), criada a partir da antiga Escola Normal, formação de professores para as séries iniciais de nível médio. Destarte, a disciplina *História e Filosofia da Educação* da antiga Escola cedeu lugar para os "*Aspectos históricos e filosóficos da Educação*" no bloco dos Fundamentos da Educação da HEM. O Parecer CFE nº 349/72-CESU, de 06 de abril de 1972, trouxe maior elucidação à Lei e tratou, especificamente, do "Exercício do magistério em 1.º grau, habilitação específica de 2.º grau". Esse estabeleceu que "Os aspectos históricos e sociológicos deverão convergir para o conhecimento dos problemas educacionais brasileiros". Logo, esse Parecer suprimiu do

texto a palavra "filosóficos". Nos diários de classe dos professores da HEM das Instituições de Ensino de Uberlândia, deveria constar algum conteúdo programático que abordasse esses "aspectos", no período elencado.

Todavia, nos diários de classe da Habilitação Específica para o Magistério (HEM) das Instituições de Ensino I, II e III de Uberlândia, no período de 1971 a 1996, encontramos somente a disciplina **Filosofia da Educação**. No entanto, não encontramos nos diários de classe os "*Aspectos históricos e filosóficos da educação*" como estava preconizado pela Lei nº 5.692/71 e pelo Parecer CFE nº 349/72-CESU. A disciplina Filosofia da Educação presente nos diários de classe tinha um conteúdo programático carregado de Introdução à Filosofia, à História da Filosofia, com abordagem a diversos sistemas filosóficos e a importantes filósofos. Ainda, encontramos, nos diários das três Instituições de Ensino, a presença da Filosofia do Oriental. Logo, as Instituições de Ensino de Uberlândia, no período de 1971 a 1996, não seguiram a legislação em vigor da época, quanto aos "*Aspectos históricos e filosóficos da educação*", os quais deveriam convergir para os problemas educacionais brasileiros.

Na Instituição de Ensino IV, não tivemos acesso ao acervo da HEM, porém, por meio de pesquisa bibliográfica e do material emprestado por uma professora aposentada, segundo a qual, lecionou a disciplina Filosofia da Educação nessa Instituição e nesse curso de formação de professores, na década de 1980 até meados da década de 1990. Esse material foi suficiente para nos mostrar a presença marcante da Filosofia, isto é, a professora utilizou obras de Introdução à Filosofia; Filosofia Política; obras sobre Ideologia; obras O que é Filosofia; obras de Filosofia da Práxis; obras de Trabalho e alienação; Dicionário de Filosofia e Revista Filosófica.

A confecção do Manual *Curso Normal - programas de ensino* da SEEMG/1988 teve seu início no ano de 1984, tal Manual foi publicado em 1988. Sua elaboração contou com a participação de ação conjunta da Secretaria de Educação do Estado, das Regionais de Ensino do Estado, de professores da FAGED/UFMG e de 600 professores de 31 escolas das diferentes Delegacias Regionais de Ensino do Estado de Minas Gerais. Os autores desse Manual na disciplina Filosofia da Educação deixaram bem explícito que a Filosofia nele contida - por sinal são 119 temas de Filosofia e 52 temas de Educação -, reivindicava o retorno da Filosofia no 2º Grau, em um contexto de mudança com afirmação de uma prática pedagógica não tecnicista, não comprometida com o desempenho quantitativo e fragmentário inserido na escola brasileira, de modo muito forte, a partir da Lei nº 5.692/71.

Nas grades curriculares da HEM das Instituições I, II e IV, no período de 1971 a 1996, encontramos a presença de disciplinas autônomas, entre elas, a Filosofia da Educação e /ou Filosofia. Na Instituição III, localizamos somente a grade curricular do ano de 1978 no Regimento Escolar e apresentava na Parte Diversificada, nos Fundamentos da Educação II os "*Aspectos históricos, sociológicos e filosóficos da educação*", como foi preconizado pela legislação em vigor naquela época. Porém, nos diários de classe da Instituição III relativos ao período de 1984 a 1995, encontramos somente a presença da disciplina **Filosofia da Educação**, como disciplina autônoma. Logo, a presença das disciplinas autônomas nas Instituições de Ensino de Uberlândia contrariou o texto do Parecer CFE nº 349/72-CESU, no tocante ao texto **"Estes aspectos não serão incluídos nos currículos, necessariamente, como disciplinas autônomas"**.

No tocante às concepções filosóficas e à concepção de educação presentes na Filosofia da Educação das Instituições de Ensino I, II, e III, da cidade de Uberlândia, no período de 1971 a 1996. Entendemos que não foi possível levantar uma concepção filosófica norteadora dos programas de ensino, devido à abordagem a diversas correntes filosóficas e matizes teóricos, que evidenciassem o caráter eclético da Filosofia da Educação dessas Instituições de Ensino, o que demonstrou uma postura não muito clara ou evidente, em que um programa de ensino admitiu várias concepções filosóficas.

Com relação às tendências e correntes da educação, isto é, à concepção da educação brasileira presente na Filosofia da Educação dos cursos de formação de normalistas das Instituições de Ensino I, II e III da cidade de Uberlândia, todas elas focaram, além de outros temas, no estudo das principais correntes pedagógicas, as quais no Brasil se encontram embasadas na análise de Dermeval Saviani, marcando presença nas concepções: Humanista Tradicional, Humanista Moderna, Analítica, e Dialética. Nos temas Democracia e Educação e Pedagogia: Educação como redenção da sociedade e outros, assim podemos inferir a presença da pedagogia progressista com tendência histórico-crítica, por meio da qual a prática pedagógica preconizou uma interação entre o conteúdo e a realidade concreta, buscando a mudança da sociedade (ação-compreensão-ação). Como Saviani, de um modo geral, busca na perspectiva marxista e nos estudos de Gramsci elaborar uma crítica ao saber escolar produzido pelo sistema capitalista, assim, propor uma educação que destaque o saber produzido historicamente, na qual a teoria deve ser incorporada à prática e, por meio da emancipação, buscar a transformação prática da sociedade, com vista à igualdade de oportunidades. Portanto, entendemos que as Instituições de Ensino I, II e III tiveram certa tendência para desenvolver uma concepção marxista de educação.

Na Instituição IV da cidade Uberlândia, a disciplina Filosofia da Educação teve cunho de uma concepção filosófica do materialismo histórico dialético, voltada para uma análise da práxis, portanto tratava-se de uma concepção de cunho marxista de educação.

Na disciplina Filosofia da Educação do Manual *Curso Normal - programas de ensino* da SEEMG/1988, entendemos existir, dentre das tendências que aparecem, uma delas apresentava forte tendência voltada para a concepção filosófica do materialismo histórico dialético mediante a análise da práxis, portanto referia-se a uma concepção de cunho filosófica marxista e a uma concepção de cunho marxista de educação.

Entendemos que toda a História da Filosofia com abordagem a diversos sistemas filosóficos e a importantes filósofos constantes da disciplina Filosofia da Educação da Habilitação Específica para o Magistério (HEM) das Instituições de Ensino de Uberlândia e do Manual *Curso Normal - programas de ensino* da SEEMG/1988 contrariavam a legislação em vigor naquela época, como uma forma de luta, de resistência e de reivindicação contra a política autoritária instaurada no país, a partir de 1964, ao mesmo tempo, como uma forma de manutenção e de reivindicação para retorno da Filosofia no 2º Grau. Isso se tornou ainda mais claro e evidente na Instituição IV e no Manual da SEEMG/1998, cuja concepção filosófica apresentou vários temas com tendência para o materialismo histórico dialético, voltada para uma análise da práxis, portanto tratou-se de uma concepção marxista de educação, pois era justamente essa concepção de educação o fio condutor da "caça às bruxas" praticada pelo regime nas escolas brasileiras. Isso revela a Escola brasileira como palco de luta, de resistência e de contradição dos interesses antagônicos entre as classes sociais.

Quanto ao tipo de formação que orientou a formação dos professores das séries iniciais na HEM das Instituições de Ensino Uberlândia, no período de 1971 a 1996, entendemos que as Instituições de Ensino I, II e III, apesar de introduzirem na disciplina Filosofia da Educação, a Filosofia Oriental, a Filosofia Grega e a Educação, tinham uma proposta de ensino com certo rigor teórico metodológico, a partir de uma visão de homem, de sociedade e de mundo. Como uma disciplina somente não define um curso de formação de professores, pensamos que a HEM se desenvolveu em uma proposta de **formação imediatista, tecnicista e técnica de cunho profissionalizante, portanto uma formação superficial para os futuros professores** -, cuja finalidade maior visava tanto à terminalidade no 2º Grau quanto ao mercado de trabalho.

De acordo com nossos estudos e análises em torno da Instituição de Ensino IV da cidade de Uberlândia, somados com a fala dos entrevistados também entendemos que a HEM se desenvolveu em uma proposta de **formação imediatista, tecnicista e técnica de cunho**

profissionalizante, portanto uma formação superficial para os futuros professores -, cuja finalidade maior visava tanto à terminalidade no 2º Grau quanto ao mercado de trabalho.

Já o Manual do *Curso Normal - programas de ensino* da SEEMG/1988, por tentar resgatar e ampliar a formação da antiga Escola Normal, compreendemos, na perspectiva dos autores, que ele procurou trazer uma proposta de **formação integral** para os professores das séries iniciais, de nível 2º Grau, a partir de 1988. Logo, acreditamos por conjectura, ter sido esse o tipo de formação desenvolvido na Habilitação Específica para o Magistério, a partir do ano de 1988 até a composição da LDBN/1996, principalmente, nas Instituições de Ensino de caráter público, que ofereciam essa formação na cidade de Uberlândia e no Estado de Minas Gerais.

Em razão disso, podemos afirmar junto com Germano (2009) que o controle político na educação, nos anos de 1970 até meados dos anos de 1985, não foi exercido de modo linear. Logo, concebemos, na perspectiva do autor que o Regime Cívico Militar, por mais severo, autoritário e repressivo que fosse, não conseguiu imprimir um controle completo e total da educação, por causa das circunstâncias de ampliação e atuação do espaço político das forças opositoras. Somado a isso, acreditamos ter havido também a manifestação das forças que atuaram de modo sutil nos bastidores da reforma educacional de 1º e 2º Graus e colocaram em prática os seus ideais educacionais, ao suprimirem e manterem a Filosofia fora do currículo do 2º Grau, cujos objetivos maiores eram, naquele período, o de preparar mão de obra qualificada em curto prazo para o novo momento da economia: o incentivo à industrialização. Essas circunstâncias de ampliação e de atuação de espaço político das forças opositoras também se revelaram na presença incisiva da Introdução à Filosofia, da História da Filosofia, dos sistemas filosóficos e de importantes filósofos na Filosofia da Educação da Habilitação Específica para o Magistério - formação de professores das séries iniciais em nível 2º Grau - das Instituições de Ensino de Uberlândia, além do Manual *Curso Normal - programas de ensino* da SEEMG/1988, o que contrariava a legislação em vigor naquela época.

Assim, entendemos, sem a pretensão de exaurir o tema pesquisado e estudado, termos cumprido com todos os objetivos propostos na introdução desta tese.

Diante do exposto acima, e já pesquisa concluída, faz-se oportuno retomar as hipóteses levantadas no início desta pesquisa, com o intuito de dizermos se elas foram comprovadas ou refutadas.

Hipótese 1 - Em virtude da supressão da Filosofia do 2º Grau pela Lei nº 5.692/71, será que, nas Instituições de Ensino da cidade de Uberlândia, no período de 1971 a 1996, a Habilitação Específica para o Magistério (HEM) como formação de professores do 2º Grau

também teve a supressão da Filosofia? A provável resposta era sim. De acordo com a política autoritária do Regime Cívico Militar instaurado no país naquela época, nós acreditamos que realmente deve ter havido a revogação do ensino de Filosofia nas Instituições de Ensino de Uberlândia que ofereciam essa modalidade de curso de formação. **Hipótese refutada**, pois, encontramos na Filosofia da Educação da HEM das Instituições de Ensino de Uberlândia, a presença marcante da Filosofia.

Hipótese 2 - Os conteúdos programáticos ministrado nos "*Aspectos biológicos históricos e filosóficos da educação*" dos Fundamentos da Educação da HEM nas Instituições de Ensino da cidade de Uberlândia, no período de 1971 a 1996, realmente, atendiam o preconizado na Lei nº 5.692/71 e no Parecer CFE nº 349/72-CESU, no sentido de que "Os aspectos históricos e sociológicos deverão convergir para o conhecimento dos problemas educacionais brasileiros [...]. Estes aspectos não serão incluídos nos currículos, necessariamente, como disciplinas autônomas"? O previsível resultado era sim. Tendo em vista o Regime Cívico Militar, nós acreditamos que, de fato, deve ter havido a supressão do ensino de Filosofia nas Instituições de Ensino de Uberlândia que ofereciam essa modalidade de curso de formação. Esses "aspectos" devem ter sido direcionados somente para os conteúdos correlacionados com a Educação, tais como: história da Educação, concepções da Educação, temas diversos da Educação e outros, e utilizaram-se do conjunto desses "aspectos", ao invés de inserirem nas grades curriculares das Instituições de Ensino as disciplinas autônomas. **Hipótese refutada**, pois, nos diários de classe do período de 1971 a 1996, localizamos somente a disciplina Filosofia da Educação a qual figurava como disciplina autônoma, ela não se dedicava somente aos estudos dos problemas educacionais brasileiros, mas trazia em seu bojo a Introdução à Filosofia, à História da Filosofia e a diversos sistemas filosóficos com abordagem a importantes filósofos. Portanto, não encontramos diários de classe que tratassem dos "Aspectos históricos e filosóficos da educação" como preconizava a legislação daquela época.

Logo, a pesquisa documental e bibliográfica desta tese foram o suficiente para evidenciar que a Filosofia não foi suprimida da disciplina Filosofia da Educação da HEM - formação de professores das séries iniciais de nível 2º Grau -, das Instituições de Ensino I, II, III e IV da cidade de Uberlândia-MG. Nas Instituições I, II e III, os programas de ensino apresentaram grande simetria com dois programas de ensino, a saber, 1. da filosofia da educação das universidades: USP, PUCRS, UFRGS e UFRJ, no estudo realizado por Elisete M. Tomazetti sobre *A Filosofia da Educação e a formação de professores em algumas universidades brasileira entre os anos de 40 e os anos 60*. Nesse estudo, Tomazetti (2001, p.

452) conseguiu classificar os conteúdos programáticos "em quatro grandes blocos temáticos: temas de introdução à filosofia; temas de filosofia; temas de filosofia da educação e temas gerais". No nosso estudo, houve o acréscimo de um quinto bloco especificado, como, temas da Filosofia do Oriente; e 2. da Filosofia da Educação presente no Manual do *Curso Normal: Programas de Ensino* da SEEMG/1988. Essas pesquisas também evidenciaram a ausência dos "Aspectos históricos e filosóficos da educação", os quais deveriam convergir para os problemas educacionais brasileiros e a presença marcante da Filosofia "em si" na disciplina Filosofia da Educação, como disciplina autônoma, no currículo do curso de formação de professores, o que contrariava o preconizado pela Lei nº 5.692/71 e pelo Parecer nº CFE 349/72-CESU. A Filosofia da Educação das Instituições de Ensino de Uberlândia e do Manual da SEEMG/1988 teve forte tendência para a concepção filosófica marxista, voltada para a análise da práxis, portanto uma concepção marxista de educação na formação de professores. Quanto ao tipo de formação, identificamos na HEM das Instituições de Ensino I, II III e IV de Uberlândia uma **proposta de formação imediatista, tecnicista e técnica de cunho profissionalizante, logo, uma formação superficial para os futuros professores**, cuja finalidade maior visava tanto à terminalidade no 2º Grau quanto ao mercado de trabalho. No Manual da SEE/MG/1988, identificamos uma **proposta de Formação Integral**. Esses resultados revelaram que o Regime Cívico Militar não teve um controle linear e total da educação em nível nacional. Entendemos a presença da Filosofia nas Instituições de Ensino de Uberlândia como uma forma de reivindicação, de resistência e de luta no sentido de manutenção e de retorno da Filosofia no 2º Grau. A Escola de formação de professores das séries iniciais uberlandenses manifestou-se como palco de luta e de contradição dos interesses entre as classes sociais, isto é, dominantes e dominados. Parafraseando Snyders (1976), a Escola uberlandense formadora de professores de nível 2º Grau foi o lugar onde, nas décadas de 1970 e 1980, o combate existiu, onde ele pôde, de forma distinta, evoluir de tal maneira que os dominados adquiriram lucidez e força. Porém, a Filosofia só retornaria ao currículo oficial 37 anos¹⁰⁴ mais tarde, contados a partir da Lei nº 5.692/71.

Diante de tudo que estudamos e analisamos, entendemos que nossa tese é a **Habilitação Específica para o Magistério (HEM), instituída pela Lei nº 5.692/71 e organizada pelo Parecer CFE nº 349/72-CESU**, ao se desenvolver em uma proposta de formação imediatista, tecnicista e técnica de cunho profissionalizante, portanto dotada de uma formação superficial para os futuros professores, cuja finalidade maior visava tanto à

¹⁰⁴ **Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008:** Altera o Art. 36 da Lei nº 9.394/1996 (LDBN) para incluir a **Filosofia** e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do **Ensino Médio**.

terminalidade no 2º Grau quanto ao mercado de trabalho, **mostrou-se ineficiente no país**, porque os dados do Censo 2001 mostraram a existência de 86.070 professores em sala de aula que careciam pelo menos da formação em nível médio. Isso teve reflexo nas HEM das Instituições de Ensino de Uberlândia, apesar de a disciplina Filosofia da Educação ter sido mantida nesses cursos de formação de professores, o que contrariava a legislação em vigor.

Somado a isso, devemos considerar que, em no final do século XX e início do século XXI, já com um Brasil moderno, isto é, industrializado, urbanizado e fomentado por todos os processos tecnológicos, ainda nos deparamos com uma triste realidade: alto índice de analfabetismo, pois, de acordo com o Jornal Folha de São Paulo, "Em 2000, **[população com dez anos ou mais] 12,8% desses brasileiros não sabiam ler nem escrever**". Esse índice do Brasil era o mais alto em comparação com os países vizinhos, tais como, Argentina, Chile, Venezuela e Colômbia.

Foi em virtude dessa realidade brasileira, segundo Nelio Bizzo - relator do Parecer CNE/CEB 03/2003-11/03/2003 -, que a nova LDBN/96 admitiu, **"como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade Normal"**, ou seja, com vistas a amenizar o problema da formação de professores, a Lei buscou resgatar uma formação mais sólida e voltou a tratar esse Curso na modalidade Normal.

Aqui, deixo a sugestão para que seja investigada com pesquisa e estudo a Filosofia da Educação da Instituição de Ensino IV, a qual teve uma Escola anexa para oferecer a HEM nas décadas de 1970, 1980 até meados da década de 1990, estamos certo de que se trata de um acervo riquíssimo, o qual trará muita elucidação em torno da formação de professores para séries iniciais nas pesquisas futuras.

Estamos convictos de que o caminho trilhado é bem árduo, porém torna-se essencial, é necessário, pois, sempre trazer luz em nosso pensamento, lembrando-nos de que somos capacitados e com condições de evocar até nós a responsabilidade de sermos agentes produtores da educação a que almejamos, formando sujeitos questionadores, reflexivos, capazes de compreender historicamente, por meio dos processos sociais, o mundo a sua volta.

De posse dessa força vital, devemos aqui efetuar uma pequena pausa, porém não se trata de um ponto final, pois essa temática ainda necessita ser mais esmiuçada por meio de muita pesquisa e estudo. Pretendemos prosseguir em conhecer a Filosofia da Educação tanto no campo disciplinar, como disciplina integrante dos cursos de formação de professores, quanto como campo de pesquisa, integrante do GT 17 da ANPEd.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Tradução da 1ª edição brasileira coordenada e revista por Alfredo Bossi; revisão da tradução e tradução de novos textos Ivone Castilho Benedetti - 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

AGUIAR, José Márcio (Org.). **CFE - Pareceres Básicos: Reforma - ensino de 1º e 2º Graus**. Brasília: Mai Editora, 1975. Vol. 1.

ALVES, Dalton José. **O espaço da Filosofia no currículo do ensino médio a partir da nova LDB (Lei nº 9.394/96): análise e reflexões**. (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2000. 133p. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/252324>>. Acesso em: 30 set. 2019.

ALVES, Dalton José. **A Filosofia no ensino médio: ambiguidades e contradições na LDB**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

ALVES, Dalton José. O ensino da filosofia nos anos de repressão pós-1964. **Ensaaios Filosóficos**, Vol. X, p. 44-63, Dezembro/2014.

ARAÚJO, José Carlos Souza. Para uma análise das representações sobre as técnicas de ensino. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Técnicas de Ensino: Por quê não?**. 7.ed. Campinas: Papirus, 1991. p. 11-34.

ARAÚJO, José Carlos Souza. A formação do professor na imprensa de Uberlândia, MG, nas primeiras décadas do século XX. **ANPUH – XXII Simpósio Nacional de História**. João Pessoa/PB, p. 1-10, 2003.

ARAÚJO, José Carlos Souza. A gênese da Escola Normal de Uberlândia, MG, nos anos 1920. **V Congresso Brasileiro de História da Educação**. SBHE. UFS/UNIT. Aracajú/SE, p. 1-17, 2008.

ARAÚJO, José Carlos de Souza. A Gênese da Escola Normal de Uberlândia, MG: o contexto estadual e a independência cultural em 1926. In: ARAÚJO, José Carlos de Souza; FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno; LOPES; Antônio de Pádua Carvalho (Org.). **As escolas normais no Brasil do Império a República**. Campinas: Alínea, p. 321-340, 2008.

ARAÚJO, José Carlos Souza. Ser professor normalista segundo os anais da conferência interestadual de Ensino Primário de 1921. **VII Congresso Brasileiro de História da Educação: Circuitos e Fronteiras da História da Educação no Brasil**. SBHE. p. 1-11, 2013.

AZEVEDO, Fernando de [et al.]. A Reconstrução Educacional no Brasil: ao povo e ao governo. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. In: MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck; VIDAL, Diana Gonçalves; ARAÚJO, José Carlos Souza (Org.). **Reformas educacionais: as manifestações da Escola Nova no Brasil (1920 e 1946)**. Uberlândia/campinas: EDUFU, 2011. p. 465-494.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro, TERRAZAN, Eduardo A., TOMAZETTI, Elisete. Profissão docente: algumas dimensões e tendências. **Revista Educação**, v. 29, n. 2, p. 17-32, Santa Maria, 2004.

BELTRÃO, Tatiana. Reforma tornou ensino profissional obrigatório em 1971. Agência Senado. **Jornal Empresas e Negócios**, Ano XVI, nº 3.705, de 06 de setembro de 2018. Disponível em: <https://jornalempresasenegocios.com.br/wp-content/uploads/2018/09/jornal_ed_3705.pdf> Acesso: 19 abr. 2021.

BORGES, Vera Lúcia Abrão. Modernização e democratização no Brasil: o caso da Escola Estadual de Uberlândia (1920-1960). **Cadernos de História da Educação**. v. 1, nº 1, jan./dez., p. 121-126, 2002.

BOMENY, Helena. **Newton Sucupira e os rumos da educação superior**. Brasília: Paralelo 15, CAPES, 2001.128p.

BOMENY, Helena. Um personagem e suas histórias. **Revista Ciência e Cultura**, v. 66 n.4. São Paulo, Oct./Dec. 2014. p. 38-43. Disponível em: <https://doi.org/10.21800/S0009-67252014000400013>.

BRASIL. **Ato Institucional nº 2, de 27 de outubro de 1965**. Mantem a Constituição Federal de 1946, as Constituições Estaduais e respectivas Emendas, com as alterações introduzidas pelo Poder Constituinte originário da Revolução de 31.03.1964, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ait/ait-02-65.htm> Acesso: 01 mai. 2018.

BRASIL. **Ato Institucional nº 5, de 13 de dezembro de 1968**. São mantidas a Constituição de 24 de janeiro de 1967 e as Constituições Estaduais; O Presidente da República poderá decretar a intervenção nos estados e municípios, sem as limitações previstas na Constituição, suspender os direitos políticos de quaisquer cidadãos pelo prazo de 10 anos e cassar mandatos eletivos federais, estaduais e municipais, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ait/ait-05-68.htm> Acesso: 01 mai. 2018.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934**. Promulgada em 16 de julho de 1934. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm> Acesso: 01 mai. 2018.

BRASIL. **Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1931**. Cria o Conselho Nacional de Educação. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19850-11-abril-1931-515692-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso: 10 jan. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931**. Dispõe sobre a organização do ensino superior no Brasil e adota o regime universitário. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso: 10 jan. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 19.852, de 11 de abril de 1931.** Dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19852-11-abril-1931-510363-republicacao-85622-pe.html>> Acesso: 10 jan. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931.** Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>> Acesso: 10 jan. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 20.158, de 30 de junho de 1931.** Organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-20158-30-junho-1931-536778-republicacao-81246-pe.html>> Acesso: 10 jan. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 21.241, de 14 de abril de 1932.** Consolida as disposições sobre a organização do Ensino Secundário. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-21241-4-abril-1932-503517-publicacaooriginal-81464-pe.html>> Acesso: 10 jan. 2019.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 2.072, de 08 de março de 1940.** Dispõe sobre a obrigatoriedade da educação cívica, moral e física da infância e da juventude, fixa as suas bases, e para ministrá-la organiza uma instituição nacional denominada Juventude Brasileira. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-2072-8-marco-1940-412103-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso: 10 jan. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 8.530, de 02 de janeiro de 1946.** Lei Orgânica do Ensino Normal. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso: 10 jan. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 62.024, de 29 de Dezembro de 1967.** Institui Comissão Especial para propor medidas relacionadas com os problemas estudantis. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-62024-29-dezembro-1967-403237-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso: 10 abr. 2020

BRASIL. **Decreto nº 62.937, de 2 de Julho de 1968.** Dispõe sobre a instituição de grupo de trabalho para promover a reforma universitária e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-62937-2-julho-1968-404810-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso: 10 jan. 2019

BRASIL. **Decreto nº 62.937, de 2 de Julho de 1968.** Dispõe sobre a instituição de grupo de trabalho para promover a reforma universitária e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-62937-2-julho-1968-404810-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso: 10 jan. 2019.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 898, de 29 de Setembro de 1969.** Define os crimes contra a segurança nacional, a ordem política e social, estabelece seu processo e julgamento e dá outras providências. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-898-29-setembro-1969-377568-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso: 20 jan. 2019.

BRASIL. IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Séries Estatísticas Retrospectivas - INEP/MEC. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, n. 101, 1970.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN). Brasília: 1961. Disponível em: <[https:// www2. camara.leg.br/legin/ fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html](https://www.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html)> Acesso : 22 jan. 2019.

BRASIL. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa Normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília: 1968. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis /L5540compilada.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540compilada.htm)> Acesso: 10 jan. 2019.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: 1971. Disponível em: <[https://www.camara. leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=F8342BB4536FBA13C8A2FC60810 01C83.proposicoes WebExterno2?codteor=713997&filename=LegislacaoCitada+-PL+6416/ 2009](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=F8342BB4536FBA13C8A2FC6081001C83.proposicoesWebExterno2?codteor=713997&filename=LegislacaoCitada+-PL+6416/2009)> Acesso: 10 jan. 2019.

BRASIL. **Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982**. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º Grau. Brasília: 1982. Disponível em: <[https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7044-18-outubro- 1982-357120-publicacaooriginal-1-pl.html](https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7044-18-outubro-1982-357120-publicacaooriginal-1-pl.html)> Acesso: 12 jan. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Casa Civil, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil_03 /leis/L9394compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm)> Acesso: 10 jan. 2019.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2001. Disponível em: < [http://www.planalto.gov. br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm)> Acesso: 28 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. **Parecer nº 252/69, de 11 de abril de 1969**. Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdo e duração para o curso de graduação em pedagogia. Relator: Valnir Chagas. Documenta, Brasília. (1-100), p.101-117.

BRASIL. MEC. Conselho Federal de Educação. **Parecer nº 853-CFE/C.E.Su/71, de 12 de novembro de 1971**. Núcleo-comum para os currículos do ensino de 1º e 2º Graus. A doutrina do currículo da Lei 5.692. Brasília:1971. Disponível em: <[https://www.scielo.br/j/reben/a/ HGRfCn9wSk7XZckTQKFDYDg/?lang=pt](https://www.scielo.br/j/reben/a/HGRfCn9wSk7XZckTQKFDYDg/?lang=pt)> Acesso: 28 jan. 2019.

BRASIL. MEC. Conselho Federal de Educação. **Parecer nº 45- CFE/CEPSG, de 12 de janeiro de 1972**. Qualificação para o trabalho no ensino de 2.º grau. O mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional. Brasília:1972. Disponível em: <[http://siau.edunet.sp.gov.br > notas > parcfe45_72](http://siau.edunet.sp.gov.br/ notas/parcfe45_72)> Acesso: 28 jan. 2019.

BRASIL. MEC. Conselho Federal de Educação. **Parecer nº 349/72-CFE/CESU, de 06 de abril de 1972**. Exercício do magistério em 1.º grau, habilitação específica de 2º grau.

Relatora Maria Teresinha Tourino Saraiva. In: DOCUMENTA, Brasília, MEC-CFE, (137): 155-163, abr. 1972.

BRASIL. MEC. Conselho Federal de Educação. **Parecer nº 1.446/77-CE, de 30 de maio de 1977.** Validade de cursos de 2º grau com currículos fixados pelo Parecer n.o 45/72 e posteriormente modificados. Brasília:1977. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/reben/a/DSZvL4grhVyNygqhQYgrVPm/?format=html>> Acesso: 28 jan. 2019.

BRASIL. MEC. **Legislação e Normas da Educação Pré-Escolar.** Brasília:1979. p. 9-107. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002418.pdf>> Acesso: 28 mai. 2018.

BRASIL. MEC. Secretária de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares Nacionais: Arte.** Brasília: MEC/CEB/SEF, 1997.

BRASIL. MEC. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 03/2003/CNE/CEB, de 11 de março de 2003.** Consulta tendo em vista a situação formativa dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental e da educação infantil. Brasília: 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb003_03.pdf> Acesso: 28 jan. 2019.

BRZEZINSKI, Iria. **A formação do Professor para o início da Escolarização.** Goiânia: UCG, 1987. Série: Teses Universitárias 1.

BRZEZINSKI, Iria. Tramitação e desdobramentos da LDB/1996: embates entre projetos antagônicos de sociedade e de educação. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 8 n. 2, p. 185-206, jul./out.2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1981-77462010000200002>.

CANDAU, Vera Maria & LELIS, Isabel Alice. A relação teoria-prática na formação do educador. **Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, 12(55): 12-8, nov./dez. 1983.

CANO, Wilson. Crise e industrialização no Brasil entre 1929 e 1954: a reconstrução do Estado Nacional e a política nacional de desenvolvimento. **Revista de Economia Política**, vol. 35, nº 3 (140), pp. 444-460, jul-set/2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0101-31572015v35n03a04>.

CARVALHO, Carlos Henrique de. NETO, W. Gonçalves, CARVALHO, Luciana B. de O. Bar de. O projeto modernizador à mineira: reformas administrativas e a formação de professores (Minas Gerais, 1906-1930). **Revista História da Educação (Online)**. Porto Alegre, v. 20, n. 49, maio/ago., 2016. p. 255-271. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2236-3459/60386>.

CAVALARI, Thais Adriana. **Yoga: caminho Sagrado.** (Tese de Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas-SP, [s.n.], 2011.

CENSO 2000. Analfabetismo no Brasil ainda é maior que o de países vizinhos. **Jornal Folha de São Paulo**, Cotidiano, de 26 de dezembro de 2001. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff2612200120.htm>> Acesso: 10 jan. 2019

CHAUI, Marilena. **Convite à Filosofia.** 7. ed. São Paulo: Editora Ática, 2001.

CHAUI, Marilena. **O que é ideologia?** 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2008.

CHAGAS, Valnir. **Ensino Supletivo** (Parecer nº 699/72-CE de 1º e 2º Graus, aprovado em 06 julho 1972). Disponível em: <[http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/1-parecer-n-699-72-\(\)-valmir-chagas.pdf](http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/1-parecer-n-699-72-()-valmir-chagas.pdf)> Acesso: 10 jan. 2019

CHAGAS, Valnir. Núcleo Comum para os Currículos do Ensino de 1º e 2º Graus. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. v.74, n. 177., mai./ago., 1993, p. 385-423. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.74i177.1199>.

CALICCHIO, Vera Lúcia. **Verbete Atos Institucionais**. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas/CPDOC, 2009. Disponível em: <<http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/atos-institucionais>> Acesso: 10 jan. 2019.

CUNHA, Luiz Antônio. **A Universidade temporã**. 2 ed. Editora Francisco Alves, 1986.

CUNHA, Luis Antônio. **A Universidade Reformada: O Golpe de 1964 e a Modernização da Universidade**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino Profissional o grande fracasso da Ditadura. **Cadernos de Pesquisa**. v.44, n.154, p.912-933, out./dez. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053142913>.

CUNHA, Marcus Vinicius da. John Dewey, a outra face da Escola Nova no Brasil. In: GHIRALDELLI JR. (org.). **O que é filosofia da educação**. 3ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, p. 247-264, 2002.

DANTAS, Jeferson Silveira. **Competências e Habilidades no Curso de Formação de professores das séries iniciais de Nível Médio em Santa Catarina: uma análise no contexto das leis 5.692/71 e 9.394/96**. 2002. (Dissertação Mestrado). Curso de Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002. 169 f.

DANTAS, Jeferson Silveira. O modelo curricular da Lei 5.692/71 durante a Ditadura Militar para o Curso de Magistério e suas implicações na formação docente no Brasil e em Santa Catarina. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.23, n.2, p. 97-121, jul./out. 2015.

DUTRA, Tarso et al. Relatório Geral do Grupo de Trabalho para a Reforma Universitária. **Jornal Correio da Manhã**. ed. 23119. Rio de Janeiro, 22 ago 1968. Disponível em: < http://memoria.bn.br/DocReader/Hotpage/HotpageBN.aspx?bib=089842_07&pagfis=94841 &url=<http://memoria.bn.br/docreader/#>> Acesso: 07 abr 2020.

FÁVERO, M. de Lourdes. Sobre a formação do educador. In: **A formação do educador: desafios e perspectivas**. Rio de Janeiro, PUC, 1981.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro: Efetividade ou ideologia**. 6 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

FIOD. Edna Garcia Maciel. Ensino de 2º grau, hoje: a reafirmação do óbvio. **Revista Perspectiva**. CED. Florianópolis, 1(1), 85-98, Ago./dez. 1983.

FERREIRA, May Guimarães. **Conselho Federal de Educação: o coração da reforma.** Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1990. 334f.

FERREIRA, Rita de Cássia Oliveira. **A Escola Normal da Capital: instalação e organização (1906-1916).** (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2010.

FRANCA, Leonel. **O método pedagógico dos jesuítas.** Rio de Janeiro: Agir, 1952.

FRANZON, Sadi. Os Acordos MEC-*USAID* e a Reforma Universitária de 1968: as garras da águia na legislação de ensino brasileira. **Revista EDUCERE** - XII Congresso Nacional de Educação, PUCPR, p. 40619-40632, Out/2015.

GERMANO, José Wellington. **Estado Militar e Educação no Brasil: 1964/1985** - um estudo sobre a política Educacional. (Tese de Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Unicamp, Campinas, 1990. 461 p.

GERMANO, Jose Willington. **Estado militar e educação no Brasil: 1964 – 1985.** 2º Ed. São Paulo: Cortez, 1994.

GERMANO, José Wellington. O discurso político sobre a educação no Brasil autoritário. **Caderno Cedes**, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 313-332, set./dez. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622008000300003>.

GONÇALVES, Nadia G. Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento na Ditadura Cívico-Militar: Estratégias e a Educação. **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História - ANPUH.** São Paulo, p.1-17, jul. 2011.

GUARDE, Silvio. **Concepções teóricas e práticas pedagógicas no ensino da filosofia da educação: elementos para discussão de sua identidade.** (Dissertação de Mestrado) - Centro Universitário Salesiano, São Paulo, 1998.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. **História da Educação Brasileira: leituras.** São Paulo: Thomson Learning, 2007.

HOBBSAWM, Eric J.. **A Era dos Extremos: o breve século XX : 1914 - 1991.** Tradução de Marcos Santarrita. Revisão técnica de Maria Célia Paoli. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

INÁCIO, Clarissa Betanho. **Estado militar e educação e a formação de professores: as iniciativas da escola normal de Uberlândia (1970 -1980).** Dissertação de Mestrado. Uberlândia-MG. Universidade Federal de Uberlândia. 2017.

LERNER, Samara Lima Tavares Mancebo. Entre o moderno e o autoritário, o liberal e o conservador: o projeto de socialização político-ideológico contido na disciplina estudo de problemas brasileiros. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, nº. 137, p. 1029-1044, out.-dez., 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/es0101-73302016166364>.

LEXICON. **Dicionário Teológico Enciclopédico**. Trad. João Paixão Neto e Alda da Anunciação Machado. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. (orgs.). **Navegando pela História da Educação Brasileira**. Campinas, SP: Graf. FE: HISTEDBR *online*, 2006.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. **A formação de professores: da Escola Normal à Escola de Educação**. Organização: Ruy Lourenço Filho. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2001.

KOSÍK, Karel. **Dialética do Concreto**. Tradução de Cécilia Neves e Alderico Toríbio. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KRAEMER, Celso; STAMM, Melissa Probst. **Temas e Teorias da Filosofia**. Centro Universitário Leonardo da Vinci. Indaiá: Grupo UNIASSELVI, 126 p., 2009.

MARTINS, Antonio Carlos Pereira. Ensino superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais. **Revista Acta Cirúrgica Brasileira**. Vol 17 (Suplemento 3), 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-86502002000900001>.

MARTINS, Maria do Carmo. Reflexos reformistas: o ensino das humanidades na ditadura militar brasileira e as formas duvidosas de esquecer. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 51, p. 37-50, jan./mar. Editora UFPR, 2014. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S0104-40602014000100004>.

MATTOS, Carlos de Meira. Relatório Meira Mattos mostra a situação do ensino universitário. **Jornal Correio da Manhã**. Edição 23122. Rio de Janeiro, 25 Ago. 1968.

MENDES, Durmeval Trigueiro, et al. **Filosofia da educação brasileira**. Rio de Janeiro, Ed. Civilização Brasileira, 1987.

MENDES, Ademir Aparecido Pinhelli. **A construção do lugar da filosofia no currículo do ensino médio: análise a partir da compreensão dos professores de filosofia da escola pública paranaense**. (Dissertação de Mestrado em Educação). UFPR, Curitiba, 2008. 163 f.

MINAS GERAIS. **Lei nº 439, de 28 de setembro de 1906**. Autoriza o Governo a reformar o Ensino Primário, Normal e Superior do Estado e dá outras providências. Disponível em: <<https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=LEI&num=439&comp=&ano=1906>> Acesso: 18 mar. 2019.

MINAS GERAIS. **Decreto nº 2.836, de 31 de maio de 1910**. Aprova o regulamento que reorganiza as Escolas Normais do Estado. Disponível em: <<https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=DEC&num=2836&comp=&ano=1910>> Acesso: 18 mar. 2019.

MINAS GERAIS. **Decreto-Lei nº 1.873, de 28 de outubro de 1946**. Adapta o Ensino Normal no Estado aos princípios e normas da Lei Orgânica do Ensino Normal, baixada com o decreto-lei federal nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946. Disponível em: <<https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=DELEI&num=1873&comp=&ano=1946>> Acesso: 18 mar. 2019.

gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=DEL&num=1873&comp=&ano=1946. Acesso: 18 mar. 2019.

MINAS GERAIS. **Coleção dos Decretos-Leis e Decretos de 1946**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1954.

MINAS GERAIS. **Lei nº 2.610, de 08 de janeiro de 1962**. Contém o código do Ensino Primário. Disponível em: <<https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=LEI&num=2610&comp=&ano=1962>>. Acesso: 18 mar. 2019.

MINAS GERAIS. **Decreto nº 14.810-MG, de 15 de setembro de 1972**. Contém o Regimento do Conselho Estadual de Educação (CEE). Disponível em: <<https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=DEC&num=14810&comp=&ano=1972>>. Acesso: 12 mai. 2019.

MINAS GERAIS. Reformulação dos cursos de preparação de recursos humanos para a educação. In: **1º ENCONTRO NACIONAL** (Documento final). Belo Horizonte, 1983. Disponível em: <<http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/1%C2%BA-Encontro-Documento-Final-1983.pdf>>. Acesso: 10 mar. 2021.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Curso Normal** - Programas de Ensino. Belo Horizonte: SEE/FAE/UFMG, 1988. 144 p.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução nº 440-CEE/MG, de 13 de dezembro de 2.000**. Regulamenta para o Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais o Curso Normal em Nível Médio, para formação de docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Belo Horizonte: SEE/CEE, 2000.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Referenciais Básicos Comuns do Curso Normal**. 2007. Disponível em: http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetoscrv/%7BCDB2B946-68E9-4684-96CA-CC4EFF74FAF2%7D_apostila-curso-normal.pdf. Acesso: 4 mai. 2017.

MORANDI, Franc. **Filosofia da educação**. Tradução Maria Emília Pereira Chanut. Bauru, SP: EDUSC, 2002. (Coleção Educar).

MORELL, Jean Carlo *et al.* **Pensamento pedagógico e sistemas educacionais**. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S.A., 2014.

NAPOLITANO, Marcos. **1964: História do Regime Cívico Militar Brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2014.

PAGNI, Pedro Angelo. Filosofia da Educação no Brasil: concepções, impasses e desafios para a sua constituição como campo de pesquisa e o seu ensino nas duas últimas décadas. **Revista Educação e Filosofia**. Uberlândia: EDUF, v. 28, n. 56, p. 773-808, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v28n56a2014-p773a808>.

PAIM, Antonio. **História das ideias filosóficas no Brasil**. SP. Grifalbo-Edusp. 1974 (Col. História das ideias no Brasil).

PEREZ, José Roberto Rus; NASCIMENTO, Maria Evelyn Pompeu do; PARENTE, Claudia da Mota Darós. **Sistema Educativo Nacional de Brasil: 2002** / Ministério da Educação de Brasil (MEC/INEP) y *Organización* de Estados Iberoamericanos (OEI), Madrid, Espanha, 2003.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. 4. Ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson. **Filosofia e História da Educação**. 15.ed. São Paulo, SP: Editora Ática, 2001.

PINTO, Aloylson Gregório de Toledo. **Valnir Chagas**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

PUCCI, Bruno. GT Filosofia da Educação - Ano 20: contribuições da teoria crítica da sociedade. **36ª Reunião Anual da ANPEd**. p. 1-28, 2013. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/resources/Artigo_Prof._Bruno_Texto_2_Minicurso_revisado.pdf>. Acesso: 01 abr. 2019.

QUILLICI NETO, Armindo. **O ensino de Filosofia da Educação no Brasil**: Uma análise dos programas de ensino de Filosofia da Educação dos cursos de Pedagogia do Estado de São Paulo (1988-1998). (Tese de Doutorado). Faculdade de Educação da Unicamp. Campinas, SP: 2001.

QUILLICI NETO, Armindo; PUENTES, Roberto Valdés; AQUINO, Orlando Fernández. Gênese e Constituição Histórica da Disciplina de Filosofia da Educação no Brasil: apontamentos de uma trajetória em contradição. **Cadernos de História da Educação**. v. 9, n. 1, jan./jun., p. 13-30, 2010.

QUILLICI NETO, Armindo; OLIVEIRA, Marco Aurélio Gomes de; VIEIRA, Mauro Machado. As concepções filosóficas e educacionais presentes nos manuais de Filosofia da Educação publicados durante a primeira metade do século XX. **Revista Poësis Pedagógica**. v.10, n.1 jan/jun., p. 81-100, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/rpp.v10i1.19993>.

RABELO, Amanda Oliveira. Formação dos professores em nível superior no Brasil: da promulgação da Lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDBN/1996) aos dias atuais. **Revista Educere - Investigación Abitrada**, vol. 20, n. 67, pp. 505-514, 2016.

REDDEN, J. D.; RIAN, F. A. **Filosofia da educação**. Trad. Nair Fortes Abu-Merhy. 3.ed. Rio de Janeiro: Livraria Agir Editora, 1964. (Coleção A. E.C).

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

ROTHEN, José Carlos. Os bastidores da reforma universitária de 1968. **Revista Educ. Soc.**, Campinas, vol. 29, n. 103, p. 453-475, maio/ago. 2008. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso 07 abr. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000200008>.

SÃO PAULO. **Lei nº 1.750, de 8 de Dezembro de 1920.** Reforma a Instrução Publica do Estado. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1920/lei-1750-08.12.1920.html>> Acesso: 28 jan. 2020.

SÃO PAULO. **Decreto nº 6.283, de 25 de janeiro de 1934.** Crea a Universidade de São Paulo e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.leginf.usp.br/?historica=decreto-n-o-6-283-de-25-de-janeiro-de-1934>> Acesso: 28 jan. 2020.

SANFELICE, José Luís. Da Filosofia à História: uma educação em movimento. **Revista Filosofia e Educação.** v. 7. n. 3 - Campinas-SP. out./2015-jan., p. 5-26, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/rfe.v7i3.8642029>.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **A educação em tempos de neoliberalismo.** Tradução de Cláudia Scilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SANTOS, Beatriz Boclin Marques dos. **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. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro-RJ. Faculdade de Educação da UFRJ/RJ, 2009.

SANTOS, Theobaldo Miranda. **Filosofia da Educação:** Os grandes problemas da Pedagogia Moderna. Rio de Janeiro: Bonffoni, 1942.

SANTOS, Theobaldo Miranda. **Curso de psicologia e pedagogia:** noções de filosofia da educação. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1964.

SANTOS, Flávio Reis dos; NETO, Luiz Bezerra. Estado, educação e tecnocracia na ditadura civil-militar brasileira. **Revista HISTEDBR online.** n. 40, Campinas-SP. dez./2010. p. 113-125. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/rho.v10i40.8639809>.

SAVIANI, Dermeval. **Educação:** do senso comum à consciência filosófica. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1982.

SAVIANI, Dermeval et al. **Filosofia da educação brasileira.** Coordenação de Durmeval Trigueiro Mendes. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987a.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia:** teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986.

SAVIANI, Dermeval. **Política e educação no Brasil.** São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1987b.

SAVIANI, Dermeval. **A nova Lei da Educação:** Trajetória, limites e perspectivas. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do Regime Militar. **Caderno Cedes,** Campinas, vol. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622008000300002>.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14 n. 40 jan./abr., p. 143-155, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000100012>.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11.ed.rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. (Coleção educação contemporânea).

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A Filosofia da Educação no Brasil: esboço de uma trajetória. In: GHIRALDELLI JR. (org.). **O que é filosofia da educação**. 3ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 265-326.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. **Revista Educação e Pesquisa/Universidade de São Paulo**, São Paulo: v.32, n.3, p. 619-634, set./dez. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022006000300013>.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Do Estatuto Epistemológico da Filosofia da Educação: o embate entre reflexão e criação de conceitos. **Educação em Foco: revista de educação/Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, Centro Pedagógico – Vol. 20, n.1, p. 15-38, (mar./jun. 2015) – Juiz de Fora: EDUFJF, 2015**. Disponível em: <https://doi.org/10.22195/2447-5246v20n120152910>.

SILVA, Carmem Sílvia B. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. Campinas: Autores Associados, 1999.

SILVA, Iara Souto Ribeiro. **Memórias sobre a UFMG [manuscrito]: modernização e repressão durante a ditadura militar**. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, 2017. 175 f.

SNYDERS, Georges. **Escola, classe e luta de classes**. Lisboa: Moraes, 1976.

SOARES, Magda Becker. AS muitas facetas da alfabetização. **Cardemos de Pesquisa**. São Paulo, (52): 19-24, fev. 1985.

SOUSA, Gabriela Marques de. **Formação docente em Minas Gerais: Escola Normal Oficial de Uberaba, 1948 a 1959**. (Dissertação de Mestrado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação, Uberlândia, 2017. 203p.

SOUZA LIMA, Fábio. **As Normalistas chegam ao subúrbio – A história da Escola Normal Carmela Dutra: da criação à autonomia administrativa (1946 – 1953)**. (Dissertação de Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Programa de Pós Graduação em Educação, Rio de Janeiro, 2015.

SUCUPIRA, Newton. **Conteúdo específico da faculdade de educação**. Brasília. 1969. Documenta nº 105-CFE: Setembro de 1969.

TAMBARA, Elomar. Profissionalização, escola normal e feminilização: magistério sul-riograndense de instrução pública no século XIX. **História da Educação/ASPHE** (Associação Sul-rio-grandense de pesquisadores em História da Educação). Pelotas, n.3, p. 35 – 58, abril 1998.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**. n. 14. mai./jun./jul./ago. 2000. p. 61-88.

TEIXEIRA, Anísio. **Pequena introdução à Filosofia da Educação**: a Escola Progressista ou a Transformação da Escola. Rio de Janeiro: Companhia Editora Nacional, 1934.

TOBIAS, J. A. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Editora do Brasil, 1967.

TOLEDO, César de Alencar Arnaut de; RUCKSTADTER, Flávio Massami Martins;

RUCKSTADTER, Vanessa Campos Mariano. Verberte Ratium Studiorum. **Navegando pela História da Educação Brasileira - HISTEDBR**. Campinas, SP: Graf. FE: HISTEDBR *online*, 2006.

TOMAZETTI, Elisete M. Filosofia da Educação e formação de professores em algumas universidades brasileiras entre os anos 40 e os anos 60. **Revista Perspectiva**. Florianópolis, v. 19, n. 2, jul./dez., p. 443-467, 2001.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. Tradução de Luiz Fernando Cardoso. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

WONSOVICZ, Silvio; GODOY, Geversson Luz. **Metodologia do Ensino de Filosofia**. Centro Universitário Leonardo da Vinci. Indaial: Grupo UNIASSELVI, 2010.

ANEXOS

ANEXO A: Grade Curricular do ano de 1971 - Instituição de Ensino I.

Lei Est. n.º 5159 de 03/10/1929
 Rua Barão de Camargos, 695 — Telefone 4-3050 — Uberlândia - M. G.

CURRÍCULO - CURSO NORMAL19711ª SÉRIE

DIURNO	NOTURNO	/	DIURNO	NOTURNO	/
x Portugues	x Portugues	/	Portugues	Portugues	/
x Ingles	x Ingles	/	Ingles	Ingles	/
x Matemática	x Matemática	/	Matemática	Matemática	/
Int. à Educ.	Int. à Educ.	/	Int. à Educ.	Int. à Educ.	/
x Psicologia	Psicologia	/	Psicol. Educ.	Psicol. Educ.	/
Ed. Física	Ed. Física	/	Ed. Física	Ed. Física	/
Ed. Artística	Ed. Artística	/	Ed. Artística	Ed. Artística	/
Ed. M. Cívica	Ed. M. Cívica	/	Ed. M. Cívica	Ed. M. Cívica	/
x Biologia	x Sociologia	/	Sociologia	Biologia Educ.	/
x O.S.P.B.	x Biologia	/	Biol. Educ.		/
	O.S.P.B.	/	Geografia		/

3ª SÉRIE

DIURNO	NOTURNO
Portugues	Portugues
Matemática	Matemática
Did. Teórica	Did. Teórica
Psicol. Educ.	Psicol. Educ.
Ed. Física x	Ed. Física
Ed. Artística	Ed. Artística
Ed. M. Cívica	Ed. M. Cívica
Filosofia	Filosofia
Biol. Educ.	Biol. Educ.

Uberlândia, 13 de Dezembro de 1973

ANEXO B: Grade Curricular dos anos de 1974/1975 - Instituição de Ensino I.

14/15

MAGISTÉRIO COM HABILITAÇÃO DE 1ª a 4ª SÉRIE DE 1º GRAU

MATERIAS		DISCIPLINAS		1ª		2ª		3ª		TOTAL	
		CR	CH	CR	CH	CR	CH			HORAS	
COMU E EXPRES-	LING PORT E LITERATURA BRASILEIRA	3	90	3	90	③	90				270
	EDUCAÇÃO ARTÍSTICA	1	30	-	-	-	-				30
	LITERATURA INFANTIL	-	-	2	60	-	-				60
ESTUDOS SOCIAIS	GEOGRAFIA	2	60	-	-	-	-				60
	HISTÓRIA	2	60	-	-	-	-				60
	MORAL E CÍVICA	2	60	-	-	-	-				60
	O S P B	-	-	1	30	-	-				30
CIÊNCIAS	MATEMÁTICA	4	120	2	60	③	90				270
	FÍSICA	3	90	-	-	-	-				90
	QUÍMICA	3	90	-	-	-	-				90
	BIOLOGIA E PROGRAMA DE SAÚDE	3	90	②	60	-	-				150
FORMAÇÃO ESPECIAL	FUND. EDUCAÇÃO I	-	-	-	-	-	-				-
	BIOLOGIA EDUCACIONAL	-	-	2	60	-	-				60
	PSICOLOGIA EDUCACIONAL	-	-	2	60	3	90				150
	FUNDAM. EDUCA. II	-	-	-	-	-	-				-
	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO	-	-	2	60	-	-				60
	SOCIOLOGIA EDUCACIONAL	-	-	-	-	2	60				60
	FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO	-	-	-	-	2	60				60
	ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO ENS DE 1ª	-	-	-	-	2	60				60
	DID. TEÓRICA E PRÁT DO ENSINO	-	-	7	210	8	240				450
EDUCAÇÃO FÍSICA	2	60	2	60	2	60				180	
TOTAL		25	750	25	750	25	750				2250

26.

ANEXO C: Diário de Classe do ano de 1977 - Instituição de Ensino I.

Conteúdo Curricular de Filosofia da
Educação - Magistério -

I Unidade: Noções preliminares de familiarização com a matéria.

- 1- Conceituação.
- 2- Divisão da Filosofia.
- 3- Filosofia e Ciências.

II Unidade: Situação da Filosofia no quadro do conhecimento humano e suas relações com as demais ciências.

- 1- O problema do conhecimento humano.
- 2- Razão humana
- 3- Teoria dos valores

III Unidade: Os princípios ou principais filosóficos da atualidade.

- 1- As idéias filosóficas do século XX
- 2- Bergson o filósofo da intuição
- 3- Bertrand Russell
- 4- Jean-Paul Sartre
- 5- Herbert Marcuse

IV Unidade: A Filosofia no Brasil

V Unidade: A problemática atual da Educação

- 1- No mundo
- 2- Na América Latina
- 3- No Brasil

VI Unidade: Bases Filosóficas da Educação

- 1 - Visão Antropológica
- 2 - Pessoa Humana
- 3 - Educação como realização da pessoa
- 4 - Relacionamento Entre Educador e Educando

Curso: MagistérioGrau: 2.º Turno: Nocturno Série: 3.º Turma: 1

1.º

BIMESTRE

AULAS

AL

TOTAL	MATÉRIA LECIONADA		MATÉRIA LECIONADA		Nº	A
	Dias	ASSUNTO	Dias	ASSUNTO		
		<u>Março</u>		<u>Abril</u>	1	
4					2	
2	8	Conversar com as alunas para mostrar superficialmente a estrutura da matéria.	5	Expliquei o que é o termo <u>essência e existência</u> , em filosofia.	3	
2					4	
2	9	Expliquei sobre os métodos a serem utilizados.	6	Expliquei o significado de <u>substância e acidente</u> .	5	
2	15	Mostrei a forma de avaliação da matéria.	19	Exercício de fixação	6	
2			20	Prova Bimestral	7	
2	16	Sobre a definição nominal e <u>real</u> de filosofia.	26	Sobre a matéria de filosofia em "9m" porque as alunas estavam fazendo confusões.	8	
2	20	Sobre a definição real detalhadamente.	27	Exercício de fixação.	9	
1	23	Expliquei os termos:			10	
2		<u>Sex</u>			11	
2		<u>Objeto</u>			12	
2	24	Sobre mais detalhadamente sobre			13	
2		<u>Objeto formal</u>			14	
2		<u>Objeto material</u>			15	
2	30	Expliquei sobre <u>potência</u>			16	
4					17	
					18	
					19	
					20	
					21	
					22	
					23	
					24	
					25	
					26	

Curso: MagistérioGrau: 2.ºTurno: NocturnoSérie: 9.ºTurma: 12.º BIMESTRE

AULAS

A

MATÉRIA LECIONADA		MATÉRIA LECIONADA	
Dias	ASSUNTO	Dias	ASSUNTO
	<u>Maio</u>		<u>Junho</u>
3	Dei um exercício sobre <u>ênfase</u> e <u>ênfase</u>	1	continuação do estudo da apostila.
4	Expliquei sobre <u>substantiva</u> e <u>incidente</u> . <u>Causa</u> e <u>épito</u> . Dei um exercício para nota do 1.º bimestre sobre os exercícios já dados.	7	Dei um trabalho de grupo com o assunto já visto para avaliação. <u>Teoria técnica do Arquipilago</u> .
10	Fiz no quadro o esquema das <u>divisões das causas</u> .	8	Falei sobre a <u>Teoria dos valores</u> .
11	Expliquei as <u>divisões das causas</u> : <u>eficiente</u> <u>formal</u> <u>final</u> <u>material</u>	21	Dei um exercício para valer nota. " <u>Causa e Épito</u> ".
14	Dei exercícios para fixação	22	Terminei a aula sobre <u>teoria dos valores</u> . Dei questões para valer nota.
17	<u>Correção e comentário dos exercícios</u> .	23	O.B.G. As aulas do dia 28 e 29.06. foram reservadas para a realização das provas finais.
18	<u>Exploração do texto "Adversários da Razão". Retirado do livro Introdução à Filosofia.</u> <u>Indiciei a explicação do texto.</u>		
24	Dei apostila sobre <u>noções preliminares para familiarização com a matéria</u> , <u>tema do curso</u> <u>princípios básicos da conceitualização de Filosofia</u> . Esta apostila é para fixar as noções já explicadas.		
25	<u>Roteiro para estudo da apostila.</u>		
31	<u>Trabalho sobre a apostila</u> <u>Dei valer pontos para nota</u> .		

Curso: MagistérioGrau: 2.º Turno: Nocturno Série: 3.º Turma: 1

3.º BIMESTRE

AULAS PRE

AULAS

MATÉRIA LECIONADA		MATÉRIA LECIONADA		AVA	
Dias	ASSUNTO	Dias	ASSUNTO	Nº	Nota
	<u>Agosto</u>		<u>Setembro</u>	1	6
				2	
9	Recapitulação da matéria e análise das provas.	6	Sei o resumo sobre:	3	5
10	Terminei de explicar sobre os "valores".		• O velho idealismo e o novo humanismo.	4	6
16	Exercício de fixação e juízos sobre o seguinte assunto: "As ideias filosóficas do século XX".	13	• Filosofia e a ação política	5	6
17	Continuação do assunto do dia 16	14	Explicação sobre a aula do dia 16.	6	
23	Terminei as explicações da aula do dia 16.	14	Estudo dirigido, para nota bimestral.	7	
24	Falei sobre as correntes filosóficas atuais:	20	Explicuei sobre as Teorias de Bergson.	8	6
	• Fenomenologia	21	Através de aula expositiva falei sobre o <u>Filósofo Bertrand Russell</u> .	9	
	• Existencialismo		Marquei uma tarefa para as alunas trazerem um artigo de jornal ou revista que fale sobre a Educação.	10	5
	• Idealismo		Estes incluí valor ponto, após um estudo feito.	11	6
	• Personalismo			12	
30	Terminei a explicação das correntes filosóficas, dando exemplos.	27	Recolhi o artigo de jornal ou revista com o estudo feito.	13	6
31	Universidade da cidade	28	Comentar o exercício.	14	6
				15	
				16	
				17	
				18	
				19	
				20	
				21	
				22	
				23	
				24	
				25	
				26	
				27	
				28	

Curso: Magistério
 Grau: 2.º Turno: Nocturno Série: 3.º Turma: 1

4.º BIMESTRE

AULAS

MATÉRIA LECIONADA		MATÉRIA LECIONADA		AULAS	
Dias	ASSUNTO	Dias	ASSUNTO	Nº	AV
<u>Outubro</u>		<u>Novembro</u>		1	
				2	
				3	
				4	
				5	
				6	
				7	
				8	
				9	
				10	
				11	
				12	
				13	
				14	
				15	
				16	
				17	
				18	
				19	
				20	
				21	
				22	
				23	
				24	
				25	
				26	
				27	
				28	

Outubro

03.9 As aulas do dia 04 ao dia 05 serão utilizadas para aplicação das provas.

03.9 As aulas do dia 11 ao dia 19 foi dado o curso do projeto Alfa.

Até o dia 19 e sim até ao dia 25.10.

26 Iniciei a exploração sobre as teorias filosóficas de Jean Paul Sartre.

Novembro

Exercício de fixação e correção.

Exploração de texto sobre a filosofia da Educação no Brasil.

Comentário do texto. Boleguei várias situações problemas sobre a educação atual no mundo.

Fizemos um paralelo da aula passada com a Educação no Brasil.

Exercício e correção da aula passada

Distribuí apostilas explicando as bases filosóficas da Educação

Iniciamos a exploração da mesma.

Termino da exploração de texto.

Prova Bimestral

ANEXO D: Diário de Classe do ano de 1980 - Instituição de Ensino I.

PLANEJAMENTO BIMESTRAL	
OBJETIVOS INSTRUCCIONAIS	UNIDADES E SUB-UNIDADES
Definir filosofia e apresentar seu método e importância de estudo e sua importância dentro do estudo das ciências.	Unidade I - Noções preliminares de familiarização com a matéria I.1 Conceituação I.2 Divisão da filosofia I.3 Filosofia e Ciências I.4 Métodos de estudo da filosofia I.5 Métodos de estudo das ciências.

1º Bimestre		1980	Conteúdo Desenvolvido		Técnicas de ensino utilizadas
Total Bimestral	DIAS				
3	3.3		Bate-papo informal para estudo -		
6	6.3		Conceituação sobre a matéria e apresentação do programa a ser desenvolvido		
1	10.3		Noções preliminares, introdução à matéria	exponção	
1	13.3		Conceituação e definição de filosofia	exponção	
1	15.3		Divisão da filosofia	est. dirigido	
1	17.3		Leitura e análise de um texto	exponção	
1	20.3		Discussão em plenário e complementação do est. dirigido da última aula	exponção	
1	24.3		Filosofia e Ciências	exponção	
1	27.3		Filosofia e Ciências	est. dirigido	
1	31.3		Filosofia e Ciências, estudo dirigido individual para avaliação	exponção	
1	7.4		Métodos de estudo da filosofia	exponção	
1	10.4		Métodos de estudo da filosofia	trabalho	
1	12.4		Análise de um texto abordando um método de filosofia	em grupo	
1	14.4		Métodos de estudo das ciências	pesquisa	
1	17.4		Apresentação da pesquisa por um grupo	exponção	
1	24.4		Métodos de estudo das ciências, complementação exponencial pelo professor	exponção	
1	28.4		Prova bimestral		

PLANEJAMENTO BIMESTRAL

OBJETIVOS INSTRUCCIONAIS	UNIDADES E SUB-UNIDADES
Relacionar filosofia com as outras ciências. Conceituar e definir cada tipo de conhecimento. Conceituar razão e diferença entre de inteligência. Conhecer valores e no final das condições de formular ou reestruturar seu esquema de valores.	Unidade II Situação da filosofia no quadro de conhecimento humano e suas relações com as demais ciências. II.1 Tipos de conhecimentos II.1.1 - Conhecimento vulgar II.1.2 - Conhecimento científico II.1.3 - Conhecimento filosófico II.2 Teoria do Conhecimento II.2.1 Princípios reflexos filosóficos sobre o conhecimento II.2.2. Ponto de partida da Teoria do conhecimento II.3 Razão Humana II.3.1 Diferença entre inteligência e razão II.3.2 Razão Filosófica II.4 Teoria dos valores II.4.1 Necessidade e valores II.4.2 Critério dos valores

2º

Bimestre

1980

		Total Bimestral	DIAS	Conteúdo Desenvolvido	Técnicas de Ensino Utilizadas
		16	5.5	Introdução à matéria, Situação da Filosofia no quadro do conhecimento humano	expositiva
		12	8.5	Tipos de conhecimento - conhecimento vulgar	est. dirigido
		4	10.5	Conhecimento científico - método científico	expositiva
		0	12.5	Conhecimento filosófico - estudo em grupo	est. dirigido
		22	15.5	Discussão estudo dirigido dia 8 e 12	expositiva
		2	19.5	Teoria do conhecimento - introdução	expositiva
		0	20.5	Primeras reflexões filosóficas sobre conhecimento -	expositiva
		3	26.5	Estudo dirigido para avaliação da matéria do dia 19 e 22	
		0	29.5	Ponto de partida da Teoria do conhecimento	expositiva
		1		JUNHO	
		1	02.6	Razão humana - introdução à matéria - estudo dirigido em grupo	est. dirigido
		0	05.6	Diferença entre inteligência e razão	
		3		Trabalho em grupo	
		0	09.6	Discussão do trabalho da última aula e complementação expositiva	discussão expositiva
		H	12.6	Razão filosófica - estudo dirigido individual	est. dirigido
		1	14.6	Teste para avaliação	
		1	16.6	Teoria dos valores - estudo dirigido em grupo	est. dirigido
		0	19.6	Discussão em painel aberto, do assunto da última aula	
		1	23.6	Necessidade e valores - aula expositiva	expositiva
		0	26.6	Crterios dos valores - estudo dirigido em grupo	est. dirigido
		3	28.6	Revisão de matéria	expositiva
		0	30.6	Avaliação Bimestral	
		1			
		5			
		1			
		1			

Faltas	Total Presenças	Conteúdo Desenvolvido	Técnicas de Ensino Utilizadas
04	11	Dia 1 - Filosofia atualmente.	Exposição
9	1	Dia 5 - Filósofos da atualidade.	Exposição
0	1	Dia 7 - As ideias filosóficas da atualidade.	Exposição
5	1	Dia 12 - Dados bibliográficos e biográficos de Bergson	Exposição
0	5	Dia 14 - Pressupostos de Bergson	Exposição e Discussão
1	1	Dia 18 - Construção teórica de Bergson	Exposição
5	1	Dia 21 - Análise do Texto de Bergson sobre Intuição.	Técnica de Grupo.
1	1	Dia 23 - Dados biográficos de Bertrand Russell	Exposição
1	1	Dia 25 - Construção teórica de Russell	Exposição
		— " —	
		Dia 1 - Análise e discussão de um texto de Russell	Panel Integrado
		Dia 8 - Análise em grupo sobre Bergson e Russell	Estudo Dirigido
		Dia 9 - Dados biográficos de Jean Paul Sartre e lista de suas principais obras.	Exposição
		Dia 15 - Análise do Texto extraído de <u>Marxismo</u> (obra de Sartre)	Análise do Texto em Grupo.
		Dia 22 - Dados biográficos de Herbert Marcuse	Exposição
		Dia 29 - Textos fundamentais de Marcuse "A tecnologia de uma sociedade infeliz a sustentação e a corrupção dos indivíduos que a compõem."	Exposição e Discussão

PLANEJAMENTO BIMESTRAL

OBJETIVOS INSTRUCCIONAIS	UNIDADES E SUB-UNIDADES
Possibilitar uma visão histórica global e específica da problemática da educação.	II UNIDADE: A Filosofia no Brasil
Identificar no contexto histórico as ideologias que sustentam a educação no Brasil.	V UNIDADE: A problemática atual da Educação
Identificar a filosofia (ideologia) capitalista através do implicitamente e explicitamente na Educação - seus reflexos no processo dessa educação - alunos	1 - No mundo 2 - Na América Latina 3 - No Brasil
	VI UNIDADE: Bases Filosóficas da Educação
	1 - Visão Antropológica
	2 - Pessoa Humana
	3 - Educação como realização da pessoa
	4 - Relacionamento entre Educação e Educandos

V^o Bimestre

198...

	Total Bimestral	DIAS	Conteúdo Desenvolvido	Técnicas de Ensino Utilizadas	Notas
	02	7	Dia 7 - Principais idéias de Hou		1
	00		- Ginniflas	Exposição	2
	02		- Oprensos		3
	02		- Hippies e beatniks		4
	02		- Civilização		5
	00		- Paradoxos		6
	00				7
	02	13	Dia 13 - Prova Bimestral (3 ^a)	Avaliação (Prova)	8
	02				9
	00				10
	04	20	Dia 20 - A Filosofia no Brasil	Exposição	1
	04				2
	00				3
	03	24	Dia 24 - As bases filosóficas da Educação	Estudo em grupo	4
	00		Texto: Perennial Savisani		5
	04	27	Dia 27 - Revisão	Exposição	6
	02	03	Dia 03 - Visão Antropológica		7
	04				8
	00				9
	00	10	Dia 10 - A pessoa Humana e a sua Realização nos planos da Educação	Panel Integrado	10
	00				1
	04				2
	04	17	Dia 17 - Relacionamento entre Educador e Educandos	Exposição	3
	00				4
	02				5
	02	24	Dia 24 - 4 ^a Prova Bimestral	Prova (Avaliação)	6
	04				7
	02				8
	00				9

ANEXO E: Grade Curricular do ano de 1985 - Instituição de Ensino II

Disciplinas e Carga Horária		Total Horas
EDUCAÇÃO GERAL	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira	150
	Educação Artística	30
	Língua Estrangeira Moderna (Inglês)	60
	Geografia	60
	História	60
	Educação Moral e Cívica	30
	Organização Social e Política do Brasil	30
	Biologia e Programa de Saúde	90
	Física	180
	Química	180
	Matemática	150
	Educação Física	180
	Total de Educação Geral	1.200
FORMAÇÃO ESPECIAL	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira	90
	Biologia e Programa de Saúde	90
	Matemática	60
	Fundamentos da Educação I :	
	Biologia Educacional	30
	Psicologia	120
	Fundamentos da Educação II :	
	História da Educação	60
	Filosofia da Educação	60
	Sociologia da Educação	90
	Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau	60
	Didática, Incluindo a Prática de Ensino	480
	Total de Formação Especial	1.140
Estágio Supervisionado ou Prática Simulada		180
TOTAL GERAL		2.520

ANEXO F: Diário de Classe do ano de 1991 - Instituição de Ensino II.

Curso: MagistérioGrau: 2.º Turno: Manhã Série: 3.º Turma: AI

BIMESTRE

AULAS

MATÉRIA LECIONADA		MATÉRIA LECIONADA	
Dias	ASSUNTO	Dias	ASSUNTO
20	Introdução à Filosofia.	02	Continuação de trabalho (apresentação)
22	Mito; A Filosofia e a Ciência.	05	Debate.
27	A mente humana; A Razão e a Inteligência.	09	Os limites de nosso conhecimento.
01	Sequência: aula anterior.	12	Exercícios de fixação.
02	Fatos que a Inteligência não precisa explicar.	18	Idealismo.
06	Interpretação do Texto "A Racionalização"	19	Materialismo
08	A capacitação e os limites do conhecimento.	23	Realismo britânico (Debate)
13	Exercícios (Fixação)	26	Sequência - aula anterior
15	Relativismo: A certeza de que nada está certo.	30	Prova
20	Dogmatismo: Somos capazes de conhecer a verdade.		
22	Sequência da aula anterior		
27	Debate - Toda matéria dada		

II BIMESTRE

AUL

MATÉRIA LECIONADA		MATÉRIA LECIONADA	
Dias	ASSUNTO	Dias	ASSUNTO
10	O processo do filósofo.	07	Trabalho (Budismo)
17	Sequência da aula anterior.	14	Apresentação do Trabalho Loga.
21	Filosofia e Educação		Conclusão (Loga e Budismo).
24	Debate. (Educação no Oriente)	24	Sequência aula anterior
29	Questionário. (Resumo) Ação Reta; Vida Reta; Esforço Reta)	26	Trabalho: Apresentação - Confucionismo.
31	Formação da Filosofia na Grécia.	28	Revisão Toda matéria.

III BIMESTRE

AUL

MATÉRIA LECIONADA		MATÉRIA LECIONADA	
Dias	ASSUNTO	Dias	ASSUNTO
07	Texto: O selo da Deusa.	02	Texto: Os domos do saber e o saber dos domos.
08	dência.	03	Exercícios.
08	Filosofia na China	09	Papel do professor e do aluno segundo a pedagogia tradicional.
14	Confucionismo	10	Questões sobre o texto.
15	Sequência da aula anterior	16	Trabalho: Direitos da mulher. (Apresentação)
21	Taoísmo.	17	Debate: Sequência
22	Exercícios	23	Conclusão (os direitos da mulher.)
29	Texto: As carencias da Educação brasileira.	24	Sequência da aula anterior.
30	Sequência da aula anterior.		

IV BIMESTRE

AULA

MATÉRIA LECIONADA		MATÉRIA LECIONADA	
Dias	ASSUNTO	Dias	ASSUNTO
07	As filosofias da Grécia Decadente. Diógenes.	05	Teste.
08	Objetivo de Diógenes	06	Debate.
14	Epícuro - o prazer é o bem, a dor é o mal.	11	Cristianismo
15	Temão de Cécio: não devemos lutar contra o inevitável.	12	Sequência aula anterior.
21	Exercícios.	18	Jesus Cristo: a filosofia do amor.
22	As influências que vão modelar o cristia- nismo.	19	Sequência aula anterior
28	Exercício - Recordando.	25	Exercícios.
29	Um, o Intelecto e a Alma	26	Sanção Agostinho: o mal é o afastamento de Deus.
	Um → essência universal		
	Intelecto criado pelo Um.		
	Alma → representa uma dualidade.		

ANEXO G: Diploma do ano de 1985 - Instituição de Ensino II.

REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL
ESTADO DE MINAS GERAIS

Nome do Estabelecimento de Ensino
AVENIDA JOÃO PINHEIRO, Nº 103 - CENTRO - UBERLÂNDIA - M.G.

Endereço Completo
Decreto n.º 11.756 de 19.04.69 Secretária de Estado da Educação
Ato, Nº, Data, Órgão do Poder Público que Autorizou ou Reconheceu a Habilitação ou Curso

O Diretor do COLÉGIO _____
confere a: _____
filh(a) de _____
e de _____
de nacionalidade Brasileira natural de Itanhandu Estado Minas Gerais
nascida em 29 de outubro de 1966, o presente **DIPLOMA** por haver concluído
em 23 de Dezembro de 1985, o ensino de 2.º grau, habilitação profissional plena de
magistério de 1.º grau - 1.ª a 4.ª série.
Título profissional conferido: **PROFESSOR de 1.º GRAU - 1.ª a 4.ª SÉRIE**
Fundamentação legal: Artigos 30, alínea "a", e 16, combinados com os artigos 4.º e 6.º da
Lei n. 5.692 de 11 de agosto de 1971 e Lei n. 7.044 de 18 de outubro de 1982.
Uberlândia, 23 de dezembro de 1985

DR. _____
DIRETOR REG. MEC. Nº 141

DR. _____
SECRETÁRIO REG. MEC. Nº 112

TITULAR DO DIPLOMA/CERTIFICADO

Disciplinas e Carga Horária	Total Horas
Língua Portuguesa e Literatura Brasileira	120
Educação Artística	20
Língua Estrangeira Moderna (Inglês)	40
Geografia	40
História	60
Educação Moral e Cívica	30
Organização Social e Política do Brasil	30
Biologia e Programa de Saúde	60
Física	160
Química	160
Matemática	160
Educação Física	160
Total da Educação Geral	1.200
Língua Portuguesa e Literatura Brasileira	80
Biologia e Programa de Saúde	60
Matemática	60
Fundamentos da Educação I:	
Biologia Educacional	30
Pedagogia	120
Fundamentos da Educação II:	
História da Educação	60
Filosofia da Educação	60
Sociologia da Educação	30
Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau	60
Didática, Incluído a Prática de Ensino	480
Total de Formação Especial	1.140
Estágio Supervisionado ou Prática Simulada	100
TOTAL GERAL	2.440

Curso: MAGISTÉRIO DE 1.º GRAU - 1.ª A 4.ª SÉRIE

Curso Anterior: 1º Grau Ano: 1979

Estabelecimento: _____

Endereço: +

Município: Pontalina UF: Goiás

Delegacia Regional de Ensino _____

Outras Habilitações: _____

Secretaria de Estado da Educação

Por delegação de poderes, conforme "Lei n.º 704 de 18.10.63 o presente diploma foi registrado pelo próprio estabelecimento de ensino, com validade nacional".

Registrado sob a nº 586 Fl. nº 31

Livro nº 21 em 11 de dez de 1985

DR. _____
DIRETOR REG. MEC. Nº 141

Órgão de Fiscalização Profissional

Observações:
*Endereço curso anterior não localizado devido dificuldade de comunicação.

INSPECTOR ESCOLAR
MASP. 15564

ANEXO H: Matérias do Regimento Escolar - Instituição de Ensino III.



- § 2º – o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento dos alunos.
- § 3º – a educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da educação básica, ajustando-se às faixas etárias e as condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos.
- § 4º – o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia.
- § 5º – na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente a partir da Quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.

Art. 79 – os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes:

- I – a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;
- II – consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento;
- III – orientação para o trabalho;
- IV – promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais.

Art. 80 – Na parte diversificada do Ensino Fundamental será incluído o estudo de uma língua estrangeira.

Art. 81 – As matérias e os conteúdos do Núcleo comum, serão desenvolvidas:

I – Ensino Fundamental (1ª à 4ª Série)

- a) Português
- b) Matemática
- c) Iniciação à ciências
- d) História
- e) Geografia
- f) Educação Física.

II – Ensino Fundamental (5ª à 8ª Série)

- a) Português



- b) Matemática
- c) Geografia
- d) História
- e) Ciências
- f) Educação Física
- g) Educação Artística.

III – Ensino Médio (comum geral)

- a) Em Português: Língua Portuguesa e Literatura.
- b) Língua Estrangeira Moderna
- c) Em Estudos Sociais: Geografia e História
- d) Em Matemática: Física, Química e Biologia
- e) Educação Física
- f) Educação Artística
- g) Programa de Saúde.

IV - Magistério de 1º Grau (professor de 1ª à 4ª Série) e contabilidade.

- a) Em Português: Língua Portuguesa e Literatura
- b) Língua Estrangeira Moderna
- c) Em Estudos Sociais: Geografia e História
- d) Em Matemática: Física, Química e Biologia
- e) Educação Física
- f) Educação Artística
- g) Programa de Saúde

V - Curso Regular de Suplência – Ensino Fundamental (5ª à 8ª Série)

- a) Português
- b) História
- c) Geografia
- d) Matemática
- e) Ciências Físicas e Biologias.

VI - Curso Regular de Suplência, Ensino Médio

- a) Língua Portuguesa e Literatura
- b) Matemática
- c) Geografia
- d) História
- e) Biologia
- f) Física
- g) Química
- h) Língua Estrangeira Moderna.

Art. 82 – A parte diversificada abrangerá:

I – Magistério de 1º Grau

- a) Didática geral
- b) Fundamentos da Ed. I – Aspéctos Bio Psicológicos I
- c) Fundamentos da Ed. II – Aspéctos Históricos, Sociológicos e Filosóficos



- d) Estatístico
- e) Estrutura e Func. do Ens. de 1º Grau
- f) Metodologias:
 - a) Português
 - b) Matemática
 - c) Ciências
 - d) História
 - e) Geografia

II – Contabilidade

- a) Processamento de Dados
- b) Mecanografia
- c) Estatística
- d) Direito e Legislação
- e) Contabilidade e Custos
- f) Org. e Tec. Comercial
- g) Economia e Mercados

Parágrafo Único – Caberá ao corpo docente a adaptação dos programas e a elaboração dos planos de curso, com a participação de serviço de supervisão Pedagógica e aprovação final da Direção da Escola.

Art. 83 – Os programas das diferentes disciplinas ou atividades serão elaboradas pelos respectivos professores e Direção de acordo com a legislação em vigor.

Parágrafo Único – Os planejamentos terão caráter mínimo, tendo o professor liberdade no seu desenvolvimento, dentro porém das orientações didático-pedagógicas adotadas pelo Colégio, de modo a assegurar a devida unidade do processo de ensino e aprendizagem prática, e serão revistos sempre que se fizer necessário, para atender à atualização educacional.

Art. 84 – O currículo poderá ser complementado sem prejuízo das aulas, por atividades extra-curriculares promovidas pelos professores, como estágio de férias, visitas, projetos, círculos de estudos, atividades cívicas, de teatro e outras, sempre como a aprovação do Diretor.

§ 1º – A disciplina Português incluirá, necessariamente, Redação.

§ 2º – Os conteúdos que levam à formação da cidadania e ao conhecimento da realidade brasileira foram incorporados às disciplinas de História e Geografia.

Art. 85 – Serão adotados no Curso Regular de Suplência os programas previstos na Legislação vigente, devidamente adaptados às peculiaridades da clientela e aos objetos dos cursos.

ANEXO I: Diário de Classe do ano de 1984 - Instituição de Ensino III.

1984
ANO LETIVO

**DIÁRIO
DE
CLASSE
BIMESTRAL**

=====

<u>Filosofia da Educação</u> DISCIPLINA		
<u>Normal</u> CURSO		
<u>2ª</u> SÉRIE	<u>2º</u> GRAU	
<u>1º</u> TURNO	<u>A</u> TURMA	 SALA

MATÉRIA LECIONADA		MATÉRIA LECIONADA	
Dias	ASSUNTO	Dias	ASSUNTO
	Maio		Junho
07	A Filosofia de Roma: A filosofia Romana se baseia na filosofia grega Um dos maiores pe- dagogos romanos: Marco Fábio Quintília- no: • professor oficial do Es- tado • As ideias do processo educacional segun- do Quintiliano: a. Estudo com descompa- so b. Era contra a brutalidade pedagógica c. O seu ensino se resumia na imita- ção	04	A Filosofia educacio- nal Humanista: • Introdução: A partir dos séculos XIV e XV, um sentimento de maior liberdade e preocupa- ção com a pessoa hu- mana começou a se generalizar. • Obras dos antigos gregos e romanos des- pertaram o interesse dos seguintes estudiosos: a. Erasmo: para ele a educação deveria ser ministrada, a partir da estimulação das capacidades inatas dos estudantes. b. Rabelais: iniciador do realismo e natu- ralismo na educação c. Montaigne: o ideal da educação, segun- do Montaigne era para o homem livre voltar-se para o mundo, compo- to, de corpo e alma. d. Martinho Lutero: • propor uma educação pública • ensino ministrado na língua materna • estabelecer o ensino protestante em três es- tágios: as escolas primárias, secundá- rias e superiores.
14	A Filosofia da Idade Média: Santo Agostinho	11	Prova do mês de Junho. Aulas
21	Santo Tomás de Aqui- no	18	Prova do mês de Junho. Aulas
28	Prova do mês de Maio Aulas	25	Prova do mês de Junho. Aulas
Obs: A matéria de adaptação do mês de maio e junho foi a mesma dada no 2º normal diurno, lançada no diário acima Aulas			

ANEXO J: Diário de Classe do ano de 1992 - Instituição de Ensino III.

MÁTERIA LECIONADA		MÁTERIA LECIONADA	
Dias	ASSUNTO	Dias	ASSUNTO
01		05	Yama - Jiyama
02	➤ Materialismo	06	
07		07	➤ Confucionismo
08	➤ Realismo Crítico	12	
09	Filosofia no Oriente	13	➤ Taoísmo
14	➤ O selo da Ocidental	14	Sabes de Mito
15	" " " "	19	Pomó em comum
22	Filosofia na Índia	20	
23	Budismo	21	➤ Após a escola de Mito, outras teorias
28	Acção Reta - Vida Reta	26	Pitágoras
29	Esforço Reta - Integração	27	Parmênides: O ser é eterno
30	Soga	28	Zenão
PPTO. 30.04.22 30.04.22		PPTO. 28.05.22 28.05.22	

II BIMESTRE

AL

MATÉRIA LECIONADA		MATÉRIA LECIONADA	
Dias	ASSUNTO	Dias	ASSUNTO
02	Os filósofos de Mileto	01	Platão e Aristóteles
03	A velocidade do pensamento -	02	Os sofistas. 03.07.92 02.07.92
04	Protagoras		
09	Sócrates		
10	Primeira fase: ironia		
11	Segunda fase: maiêutica		
16	Platão		
17	Platão - sem filosofia, só percebemos a sombra da realidade.		
23	Os prisioneiros da caverna.		
24	> Aristóteles		
25			
30	Resumo - Fechamento de toda a matéria.		
03.07.92 30.06.92			

		III BIMESTRE		AULAS	
MATERIA LECIONADA		MATERIA LECIONADA		A	
DIAS	ASSUNTO	DIAS	ASSUNTO	Nº	
04	Pensamento de Sócrates.	01	Pedagogia	1	
05	Platão (Filosofia da Grécia).	02	Educação como redenção da sociedade.	2	
06	Epicuro	03	Filosofia da Educação	3	
07	As influências que irão moldar o cristianismo.	04		4	
08		05		5	
09		06		6	
10		07		7	
11		08		8	
12		09		9	
13		10		10	
14		11		11	
15		12		12	
16		13		13	
17		14		14	
18		15		15	
19		16		16	
20		17		17	
21		18		18	
22		19		19	
23		20		20	
24		21		21	
25		22		22	
26		23		23	
27		24		24	
28		25		25	
29		26		26	
30		27		27	
31		28		28	
32		29		29	
33		30		30	
34				31	
35				32	
36				33	
37				34	

MATÉRIA LECIONADA		MATÉRIA LECIONADA		A
Dias	ASSUNTO	Dias	ASSUNTO	Nº
01	O educador	03	Método e procedimento de ensino.	1
06	O educando			2
07	Procedimentos de estudo e ensino.	04	Elemento articulador entre Pedagogia e prática docente.	3
08	O conhecimento			4
20	O conhecimento na escola	05	Procedimentos de estudo e ensino.	5
21	Sequência do item anterior			6
22	Procedimento de estudo e ensino.	10	Princípios pedagógicos	7
24	Conteúdos escolares.	11	Elementos para uma didática	8
28	Os conteúdos escolares e as tendências pedagógicas.	12	Planejamento	9
29	Os conteúdos que interessam.	17	Conclusão	10
		18	A existência	11
		19	Filosofia atual	12
		24	Reflexão sobre a arte	13
		25	A informação e a redundância.	14
		26	Iluminação - Realização	15
				16
				17
				18
				19
				20
				21
				22
				23
				24
				25
				26
				27
				28
				29
				30
				31
				32
				33
				34
				35
				36
				37
				38
				39
				40
				41
				42
				43
				44
				45
				46
				47
				48
				49
				50
				51
				52
				53
				54
				55
				56
				57
				58
				59
				60
				61
				62
				63
				64
				65
				66
				67
				68
				69
				70
				71
				72
				73
				74
				75
				76
				77
				78
				79
				80
				81
				82
				83
				84
				85
				86
				87
				88
				89
				90
				91
				92
				93
				94
				95
				96
				97
				98
				99
				100