

**ANA ELISA GOMES DELAGE**

**O CURRÍCULO DA DISCIPLINA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO: sua história e  
construção na Universidade Federal de Juiz de Fora**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora  
do Programa de Mestrado em Educação da  
UCP – Universidade Católica de Petrópolis –  
como parte dos requisitos para obtenção do  
título de Mestre em Educação.

Orientador: Professor Dr. Antonio Flavio  
Barbosa Moreira

Petrópolis

2006

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

**ANA ELISA GOMES DELAGE**

**O CURRÍCULO DA DISCIPLINA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO: sua história e construção na Universidade Federal de Juiz de Fora**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação no Programa de Mestrado em Educação da Universidade Católica de Petrópolis, pela Banca Examinadora formada pelos professores:

Banca examinadora:

---

Professor Doutor Antonio Flavio Barbosa Moreira (orientador)  
Universidade Católica de Petrópolis

---

Professor Doutor Renato José de Oliveira  
Universidade Federal do Rio de Janeiro

---

Professora Doutora Marlene Alves de Carvalho  
Universidade Católica de Petrópolis

Petrópolis  
2006

Aos meus filhos, **LUIS FELIPE** e **FLÁVIA**, com os quais muito tenho aprendido, pela oportunidade que me dão de, todos os dias, ver a vida de forma diferente e pelo apoio e carinho.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por conceder-me forças para superar as dificuldades e me fazer acreditar que era possível.

Ao meu Orientador, meu Mestre, Antonio Flavio Barbosa Moreira, pela paciência e dedicação com que fez inúmeras correções neste trabalho.

Aos meus familiares, meu pai Benito, minha mãe Edna, meus irmãos Armando, Fernando, Heloisa e Benito, essa conquista foi nossa.

A tia Djanira, companheira inseparável de todos os momentos.

A Sabrina, cuja amizade e cumplicidade só nós duas conhecemos.

A minha irmã-amiga Dulce, pela sua presença incondicional em minha vida.

A João Carlos Borges, companheiro de alma, por sinalizar os caminhos para que eu pudesse partir em busca de mim mesma.

Aos companheiros de viagem Alfredo, Cláudia, Patrícia e Luzia. Foi muito bom caminharmos juntos.

As amigas Leila e Maisa Timpone, grandes mestras, por tudo que aprendi com vocês, principalmente a alegria e o entusiasmo pela vida.

A todos os meus amigos, pois o prazer de uma conquista está diretamente ligado ao privilégio de poder compartilhar com vocês.

Enfim, à VIDA...

## **RESUMO**

A pesquisa focalizou o processo de construção do currículo da disciplina Filosofia da Educação na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), de 1970, quando se criou a Faculdade de Educação, até o momento atual. Foi dado destaque especial à década de 80, quando ocorreu significativa alteração no currículo da disciplina em pauta, no curso de Pedagogia e Licenciaturas, devido à criação de um Projeto Interdisciplinar que envolveu as disciplinas de Fundamentos da Educação, Sociologia, História e Filosofia da Educação. A investigação apoiou-se nos estudos de história do currículo e das disciplinas escolares. Recorreu aos trabalhos de Ivor Goodson, beneficiando-se de seus pressupostos referentes ao rumo de uma disciplina no currículo. Aproveitou-se também da análise de Lucíola Santos referente a como fatores internos e externos afetam a trajetória de uma disciplina escolar. A metodologia da investigação compreendeu análise documental e entrevistas semi-estruturadas com os professores que ministraram/ministram a disciplina Filosofia da Educação no Departamento de Fundamentos. Os dados obtidos permitiram concluir que a disciplina manteve em seus primeiros momentos uma orientação tomista, norteou-se por princípios marxistas durante o projeto e assume distintas perspectivas nos dias de hoje. A formação diferenciada dos professores pode ser uma das razões que justifiquem a multifacetada identidade da disciplina, na formação de professores, na FE da UFJF.

**PALAVRAS-CHAVE:** Filosofia da Educação – currículo – disciplina – formação de professores

## **ABSTRACT**

This research paper focused on the construction of the syllabus of the discipline Philosophy of Education in the Federal University of Juiz de Fora (UFJF), from 1970, when the Education College was established, up to the present moment. Special attention was given to the 80's, when there was a meaningful change in the syllabus of this subject in the Pedagogy course and in other teaching courses, due to the creation of an Interdisciplinary Project which included the disciplines Fundamentals of Education, Sociology, History, and Philosophy of Education. The enquiry was of the school disciplines. It used Ivor Goodson's works, taking advantages of his ideas regarding the direction of his ideas regarding the direction of a discipline in the curriculum. It also profited from Lucíola Santo's analysis of how internal and external factors affect the trajectory of a school discipline. The methodology of investigation included document analysis and interviews with professors who have taught/ teach the Fundamentals Department. The data collected led to the conclusion that the discipline kept at the early stages a "tomista" approach, guided by marxist principles during the project, and has distinct perspectives nowadays. The diverse formation of the professors may be one of the reasons of the multifaceted identity of the discipline, in the formations of teachers, in the EC of UFJF.

**KEY WORDS:** Philosophy of Education – syllabus – discipline – teacher formation

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>01</b>
<b>CAPÍTULO I    Considerações Teórico e Metodológicas .....</b>	<b>05</b>
1.1 O estudo do currículo .....	05
1.2 Estudos históricos dos currículos .....	10
1.3 Abordagens metodológicas: o caminho da pesquisa .....	14
<b>CAPÍTULO II    A Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora .....</b>	<b>18</b>
2.1 As origens da Universidade Federal de Juiz de Fora .....	19
2.2 A criação das Faculdades de Educação no Brasil .....	21
2.3 Lei 5540/68 .....	24
2.4 A criação da Faculdade de Educação em Juiz de Fora .....	27
2.5 O Centro Pedagógico .....	33
2.6 Consolidação da Faculdade de Educação .....	35
2.7 O Projeto Interdisciplinar do Departamento de Fundamentos da Educação .....	40
2.7.1 A estruturação do Projeto .....	40
2.7.2 Avaliação e testagens do Projeto .....	42
<b>CAPÍTULO III    Filosofia da Educação: Uma breve trajetória da disciplina no Brasil .....</b>	<b>47</b>
3.1 A disciplina Filosofia da Educação e o debate atual sobre a busca de identidade e seu campo de pesquisa .....	61
<b>CAPÍTULO IV    Análise dos Dados .....</b>	<b>65</b>
4.1 A construção do currículo de Filosofia da Educação na Faculdade de Educação da UFJF .....	65
4.2 A implementação do projeto interdisciplinar: conflitos e lideranças .....	74
4.3 A disciplina Filosofia da Educação nos dias atuais .....	83
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>93</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>96</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>100</b>

## INTRODUÇÃO

O objeto central desta dissertação foi a disciplina Filosofia da Educação na Faculdade de Educação (FE) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), entre 1970 e 2005. A escolha desse período deveu-se à grande modificação sofrida no currículo da disciplina com a criação de um projeto interdisciplinar<sup>1</sup>, posteriormente abandonado. O objetivo foi compreender os rumos seguidos pela disciplina, assim como os fatores que influenciaram esses rumos. Buscou-se entender o processo de elaboração e construção do seu currículo, obrigatório na grade dos cursos de Pedagogia e Licenciaturas da Faculdade de Educação na UFJF.

Para atender ao objetivo geral da pesquisa, foram definidos alguns objetivos intermediários. O estudo buscou identificar as características da disciplina Filosofia da Educação no período de 1970 a 1988 quando seu foco era predominantemente tomista; identificar as características da disciplina por ocasião do projeto interdisciplinar, de 1988 a 1990; compreender os fatores que levaram ao abandono do projeto; identificar as características da disciplina no momento atual. Foi relevante, ainda, determinar os fatores que afetaram, em todos os períodos, as definições feitas e a construção do currículo da disciplina. Procurou-se responder à seguinte questão: como se processou a construção do currículo da disciplina Filosofia da Educação na UFJF de 1970 a 1988?

Outras questões foram propostas: Quais as características da disciplina durante o período em pauta? Como essas características foram definidas? Que fatores justificaram a proposta do projeto interdisciplinar do Departamento de Fundamentos da Educação da FE/UFJF? De que forma foram articuladas as ementas no período analisado? Por que motivo o projeto foi abandonado após o período de dois anos? Como se processou

---

<sup>1</sup> O Projeto Interdisciplinar foi criado em 1988, pelos professores do Departamento de Fundamentos da Faculdade de Educação da UFJF.

a construção do currículo atual em vigor? Quais as suas características e como têm se desenvolvido?

Para responder a essas perguntas, foram analisadas questões relativas à seleção dos conteúdos da disciplina, às estratégias utilizadas em sua construção, aos recursos e aos procedimentos de avaliação. Buscou-se verificar conflitos, concordâncias, discordâncias em relação a esses aspectos, o que envolveu compreender correntes que dominaram, lideranças, mecanismos de conciliação e alianças que foram constituídas para garantir a hegemonia de determinadas tendências em relação ao ensino que hoje se desenvolve. Verificou-se, por meio de entrevistas com os professores, como os planos e as propostas se materializaram nas salas de aula.

Esta pesquisa justifica-se por propiciar novos conhecimentos nos campos de história do currículo, do ensino de Filosofia da Educação e de formação de professores.

As relevantes discussões das teorias do currículo elaboradas no Brasil, século XX, desenvolvidas por Silva (1990, 1999) e Moreira (1990, 1997), subsidiaram a investigação. Para favorecer a compreensão da história da disciplina Filosofia da Educação, foram muito úteis as teorizações de Ivor Goodson (1990). Segundo o autor, os estudos históricos são fontes de conhecimento do processo de ensino de uma disciplina e permitem que se testem hipóteses a respeito de como um conhecimento é selecionado em detrimento de outro na construção do currículo. Os estudos de Santos (1990) foram também importantes para esta dissertação, por destacarem como fatores internos e fatores externos afetam a trajetória uma disciplina escolar.

Como metodologia de trabalho, procedeu-se à análise documental de ementas da disciplina Filosofia da Educação, de atas, do projeto interdisciplinar elaborado pelos professores do Departamento de Fundamentos da Educação, assim como de outros documentos pesquisados nos arquivos da Faculdade de Educação. A leitura desses documentos suscitou questões acerca do desenvolvimento do projeto interdisciplinar,

evidenciando que mais que Filosofia da Educação foi a disciplina História da Educação que constituiu o fio condutor do mesmo.

Foram realizadas também entrevistas semi-estruturadas, individuais, com professores da Filosofia da Educação, que ministram e/ou ministraram aulas das disciplinas envolvidas no projeto interdisciplinar. As entrevistas aconteceram no Departamento de Fundamentos da Educação ou nas residências dos professores, de acordo com a disponibilidade de tempo dos mesmos. As visitas à Faculdade para coleta de dados e análise documental foram iniciadas em março de 2004 e se estenderam até o final do primeiro semestre letivo do ano de 2005.

Esta dissertação foi estruturada em quatro capítulos. O capítulo I apresenta a fundamentação teórica e os procedimentos metodológicos, situando a história das disciplinas escolares no campo do currículo e examinando a tese de Goodson sobre a existência de padrões de explicação e evolução das matérias acadêmicas.

No capítulo II, enfocou-se o processo de origem da instituição pesquisada, a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. A história foi apresentada no seio da criação das Faculdades de Educação no Brasil com a Lei 5.540/68. Foi ainda abordado o projeto interdisciplinar do Departamento de Fundamentos da Educação que envolveu as disciplinas Sociologia, Filosofia e História da Educação, visto por um de seus autores como:

uma proposta inovadora, capaz de sanar as dificuldades dos alunos, propondo uma reflexão mais ampla sobre a fragmentação do ensino, como uma crítica ao conhecimento que era passado ao aluno como em compartimentos isolados, desarticulados e era esperado do aluno que apenas decorasse, sem saber relacionar esses conhecimentos passados pelas disciplinas. (Professor E)

No capítulo III, adotando-se uma perspectiva histórica, traçou-se a trajetória do currículo da disciplina Filosofia da Educação no Brasil, objetivando conhecer os debates

sobre os conteúdos da disciplina e também identificar as tendências hoje em cena bem como os rumos que a pesquisa no campo vem seguindo.

O capítulo IV apresentou as análises dos dados, depoimentos orais e informações obtidas nos documentos do Departamento de Fundamentos da Faculdade de Educação da UFJF, explicitando as escolhas dos sujeitos da pesquisa que foram determinantes na construção da história do currículo da disciplina Filosofia da Educação.

Na conclusão, os dados obtidos foram resumidos e avaliou-se a experiência de empregar como referencial teórico os estudos de currículo e a história das disciplinas escolares.

O Anexo 1 apresenta o roteiro de questões utilizadas nas entrevistas. O Anexo 2 apresenta o projeto interdisciplinar. No Anexo 3 encontra-se o conteúdo programático das disciplinas envolvidas no Projeto Interdisciplinar. No Anexo 4 algumas das ementas da disciplina Filosofia da Educação ministradas na Faculdade de Educação da UFJF no período de 1970 aos dias atuais.

## CAPÍTULO I

### CONSIDERAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

O objetivo deste capítulo é apresentar as bases teóricas e metodológicas utilizadas para se entender o processo da construção do currículo da Filosofia da Educação na Faculdade de Educação na UFJF. Recorreu-se aos autores Tomaz Tadeu da Silva (1990), Antônio Flávio Barbosa Moreira (1997), Ivor Goodson (1995) e Lucíola Santos (1995), examinando-se suas teorizações, para verificar possíveis contribuições para a compreensão dos rumos da disciplina na instituição.

Com base em Silva (1990) e Moreira (1997), será apresentado um breve histórico do campo do currículo, no qual estará situada a história das disciplinas escolares. Nos textos de Goodson (1995) e Santos (1995) serão detectados elementos da história das disciplinas escolares que nortearão a análise de dados.

Finalmente, serão apresentados os procedimentos metodológicos desenvolvidos.

#### 1.1 O estudo do currículo

Os estudos sobre currículo originaram-se nos Estados Unidos na virada do século XIX para o século XX, em função da intensificação da educação de massa, que acompanhou o processo de industrialização e urbanização no país (MOREIRA e SILVA, 1995). O currículo tornou-se o alvo das atenções: “Particularmente sob a influência americana [...], a ênfase foi posta na apresentação de formas racionais e científicas de projeto e implementação curriculares” (GOODSON, 1995, p.48). A perspectiva tecnicista de controle sobre o currículo orientou predominantemente as ações dos gestores da educação norte-americana durante parte do século XX e se expandiu, chegando a países como o

Brasil que importou modelos e esquemas provenientes daquele contexto, apesar das diferenças entre os dois países.

A partir da década de 70, a tendência dominante do campo do currículo foi questionada por autores alinhados com uma perspectiva crítica, destacando-se Young (1975), Apple (1982) e Giroux (1999) que passaram a desenvolver enfoques sociológicos do currículo. Surge a Nova Sociologia da Educação, na Grã-Bretanha, cuja proposta era delinear as bases de uma sociologia do currículo, objetivando destacar “[...] o caráter socialmente construído das formas de consciência e de conhecimento, bem como suas estreitas relações com estruturas sociais, institucionais e econômicas” (YOUNG, 1975, p.66).

Essa nova teorização crítica rejeitou os fundamentos da tendência dominante da teoria curricular que ressaltava apenas as formas de organização e elaboração do currículo, restringindo-se a refletir sobre a atividade técnica de “como fazer” o currículo. Assim, as teorias críticas questionaram precisamente por onde se inicia o currículo, responsabilizando o *status quo* pelas desigualdades sociais, denunciando e/ou problematizando o que a escola faz por intermédio do currículo (SILVA, 2000).

Os autores da teorização crítica de currículo insistiram na importância da problematização das formas de currículo encontradas nas escolas, para que se pudesse desmascarar seu conteúdo ideológico latente. Apple (1982) enfatizou que o importante é adquirir uma compreensão mais completa do modo como as instituições de ensino produzem e reproduzem formas de consciência, contribuindo para a manutenção do controle social, sem que os grupos dominantes tenham que recorrer a mecanismos declarados de dominação. O autor discutiu ainda os elementos centrais da crítica marxista da sociedade, destacando a conexão entre a organização da economia e do currículo, com o intuito de analisar como a estruturação e a seleção do currículo contribuem para uma

distribuição mais eqüitativa do poder e dos recursos econômicos, ou se, ao contrário, mantêm as desigualdades existentes.

Giroux (1999), inspirado na escola de Frankfurt, analisou o currículo como um espaço onde se produzem e se criam significados sociais, colocando em jogo uma dada política cultural. O autor criticou a racionalidade técnica e utilitária, bem como o positivismo das perspectivas dominantes sobre o currículo. Para ele,

essas perspectivas deixaram de levar em consideração o caráter histórico, ético e político das ações humanas e sociais e particularmente do conhecimento. Ao apagarem o caráter histórico e social do conhecimento, as teorias tradicionais sobre currículo e o próprio currículo contribuem para a reprodução das desigualdades e das injustiças sociais. (SILVA, 2000, p.52).

Constata-se que, o currículo vai assumindo cada vez mais um lugar de destaque no conhecimento pedagógico. Chega-se a uma abordagem mais crítica da questão curricular, na tentativa de superar o caráter técnico-prescritivo até então dominante. O conhecimento escolar torna-se foco central das análises.

Para Moreira (1994), os estudos nessa fase enfocam os elos entre currículo e distribuição de poder na sociedade, centrando-se na crítica à concepção positivista de ciência utilizada nos meios educacionais.

As teorias críticas do currículo explicitaram e questionaram a ideologia subjacente aos objetivos a serem alcançados pelo currículo. A teoria educacional crítica defende que essas propostas educacionais, afetadas por interesses e poder, transmitem saberes e conhecimentos contaminados de ideologia. Essas teorias baseiam-se na noção de que “o conhecimento e o saber constituem fonte de libertação, esclarecimento e autonomia” (SILVA, 1994, p.250).

Na década de 90, as correntes teóricas pós-estruturalistas e o pós-modernismo passaram a influenciar as teorizações e as pesquisas em diversos campos das ciências sociais e humanas. Na educação, contribuem para configurar as chamadas teorias pós-

críticas. Seus seguidores têm repensado as práticas educacionais, o currículo e a pedagogia e caminham em direção à abertura, à transgressão, à subversão, à multiplicação de sentidos. Esses teóricos não se interessam por “modos certos de ensinar”, “formas adequadas de avaliar” ou por “conhecimentos legítimos”. Ao contrário, passaram a problematizar esses modos, essas formas e esses conhecimentos. (PARAISO, 2003).

De acordo com Silva (1996, 2003), os novos teóricos encontraram outras possibilidades para entender e explicar o currículo, o sujeito da educação, o conhecimento escolar, os processos de avaliação, os artefatos culturais e as tecnologias. Problematizaram as promessas de liberdade, conscientização, justiça, cidadania e democracia tão difundidas pelas teorias críticas. A questão do poder, central na reflexão das teorias críticas, continua alvo dos autores das teorias pós-críticas do currículo. Tanto nas teorias críticas como nas pós-críticas de currículo, há intensa preocupação com as conexões entre saber, identidade e poder.

As contribuições dessa literatura começam a difundir-se nos textos de currículo, ressaltando o abandono das grandes narrativas, a descrença em uma consciência unitária homogênea e centrada, rejeitando a idéia de utopia e afirmando a preocupação com a linguagem e com a subjetividade.

Veiga-Neto (1995, p.9) afirma:

essas discussões sobre um possível fim da Modernidade trazem um cenário mais amplo no qual estão se estabelecendo análises que visam a descrever e entender o mundo, principalmente o social, sem apelar para as metanarrativas iluministas que têm guiado nossos pensamentos e nossas ações.

Nas teorias pós-críticas, passa a ser importante não somente identificar os conflitos de classe presentes no currículo, como foi feito pelas teorias críticas, porém acima de tudo, descrever e explicar as complexas inter-relações das dinâmicas de hierarquização social.

Segundo Silva (2000), o que distingue a posição pós-estruturalista da teorização crítica, o que se mostra como a característica central dos discursos pós-crítico é o

envolvimento da educação e da pedagogia em mecanismos de poder e controle. O poder não apresenta um único centro, está espalhado por toda a rede social; o poder transforma-se, mas não desaparece.

Foucault (1982), *apud* Silva (1994, p.251), ressalta que,

na teoria pós-estruturalista, a ênfase está no caráter necessário e produtivo do poder. Enquanto para a teorização crítica de inspiração marxista, o poder distorce, reprime, desmistifica, para a perspectiva pós-estruturalista, o poder constitui, produz, cria identidade e subjetividade.

Segundo Moreira (1995), o diálogo do pós-modernismo e do pós-estruturalismo com a teoria crítica do currículo é saudável, permitindo o enriquecimento da teorização crítica desde que garantida a preservação de determinados ideais da modernidade. Acentua ainda a necessidade de manutenção de uma perspectiva utópica nas tentativas de articulação das duas visões e de reflexão das implicações dessa manutenção para o campo do currículo. O autor se reporta às pesquisas com especialistas em currículo para os quais os avanços teóricos afetaram pouco a prática docente. Embora conferindo maior prestígio ao campo no meio acadêmico, as discussões travadas dificilmente chegaram à escola, deixando de contribuir, como se desejaria, para sua maior renovação.

## **1.2-Estudos históricos do currículo**

Entre os estudos de currículo, vieram a destacar-se, principalmente na década de 80, os estudos históricos. Para Silva (1995), uma história do currículo precisaria buscar pistas que permitissem localizar os conhecimentos e saberes que foram deslocados em favor de outros de maior prestígio. Uma história do currículo que pretenda ser uma história social do currículo não pode esquecer que ele é elaborado para ter efeito sobre pessoas. O currículo deve, portanto, incorporar aquelas questões que têm constituído a melhor tradição da

Sociologia da Educação, numa perspectiva temporal mais ampla, já que diferentes currículos produzem diferentes pessoas cujas diversidades são sociais e não individuais ligadas à raça, à classe, ao gênero. Silva destaca que: “(...) uma história do currículo não deve estar focalizada apenas no currículo em si, mas também no currículo enquanto fator de produção de sujeitos dotados de classe, raça, gênero” (SILVA, in GOODSON, 1995, p.10).

Goodson (1995) concebe currículo, nos estudos históricos que desenvolve, não como um conhecimento organizado, como um elemento fixo, mas como construção ou artefato social e histórico, sujeito a mudanças, em constante fluxo e transformação. Outro ponto central, numa perspectiva histórica do currículo, é não se deter na descrição estática do passado, mas explicar como o currículo veio a se tornar o que é e a dinâmica social que fez com que resultasse nessa forma e não em outra. Assim, o processo de construção social do currículo não é neutro, isento e desinteressado, mas um terreno de disputas e conflitos, por isso, uma história do currículo deverá sempre ser uma história social do currículo.

Por que social? Porque o currículo se situa em uma sociedade e em uma cultura mais amplas, que o determinam e são por ele, ao menos em parte, determinadas. Não se pode compreender o currículo sem uma perspectiva sociológica. Afinal, uma teorização crítica da educação não pode deixar de se perguntar qual é o papel da escola no processo de reprodução cultural e social. Visto dessa forma, o currículo passa a ser a forma acabada em que estão representados a visão e os interesses de diferentes grupos sociais e a educação institucionalizada, “(...) uma espécie de condenação social em cima da qual, os diferentes grupos sociais refletem e projetam suas visões e expectativas (...)” (SILVA, in GOODSON, 1995, p.9). O currículo expressaria a forma como certas questões são definidas como “problemas” sociais e aquilo que é considerado conhecimento digno de ser ensinado e aprendido num determinado momento, numa determinada sociedade. É evidente que o currículo ocupa um papel central nesse processo.

O currículo constitui significativo instrumento utilizado por diferentes sociedades tanto para desenvolver os processos de conservação, transformação e renovação dos conhecimentos historicamente acumulados como para socializar as crianças e os jovens segundo valores tidos como desejáveis. Em virtude da importância desses processos, a discussão em torno do currículo, assume cada vez mais lugar de destaque no conhecimento pedagógico (MOREIRA, 2003, p.11).

A construção das disciplinas escolares não se dá, portanto, de modo pacífico, sendo fruto de disputas que ocorrem dentro e fora dos sistemas escolares, envolvendo poder, controle, negociações, alianças entre indivíduos e grupos distintos (SANTOS, 1994). Daí a necessidade de compreender tais disputas para que se esclareçam as trajetórias seguidas por uma disciplina no currículo.

As origens da história das disciplinas remontam ao final dos anos 60 quando a preocupação dos pesquisadores se dirige para as desigualdades e para o estudo dos mecanismos escolares de estruturação e circulação do conhecimento dentro das instituições. Tentando explicar as desigualdades educacionais, a Nova Sociologia da Educação focaliza com maior intensidade as questões que envolvem a seleção e a organização do conhecimento escolar, entendendo que são decorrentes de mecanismos de distribuição de poder.

De acordo com Moreira (1990), o que se procurou elaborar foi uma sociologia da educação capaz de conscientizar o professor dos pressupostos políticos, éticos e epistemológicos de sua prática profissional. A nova Sociologia da Educação, segundo Santos (1995), inspirou diferentes áreas de pesquisa, entre as quais se inclui a “história das disciplinas escolares”, objetivando explicar a emergência e a evolução das diferentes disciplinas escolares. Para essa história, devem ser considerados fatores externos e internos: “os fatores internos são os que dizem respeito às próprias condições de trabalho na área e os externos são os diretamente relacionados à política educacional e ao contexto econômico, social e político que a determinam” (SANTOS 1995, p. 21).

As comunidades disciplinares, assim como grupos externos que a afetam, não necessariamente compartilham idéias, interesses e objetivos comuns. Geram-se conflitos que acabam produzindo uma grande imobilidade nos currículos escolares. As disciplinas escolares obtêm um lugar no currículo com base em justificativas, como pertinência e utilidade, sendo ministradas por professores não especializados. A partir daí, os mecanismos de consolidação envolvem a emergência e a constituição de uma tradição acadêmica e de um conjunto de especialistas formados nessa tradição. Nesse processo, as disciplinas escolares se afastam de seus objetivos iniciais, passando a ensinar conteúdos mais abstratos e distantes da realidade e dos interesses dos alunos. (GOODSON, 1996, 1997). Todo esse movimento em direção à abstração e ao academicismo deve ser entendido como uma busca por *status*, o que possui estreita relação com as disputas por recursos materiais e por interesse na constituição de uma carreira profissional de maior prestígio.

Para elaborar um modelo de análise das mudanças ocorridas nas disciplinas escolares, Goodson (1995) enfatiza a necessidade de se combinarem análises em nível macro e micro, de tal forma que se verifique como as mudanças em nível macro são ativamente reinterpretadas em nível micro. O autor apresenta um modelo baseado em três hipóteses. A primeira hipótese é de que os conteúdos não são entidades monolíticas, mas um amálgama mutável de subgrupos e tradições. Como segunda hipótese, destaca que, ao se estabelecer como um conteúdo escolar, uma disciplina tende a mudar da promoção de uma tradição utilitária e pedagógica em direção a uma tradição acadêmica. Dessa forma, as disciplinas passam da abordagem de aspectos utilitários e pedagógicos para temas cada vez mais abstratos e distantes da realidade do aluno, até se consolidarem como disciplinas acadêmicas. Por fim, a terceira hipótese enfatiza que os debates sobre as disciplinas escolares podem ser interpretados em termos de conflitos sobre *status*, recursos e poder.

As pesquisas na história das disciplinas discutem tanto fenômenos educacionais que são interpretados em função da estrutura econômica, social e política, quanto aspectos do

cotidiano escolar. Para Santos (1995), é necessário que a história das disciplinas esteja baseada no dia-a-dia escolar, o que torna possível identificar os fatores mais diretamente ligados às mudanças de conteúdo e métodos de ensino. Para a autora, a compreensão sobre o conteúdo e a forma assumidos por uma disciplina na prática pedagógica é ampliada quando são consideradas as forças e os interesses sociais que definem a orientação por ela assumida, por isso, a reflexão acerca do contexto e dos sujeitos envolvidos nas decisões referentes à disciplina torna-se essencial para a investigação da mesma. O estudo da história das disciplinas escolares oferece significativa contribuição para a compreensão os rumos da disciplina Filosofia da Educação na UFJF.

### **1.3 Abordagens metodológicas: o caminho da pesquisa**

Para o entendimento do processo histórico da construção do currículo da disciplina “Filosofia da Educação” na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, a abordagem qualitativa se evidenciou como a perspectiva metodológica mais adequada. Considera-se como investigação qualitativa aquela cuja estratégia de pesquisa privilegia a compreensão do sentido dos fenômenos sociais, indo para além de sua explicação em termos de relações causa-efeito. (MONTEIRO, 1998, p.7). Essa abordagem nos permite analisar a realidade de modo a se reconstruir tanto a lógica que integra seus elementos, quanto o entendimento dos nexos com as condições históricas e sociais de sua produção.

A ênfase da pesquisa qualitativa, mais do que nos resultados, recai sobre o processo e os significados. A análise de dados em pesquisa qualitativa é indutiva, pois não há hipóteses a serem provadas pela obtenção de dados ou evidências: as análises vão se realizando conforme as informações vão sendo agrupadas. Assim, trabalha-se ao contrário da pesquisa quantitativa, que as hipóteses são estabelecidas *a priori* e as variáveis são

definidas operacionalmente. Nesse sentido, o estudo implicou um trabalho sistemático de busca de informações e de interpretação dos dados obtidos. Desse modo, o pesquisador, ao mesmo tempo em que “ ‘invade’ o mundo do sujeito, questionando-o sobre vivências, lembranças, seu ponto de vista sobre o fenômeno, mantém-se ‘de fora’ ” (BOGDAN & BIKLEN, 1994) uma vez que pretende compreender o que pensa o sujeito, porém não pensar como ele.

Um dos principais fundamentos da pesquisa qualitativa é o contato direto do pesquisador com a situação estudada. Essa postura reflete a preocupação com o contexto em que se dão as ações estudadas, além da visão de que o comportamento humano é muito influenciado pelo ambiente em que ocorre. A pesquisa qualitativa caracteriza-se, além disso, por ser essencialmente descritiva: seus resultados normalmente contêm citações para ilustrar ou fundamentar a apresentação. A pesquisa assume que “(...) nada é trivial, que tudo tem o potencial a ser um indício, uma pista, que pode levar à maior compreensão do que está sendo estudado” (BOGDAN; BIKLEN, 1989, p.28).

Dentre os instrumentos utilizados para esta pesquisa, a entrevista foi escolhida devido à necessidade de obtenção e complementação de dados que não foram encontrados em registros e fontes documentais. Desenvolveram-se conversas orientadas para um objetivo definido, recolhendo-se, assim, mais dados para a pesquisa. O roteiro para as entrevistas encontra-se no anexo I, pág.100.

Os documentos analisados envolveram atas de reuniões, relatórios, arquivos, pareceres, programas de curso e planos de aula. Tais documentos permitiram que se elucidassem os princípios e normas das intenções dos docentes da UFJF. Essa técnica foi importante devido à ausência de alguns sujeitos envolvidos na situação estudada que não puderam ser encontrados ou que haviam falecido. Assim, os documentos permitiram a “checagem” ou complementação dos dados obtidos por meio de outras técnicas também utilizadas nesta pesquisa.

A pesquisadora teve acesso, no Departamento de Fundamentos da Educação, aos arquivos existentes, dos quais selecionou documentos, atas, ementas e projetos que diziam respeito à disciplina pesquisada. Com base nesses documentos, foram formulados os seguintes critérios para a seleção dos entrevistados: 1) docentes que ministraram a disciplina Filosofia da Educação antes de um projeto interdisciplinar que durou dois anos, de 1988 a 1990; 2) docentes que participaram do projeto interdisciplinar; 3) docentes que ministram a disciplina desde o término do projeto.

De acordo com esses critérios, seis docentes foram contatados para entrevistas e somente um deles não retornou o contato. Dos cinco entrevistados, apenas um docente pertence ao primeiro grupo (professor D); três pertencem ao segundo grupo (professores B, D e E) e dois pertencem ao terceiro grupo (professores A e C). As entrevistas foram realizadas no período de junho a setembro de 2004, sendo a maioria no Departamento de Fundamentos da Educação, na Faculdade de Educação da UFJF, e apenas uma na residência de um professor já aposentado. Os professores entrevistados não serão identificados por seus respectivos nomes.

As perguntas em anexo, que serviram de roteiro para as entrevistas, versaram sobre as escolhas feitas, as dificuldades e os conflitos nelas envolvidos. Assim, discutiram-se decisões referentes a objetivos, conteúdos, metodologias e procedimentos de avaliação. Procurou-se entender como era pensado e implementado o currículo da disciplina, tentando-se verificar se havia descontentamentos, resistências, tensões nas opções feitas. Procurou-se também discutir efeitos da formação diferenciada dos professores do Departamento nessas opções, assim como compreender as razões do planejamento de um projeto interdisciplinar, seus efeitos e as causas de seu abandono. Todos esses eventos foram relacionados à dinâmica institucional da Faculdade de Educação.

Procurou-se percorrer a trajetória da disciplina Filosofia da Educação, buscando-se entender os porquês, tanto das inclusões quanto das exclusões, de determinados conteúdos em seus currículos. Procurou-se resgatar posições derrotadas, visualizando-se as disputas e reconstruindo-se os processos que acabaram por definir o que foi ou não considerado válido no ensino dessa disciplina, na formação de professores, em um dado período, na Faculdade de Educação da UFJF.

## **CAPÍTULO II**

### **A FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA**

Neste capítulo tem-se por objetivo apresentar a criação de uma unidade universitária, a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. A escolha de uma Faculdade de Educação decorreu tanto do importante papel que a essas Faculdades foi atribuído pela Reforma Universitária (Lei 5540/1968), quanto do interesse da pesquisadora. A opção pela Universidade Federal de Juiz de Fora se deveu ao fato de ser a instituição onde a pesquisadora fez seus estudos superiores e de ser a única instituição federal na cidade em que mora.

Abordaram-se, em primeiro lugar, as origens da Universidade Federal de Juiz de Fora. Focalizou-se, em seguida, a Lei 5540/68, responsável pela estrutura universitária ainda vigente no país. A universidade envolve, conforme a legislação, um composto de unidades que deve constituir um todo, organicamente integrado. Nesse contexto, cada unidade atua em certos setores específicos, procurando traduzir os fins gerais a que a instituição se propõe. Em conformidade com o seu campo de ação específico, cada unidade universitária tem funções referentes à própria universidade e à sua comunidade.

A seguir, enfocou-se a Faculdade de Educação – sua constituição e as funções que lhe cabem desempenhar na universidade renovada. Sem o intuito de traçar a história das referidas Faculdades, julgou-se conveniente fazer um retrospecto, ressaltando as transformações por que passaram para que melhor se compreendam suas estruturas e os papéis que devem desempenhar.

## 2.1 As origens da Universidade Federal de Juiz de Fora

Os caminhos percorridos na fundação da Universidade Federal de Juiz de Fora foram pesquisados e apresentados na tese de doutorado de Dalva Carolina de Menezes Yazbeck, na PUC-RJ. Hoje a pesquisadora é professora do Núcleo de Estudos Sociais do Conhecimento e da Educação da UFJF.

Yazbeck (1999) destacou que a federalização das instituições de ensino superior, bastante recorrente nos anos 50, se deu apenas em capitais de Estados, pois era uma maneira de a União se fazer presente com instituições próprias nos Estados e garantir, assim, o caráter federativo do país no campo da educação superior. Era uma referência mínima de igualdade, visando ao combate às agressivas disparidades regionais e à busca de um desenvolvimento científico-educacional menos heterogêneo. Toda essa introdução e reconstrução de instituições isoladas, apresentadas em sua pesquisa e sujeitos envolvidos nesse processo histórico, permite entender por que uma cidade, sem ser capital de Estado, obteve a prerrogativa de sediar uma Universidade Federal. O caráter industrial da cidade, à época, e o desenvolvimento nacionalista sugerem pistas referentes à presença de políticos influentes da cidade junto aos centros de poder, à passagem pelas várias instituições de ensino superior, ainda separada, de figuras intelectuais da mais alta significação do país como docentes e às amizades de líderes da cidade e do estado com grandes e pequenas autoridades nacionais na época. “Todos esses aspectos parecem ter tido forte poder de influência na origem histórica dessa unidade” (CURY, 1998).

A existência de várias Faculdades isoladas em Juiz de Fora, oferecendo cursos de caráter profissionalizante, entre aqueles, tradicionalmente, requeridos pelos estratos médios da sociedade da época, estimulou um movimento pela criação de uma universidade local (Yazbeck, 1999). Campanhas veiculadas pela imprensa, com a participação de estudantes e professores, intensificaram essa mobilização, destacando-se a promoção, em 1953, de uma

série de encontros e debates sobre o ensino universitário na cidade, iniciativa do Diretório da Faculdade de Direito.

Nós, professores e estudantes de cursos superiores sentimos que está faltando alguma coisa que seja capaz de dar à vida estudantil de Juiz de Fora um sentido de unidade e de elevação intelectual, que só uma universidade poderá dar. (OLIVEIRA, 1963, p.14)

A tradição educacional de Juiz de Fora se desenvolveu no rastro da modernização econômica iniciada no final do século XIX; no entanto, a acentuada decadência da indústria juiz-forana, visível a partir dos anos 30, não impediu o crescimento das atividades educacionais na cidade, quando o censo de 1950 já registrava um total de 22 mil estudantes, freqüentando os vários níveis de ensino em Juiz de Fora (YAZBECK, 1999).

O ensino superior de Juiz de Fora foi inaugurado com a abertura, no início do século XX, de alguns cursos profissionalizantes no âmbito das instituições religiosas da cidade. Ao longo do tempo, por iniciativa de intelectuais envolvidos com o ensino superior, criaram-se faculdades laicas que, progressivamente, foram se encaminhando em direção ao Estado. Assim, ao invés de uma universidade católica ou de uma universidade protestante, Juiz de Fora lutou por uma universidade estatal e acabou conseguindo, numa primeira tentativa, uma universidade estadual que se tornou federal.

Conforme Yazbeck (1999), as circunstâncias foram propícias ao êxito do movimento em favor da Universidade. Além de as instituições atenderem às exigências legais, a política educacional brasileira, naquele momento, mostrava-se favorável à ampliação das matrículas do ensino superior. As dificuldades econômicas e sociais não impediram que os intelectuais locais prosseguissem com o projeto de unificação. Em 1960, são agregadas, em uma espécie de federação, as instituições isoladas, sendo assim criada a Universidade Federal de Juiz de Fora.

## 2.2 A criação das Faculdades de Educação no Brasil

Para esta seção, tomou-se como fonte principal o discurso da Diretora da Faculdade de Educação e Centro Pedagógico da UFJF, Diva Chaves Sarmiento, proferido em 28 de novembro de 1990, e publicado integralmente no livro “1945 Educação 1990”, em 1990, pela Universidade Federal de Juiz de Fora, no qual ela recupera a trajetória das Faculdades de Educação no Brasil cuja história é longa, tumultuada, cheia de providências legais e iniciativas que não chegaram a se concretizar. Confunde-se com os ideais de instalar, na universidade brasileira, uma unidade nos moldes das Faculdades de Artes da universidade alemã, tendo como função precípua conferir à instituição o verdadeiro caráter de universalidade de estudos. É interessante, pois, acompanhar seu percurso que sempre esteve preso à história das iniciativas relacionadas ao magistério em nível superior.

Os primeiros movimentos nessa direção aconteceram em São Paulo, no início do século XX, com a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Bento e Instituto de Educação, anexo da Ordem dos Beneditinos, tendo por objetivo formar professores para as escolas mantidas pela Ordem.

Na década de 20, Sampaio Dória pretendeu a criação de uma Faculdade de Educação na reforma de ensino de São Paulo e, em 1931, Francisco Campos, em sua Reforma, no nível federal, com base nos Decretos nº 19.851 e nº 19.852, instituiu o Estatuto das Universidades Brasileiras e organizou o ensino superior no Brasil, adotando o regime universitário e nele incluindo uma Faculdade de Educação, Ciências e Letras.

Francisco Campos conferiu uma importância considerável à Faculdade de Educação, Ciências e Letras, prevista na reorganização da Universidade do Rio de Janeiro, porém não implantada. Tal Faculdade objetivava não apenas desenvolver e especializar os conhecimentos necessários ao exercício do magistério, como também promover e facilitar a prática de investigações originais. Caberia a esta Faculdade responsabilizar-se pelo caráter

propriamente universitário do conjunto dos institutos superiores, reunidos em universidades.

Ressaltou ainda que a idéia de criar essas Faculdades estava presa não apenas à necessidade de preparação para o magistério em nível superior, mas evidenciava uma grande preocupação com a investigação científica e com a formação de uma cultura pedagógica nacional. Assim, em 1939, foi organizada a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, pelo Decreto-Lei nº 1190, estabelecendo um padrão curricular a ser repetido pelas Faculdades que se multiplicaram pelo Brasil.

Paulo de Almeida Campos (1970) também apresenta um minucioso histórico sobre a organização da Faculdade de Educação no Brasil, focalizando, em ordem cronológica, cada nova iniciativa no setor. Examina, em seu relatório, como as ordens religiosas constituíram-se em precursoras das instituições de formação de professores no país uma vez que, ao lado da formação sacerdotal, preocupavam-se também com a preparação de mestres. Ressaltou a fundação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Bento e Instituto de Educação anexo, em São Paulo, em 1901, imagem das escolas de Filosofia que surgiriam mais tarde no país. Mencionou ainda a primeira iniciativa oficial de criação de uma Faculdade de Educação (embora não concretizada), prevista na lei de reforma do ensino em São Paulo, em 1920.

O marco básico da história da Faculdade de Educação no Brasil deve ser situado em 1931, com Francisco Campos que, ao elaborar o Estatuto das Universidades Brasileiras, incorporou à estrutura universitária uma Faculdade de Educação. Essa Faculdade era criada como instituição destinada a promover a pesquisa e a alta cultura, sendo considerada como aquela que daria ao conjunto de institutos reunidos em universidade seu caráter propriamente universitário. Deveria também ser um instituto de educação e cuidar da formação de professores e técnicos de educação. Em síntese, pode-se dizer que a instituição criada por Francisco Campos revestia-se de caráter multifuncional. Não sendo sua

implementação obrigatória, a Faculdade de Educação não teve forças suficientes para promover a unificação dos estudos universitários e cuidar da formação geral dos alunos.

Apesar das falhas, as Faculdades de Educação propiciaram, dentro das possibilidades do país, a formação para o exercício sistemático das atividades culturais, antes fruto de iniciativas esporádicas e isoladas. Conseqüentemente, foram registrados significativos progressos nos estudos científicos da educação, com o desenvolvimento de novas técnicas, o aparecimento de novas especializações e expansão da pesquisa. Ao mesmo tempo, no Brasil, as condições gerais do ensino superior evidenciavam a urgência da reformulação da universidade brasileira, enquanto que o fracasso das Faculdades de Filosofia em suas funções básicas passava a exigir a criação de uma unidade especial destinada à formação de profissionais da educação e do desenvolvimento de novas técnicas pedagógicas.

### **2.3 Lei 5540 / 68**

Nascida da necessidade de ampliação dos cursos superiores, sob a ideologia do governo militar e proveniente do convênio MEC-USAID (Ministério da Educação – Agência Americana para Desenvolvimento Internacional), a Lei 5540/68 implantou o ciclo básico, cuja execução pressupunha, segundo Sucupira (1969), uma estratégia, uma doutrina e uma práxis. Era necessário um estudo sistemático para bem interpretar e esclarecer as novas categorias, assim como uma análise aprofundada dos métodos e esquemas de ação que diferiam completamente dos procedimentos costumeiros nas universidades brasileiras.

O modelo seguido foi o da universidade americana, que servia, sobremaneira, à ideologia vigente no Brasil uma vez que estabelecia uma fragmentação de turmas, tornando mais fácil o controle dos estudantes. Quanto à natureza e funções do ciclo básico, é de se

frisar que a idéia já existia desde 1962 quando o Conselho Federal de Educação aprovou o parecer nº 58 do Conselheiro Valnir Chagas sobre o vestibular em que era feita a seguinte recomendação:

é de toda conveniência que, ao estruturar os cursos superiores de graduação, se adote o critério de escaloná-los em ciclos sucessivos de estudos, dos quais o primeiro seja básico e, ao mesmo tempo, seletivo para o ciclo imediato de um curso ou de uma ordem de cursos afins (SUCUPIRA, 1969, p.7).

A razão dessa necessidade era a de recuperar os alunos de insuficiências evidenciadas no concurso vestibular e orientá-los para a escolha da profissão. Assim, a graduação comportaria dois ciclos: o básico e o profissional ou de formação acadêmica. O sistema francês também adotava este tipo de organização, assim distribuído: o propedêutico, a licença e o doutorado de terceiro ciclo, sendo, posteriormente, suprimido o propedêutico, permanecendo o regime de ciclos.

É ainda Sucupira que esclareceu as razões para a existência do ciclo básico no Brasil. Eram elas:

1) a necessidade de complementar as deficiências da formação intelectual recebida na escola de segundo grau; 2) servir de estágio intermediário e de elo de articulação dentro da universidade entre aquela escola e os cursos superiores profissionais; 3) proporcionar aos alunos condições para que melhor possam amadurecer sua decisão vocacional (idem, ibidem, p.9).

Assim, a Reforma Universitária adotou o modelo de sistema de créditos; dois níveis de pós-graduação (mestrado e doutorado); regime de tempo integral e de dedicação exclusiva para os professores; exame vestibular unificado e classificatório. Foram ainda aproveitadas inovações introduzidas na Universidade de Brasília por Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira: departamentalização e dissolução da cátedra.

Se essas e outras medidas se constituíram num verdadeiro avanço para o ensino superior brasileiro, do ponto de vista administrativo, a Reforma favoreceu uma crescente uniformização e burocratização, ao privilegiar a relação custo-benefício e o capital humano na educação, direcionando a universidade para o mercado de trabalho, ampliando o acesso da classe média ao ensino superior e cerceando a autonomia universitária (GADOTTI, 1983, p.123, grifos do próprio autor).

Conforme Sarmiento (1990), a implantação de ciclos básicos, pela Lei 5540/68 fez com que as Faculdades de Filosofia se estabelecessem de forma diferente do que era determinado nos anos 30. “As Faculdades de Filosofia, pensadas nos anos 30, como responsáveis por dar à universidade o seu caráter propriamente universitário, foram desmembradas, surgindo daí as Faculdades de Educação e os Institutos” (SARMENTO, 1990, p.10) cujo propósito era o de ministrar o curso de Pedagogia, visando à formação de especialista em educação e dar formação pedagógica aos cursos de Licenciaturas. Sarmiento acrescenta que:

É válido destacar que as Faculdades de Filosofia não foram capazes de se impor à tradição isolacionista e profissionalizante dos cursos superiores no Brasil e acabaram abrigando, principalmente, os cursos destinados ao preparo do magistério de nível médio, não correspondendo à expectativa de Francisco Campos (idem, ibidem, p.10).

O Curso de Pedagogia, decorrente da Reforma Universitária, passou a formar especialistas em Educação para atender ao planejamento, à supervisão, à administração e à orientação nas escolas e sistemas escolares. Na Universidade Federal de Juiz de Fora, campo de nossa pesquisa, foram implantadas, primeiramente, as habilitações: Administração Escolar, Inspeção Escolar e Orientação Educacional. Outras habilitações, como Supervisão Escolar e Magistério do 1º Grau seriam introduzidas posteriormente, de acordo com o Parecer 269 do Conselho Federal de Educação.

#### **2.4 A criação da Faculdade de Educação em Juiz de Fora**

A Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora é herdeira da Faculdade de Filosofia e Letras de Juiz de Fora (Fafile). Por esse motivo, para recuperar sua história, convém resgatar a trajetória da Fafile. Nada melhor, para isso, do que recorrer à obra organizada por Sarmiento (1990), composta de artigos de professores da Faculdade de Educação, lembrando sua história, além de contar também com testemunhas de seu início, pessoas a quem se recorreu para os elos necessários à história.

Idealizada, nos anos 40, por intelectuais ligados ao movimento católico de Juiz de Fora que pretendiam criar uma Faculdade nos moldes das Pontifícias Universidades Católicas (PUCs) já existentes no Brasil, a Faculdade de Filosofia e Letras foi fundada precisamente em 28 de novembro de 1945. Instalou-se no Edifício da Escola Normal Oficial, recebendo o nome de Faculdade de Filosofia e Letras de Juiz de Fora. Ofereceu os seguintes cursos por 10 anos consecutivos: Ciências Sociais, Letras Clássicas, Línguas Neolatinas, Geografia e História. Ao longo dos anos 50 e 60 consolidou-se, diplomando os primeiros alunos.

O objetivo do novo estabelecimento de ensino superior era a preparação intelectual e moral dos jovens que se destinassem ao magistério secundário uma vez que se tornaram

obrigatórias, por lei, oferecer as licenciaturas nas disciplinas dessa área. Além disso, verificava-se que o dinamismo e a tentativa de responder às necessidades de uma cidade em desenvolvimento, como Juiz de Fora, fez parte dos primeiros anos e do crescimento da Fafile:

Era um tempo em que o bonde trafegava preguiçosamente, pela Avenida Rio Branco e as árvores, guardiãs da rua, abrigavam os pássaros e o burrinho de um país que rumava para a busca de uma sociedade mais democrática e justa. Apesar de caminhar para a longa ditadura, os anos sessenta apontavam para a esperança e a Fafile era mais do que uma escola: era um estado efervescente de espírito (RIBEIRO, 1990, p.15).

Entre os colaboradores, um grupo mobilizou recursos intelectuais e financeiros, bem como o prestígio de suas relações sociais, colocando-as a serviço da coletividade. Anos a fio, esse grupo vinha atuando na esfera intelectual de Juiz de Fora, na União dos Moços Católicos e, a seguir, no Centro Dom Vital, cujas promoções assinalaram intenso período de realizações. Aí foi que nasceu e amadureceu a idéia da fundação da FAFILE, como se pode constatar pelas afirmativas de Yazsbeck (1999).

Sua concretização só foi possível porque obteve da Academia de Comércio - prestadora de serviços a Juiz de Fora - a disponibilidade de tornar-se a Entidade Mantenedora, exigida pelo Ministério da Educação, oferecendo seu acervo, biblioteca, laboratórios, instrumental didático, para garantir a eficiência do ensino. Além disso, conseguiu também de João Tavares Corrêa Beraldo, então Interventor Federal em Minas Gerais, autorização para o funcionamento no Edifício da Escola Normal Oficial através de um contrato lavrado em Cartório (Yazbeck, 1999). Por fim, a FAFILE, em agosto de 1946, tornou-se uma realidade pela contribuição do corpo docente, que se colocou a serviço do estabelecimento surgido, mediante retribuição simbólica, pois tão cedo não lhe seriam oferecidas compensações materiais, como, aliás, é de conhecimento público e consta em atas da Entidade ( Yazbeck, 1999; Vieira, 1990).

É interessante notar que a mesma, além de seus cursos regulares, implantou outros extraordinários, como o curso de Introdução à Filosofia, ministrado por Frei Pedro Secondi, destinado a contribuir para os futuros professores diplomados pela Faculdade. Vieira (1990) revela que o mencionado curso foi muito freqüentado.

Em 1958, houve necessidade de ampliação do espaço pela implantação de novos cursos e conseqüente desdobramento em séries. Joaquim Ribeiro de Oliveira ofereceu, gratuitamente, o imóvel de sua propriedade, no qual residira com a família, na rua Braz Bernardino, para ali funcionar a FAFILE que, nessa época, mantinha já os cursos de Ciências Sociais, Geografia, História, Letras Clássicas, Línguas Neolatinas e Didática, estando em fase de estudos, para implantação, o curso de Jornalismo.

Apesar das dificuldades, a Faculdade se solidificou, tendo por finalidade a formação para a cidadania. Criada por lei federal, em 1961, foi instalada, em Juiz de Fora, a Universidade Federal, contemporânea das Universidades Federais do Espírito Santo, de Santa Catarina e de Santa Maria. Situadas em cidades que não eram capitais de estado, as duas primeiras universidades federais foram as de Santa Maria e de Juiz de Fora. Criada no governo de Juscelino Kubitschek, a Universidade Federal de Juiz de Fora, como todas as demais, resultou da reunião de Faculdades federalizadas pré-existentes.

A FAFILE não possuía patrimônio e era uma instituição declaradamente confessional católica. Por essa razão, ninguém discutiu sobre a integração da Faculdade à universidade. Foi tratada como algo à parte, não sendo objeto de consideração, o que, na época, causou estranhamento, pois era difícil entender uma universidade sem uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, já que essas Faculdades eram, nas universidades então existentes, muito importantes, por seu amplo espectro de pesquisa e estudos.

Na época em que foi criada a universidade, a FAFILE ficou de fora, mas se iniciou um processo de aproximação, resultando na sua agregação à universidade, em 1966. Como

agregada, ela obteve algumas vantagens, entre as quais o direito a uma subvenção, um auxílio da universidade para que pudesse se desenvolver (VIEIRA, 1990).

Na fase que antecedeu à incorporação, a Instituição ficou agregada à Universidade Federal de Juiz de Fora e, pela interferência do então Reitor, Moacyr Borges de Mattos, era-lhe concedido, a cada ano letivo, um auxílio financeiro destinado à complementação dos honorários dos professores, até então simbólicos.

Visto como continuavam módicas as mensalidades estipuladas, numa prova de abnegação muito louvável, esses professores abriram mão da complementação, em proveito da aquisição da sede própria, condição primordial para o cumprimento das exigências pertinentes à incorporação (VIEIRA, 1990, p.14).

Para Ribeiro (1990),

A luta de classes pipocava nas salas de aula e o primado da inquietação intelectual abria picadas e aclarava caminhos. A construção do cidadão responsável passava pela utopia e os professores da Fafie deram fundamentais lições de vida para além das salas de aulas. Nesse tempo quixotesco abriram mão de seus salários e construíram o patrimônio que foi incorporado à UFJF (RIBEIRO, 1990, p.16).

Nela havia uma proximidade física dos vários cursos e um espaço alternativo, ao lado de sua cantina, era um centro de intercâmbio que propiciava debates, indagações e questionamentos. A vida universitária era marcada pelos diretórios acadêmicos que possuíam um inimigo comum: o governo ditatorial e conservador. Os Diretórios Acadêmicos uniam forças no sentido de se preservar a instituição de uma universidade como centro de produção de ensino, pesquisa e resistência:

Grandes transformações aconteciam e a voz das idéias misturava, num cadinho, marxistas, agnósticos e cristãos. João XXIII tinha mudado os caminhos da liturgia e a Igreja mendicante, com ideais de reconstrução social, triunfava nos campos, fazendo germinar ideal de avanço. Neste tempo de guerra, neste tempo sem sol e de espanto diante da brutalidade política do governo, acreditávamos que poderíamos mudar o mundo, o curso dos acontecimentos, com manifestos, reuniões secretas, a força do ideal e da fé no futuro, enquanto o inimigo se perpetuava à custa de cães, cassetetes e censura (RIBEIRO, 1990, p.15).

Quando começou a ditadura, os filmes do cinema novo, a obrigatória revista da Civilização Brasileira, a bossa nova, as canções de protesto e dos festivais de música, manifestavam as discussões exaustivas, formando-se, então, uma geração que se voltou para a universidade como um espaço de resistência. Por outro lado, a FAFILE continuou numa situação muito precária e, para facilitar sua incorporação à universidade, que se concretizou pela Lei nº 5060, de 1º de agosto de 1966, o grupo responsável por sua criação e sua manutenção resolveu abrir mão da direção da Faculdade. A Congregação foi convocada para eleger o diretor.

A essa altura, de acordo com o depoimento da Secretária da FAFILE, Noêmia Vieira, um diretor estava à frente dos destinos da Faculdade de Filosofia, Murílio de Avelar Hingel;

(...) e para inteira surpresa minha, eu fui eleito diretor da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e imediatamente tomei posse no dia 22 de fevereiro de 1964. Essa data a gente não pode esquecer (...) e evidentemente as pessoas mais bem informadas sabiam que havia uma conspiração no ar. O Brasil fervia. (Entrevista concedida a MARALIZ CHRISTO, professora da UFJF, 1995 p.4).

Porque a política adotada pelo Ministério da Educação restringia com rigor imenso, a incorporação de novas unidades de ensino superior às Universidades Federais, o Conselho Federal de Educação, em agosto de 1964, emitiu parecer contrário à incorporação da Faculdade de Filosofia e Letras à Universidade Federal de Juiz de Fora, em virtude de falta de saldo no Fundo Nacional de Ensino Superior: “ainda que reconhecendo o mérito do

estabelecimento”, como consta no Livro 2 – Ata da Congregação, 3/8/1976 (Yazbeck, 1999, p.145).

Posteriormente, devido às iniciativas tomadas, como a revisão das normas regimentais da FAFILE, elaboração de balanço financeiro, previsão de recursos necessários para o ano seguinte, fixação do quadro de professores e funcionários técnicos, regularização da escritura do imóvel onde iria funcionar a unidade, o Parecer 158/64 torna-se favorável e culmina na Lei que regulamenta a incorporação, que é a de número 5060/66. Efetivamente isso só acontece em 1969. Murílio de Avelar Hingel, na entrevista acima citada, afirma:

A Faculdade de Filosofia e Letras, ao ser incorporada, poderia ter feito este papel de juntar as peças (...) veio a Reforma universitária e fragmentou mais ainda o que já era fragmentado, porque agora, além das Faculdades, surgiram os setores, os colegiados, os departamentos (Entrevista concedida a MARALIZ CHRISTO, professora da UFJ, 1995 p. 3).

## **2.5 O Centro Pedagógico**

Para melhor compreendermos a evolução da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, convém que abordemos, mesmo que sucintamente, a história da criação do Centro Pedagógico.

Na Reforma do Ensino Superior de 1968, as Faculdades de Educação foram investidas de papel importante na nova estrutura universitária. Elas teriam como objetivo a formação técnica dos profissionais docentes na universidade e na comunidade. A Universidade Federal de Juiz de Fora se reestruturou, reforçou a relevância da Faculdade de Educação, dando-lhe a coordenação de um Centro Pedagógico, órgão suplementar reconhecido como componente da estrutura da universidade pelo novo Estatuto.

O primeiro a elaborar um estudo sobre o Centro Pedagógico, respaldado em teorias educacionais importantes na época, foi Roberto Monteiro, no ano de 1974. Já no período que se inicia por volta de 1975, começa uma profícua discussão em torno da educação no Brasil. Artigos, simpósios, seminários foram montados para repensar a educação. Em Juiz de Fora, a Faculdade de Educação promoveu, em 1978, um Seminário Nacional sobre a Universidade Brasileira, congregando nomes de expressão de Instituições de Ensino Superior do país, cujas discussões foram registradas nos Anais do Evento. A Faculdade de Educação sentiu, então, a necessidade da instalação do Centro Pedagógico que, incorporado no Plano do MEC-BID III, poderia conseguir condições financeiras para concretizá-lo. Em 1981, crescendo cada vez mais o número de matrículas nas disciplinas da Faculdade de Educação que ainda estava situada na parte térrea do prédio da Faculdade de Economia, houve a premência da ampliação do espaço físico. Formou-se, então, uma comissão encarregada de estudar as questões relativas ao espaço cujas conclusões foram consignadas, em 1984, no Projeto do Centro Pedagógico, em que constava a construção de um edifício de dois pavimentos para abrigar a Faculdade de Educação e o Centro Pedagógico. ( Yazbeck, Teixeira e Bastos, 1990).

O Centro foi estruturado em Núcleos Interdisciplinares para a prestação de serviços à Instituição e à comunidade. Por volta de 1986, quando da verificação de uma efetiva concretização do Centro Pedagógico, a filosofia que norteou os problemas emergentes de convivência de núcleos e departamentos – que eram de formatos diferentes – considerou a pesquisa elemento de ligação entre os diversos elos da estrutura. Em 1987, foi elaborado o Plano Global da Faculdade de Educação / Centro Pedagógico, estabelecendo-se metas a curto, médio e longo prazo. Houve, nesse meio tempo, segundo Hingel (1995), fases de grande desânimo, mas a interferência dos novos pró-reitores, oriundos do Movimento Docente, na administração da Universidade Federal de Juiz de Fora, questionando o Plano MEC/BID III, levou a cabo e com sucesso a conclusão das obras:

Na criação do Centro Pedagógico houve uma oportunidade única de integração e essa integração ajudando no encaminhamento de solução a um dos problemas mais graves que nós temos na educação hoje, na formação dos profissionais de educação que é o divórcio entre a formação em termos de conteúdo e a formação profissional propriamente dita, a formação pedagógica. (Entrevista concedida a MARALIZ CHRISTO, professora da UFJF, 1995 p. 5).

Em janeiro de 1989, a Faculdade de Educação foi instalada nas novas dependências e os Núcleos passaram a ser o local privilegiado de trabalhos interdisciplinares de pesquisa no campo educacional e na extensão.

Uma das grandes metas do Centro Pedagógico era a de coordenar, junto com a Faculdade de Educação, atividades referentes aos níveis pré-primário, primário e médio, sempre na dependência dos recursos humanos que nem sempre se fazem presentes de uma maneira eficiente na educação brasileira.

## **2.6 Consolidação da Faculdade de Educação**

Nas décadas de 50 e 60, a FAFILE consolidou-se, diplomando os primeiros alunos, criando outros cursos e passando a fazer parte da Universidade Federal de Juiz de Fora, criada em 1960.

O movimento em prol da incorporação não inibe a criação de diversos cursos: Matemática, Ciências Físicas e Biológicas e Filosofia., todos reconhecidos em 1968, embora o Conselho Universitário os tenha aprovado em 1966. A Faculdade também assume a responsabilidade de ministrar os Exames de Suficiência, realizados a partir de 1968, mediante um convênio celebrado com a Secretaria de Educação de Minas Gerais no ano anterior, mantendo ainda um curso preparatório com duração de seis meses. No desenvolvimento do convênio, a Faculdade atende a um grande número de candidatos-professores de várias regiões de Minas Gerais (YAZBECK, 1999, p.147).

A década de 60 foi marcada pela preocupação com os “currículos mínimos” de vários cursos e com o Curso de Pedagogia, como objeto de controvérsias. Para Valnir Chagas (citado por Yazbeck, 1999), o curso devia formar o professor primário, deixando a formação de técnicos em educação para estudos posteriores à graduação.

A Reforma Universitária modificou a universidade brasileira a fim de adequá-la a uma sociedade em modernização, mas sob rígido controle governamental. As Faculdades de Filosofia, pensadas nos anos 30 como responsáveis em dar à universidade o seu caráter propriamente universitário, foram desmembradas, surgindo daí as Faculdades de Educação e os Institutos. Depois da Reforma, coube à Faculdade de Educação ministrar o curso de Pedagogia, formando o especialista em Educação, e ainda oferecer conhecimento pedagógico aos cursos destinados ao preparo dos professores para o ensino médio – as Licenciaturas.

Com a instalação da Faculdade de Educação, a FAFILE foi extinta em fevereiro de 1969. O Estatuto da Universidade Federal de Juiz de Fora, de 1969, ao adequar a universidade à nova concepção universitária que se instalava no país, previu o Centro Pedagógico destinado a coordenar, com a Faculdade de Educação, todas as atividades de nível pré-primário, primário e médio, bem como as pesquisas próprias. É válido destacar que as Faculdades de Filosofia não foram capazes de se impor à tradição isolacionista e profissionalizante dos cursos superiores no Brasil e acabaram abrigando, principalmente, os cursos destinados ao preparo do magistério de nível médio, não correspondendo à expectativa de Francisco Campos.

Para Sarmiento (1990), a história das instituições destinadas a preparar quadros para o magistério no Brasil vem sendo construída em meio a uma cultura de tradição academicista e bachararelesca, porém há que se destacar também a formação de uma consciência da relação social da educação e a necessidade de conhecer como se dá esta

relação na sociedade brasileira, bem como os problemas daí decorrentes, para se construir uma teoria capaz de responder à realidade da educação no país.

As décadas de 70 e 80, com a implantação e o crescimento da pós-graduação, permitiram a formação de “massa crítica”, com o desenvolvimento das pesquisas e de estudos que procuram tomar a educação e a escola como foco. A expectativa de realizar a pesquisa e de desenvolver uma cultura pedagógica nacional passou a ser possível com a criação da pós-graduação. O curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação da UFJF, em decorrência da Reforma Universitária, passou a formar especialistas em Educação destinados aos trabalhos de planejamento, supervisão, administração e orientação no âmbito de escolas e sistemas escolares (SARMENTO, 1990).

Para responder a essas tarefas, foram criadas habilitações e, no que tange às licenciaturas, desde o início, foram ministradas as disciplinas de formação pedagógica dos licenciandos que completavam os créditos destinados à aquisição dos conteúdos específicos nos Institutos:

Uma integração entre a formação pedagógica e a parte específica foi sempre e, ainda é, uma questão problemática. Pode-se dizer que tem sido objeto de preocupação das pessoas envolvidas no processo, mas a prática no sentido de alterar o quadro atual tem se revelado deficiente. A ênfase na formação do professor perdeu espaço (SARMENTO, 1990, p.11).

Uma das prioridades da política nacional, na década de 70, foi a qualificação do magistério superior em nível pós-graduado. A Faculdade de Educação, nesse sentido, conseguiu, por meio de um convênio com a Universidade Federal do Rio de Janeiro, em 1974, qualificar como mestres quase a totalidade do seu quadro. Incorporou também mestres, bolsistas da CAPES que, no início do PICD, teve a UFJF no seu plano piloto e contratou-os como novos professores e pessoal qualificado, o que permite ter hoje um quadro de mestres, doutores e especialistas.

A “massa crítica” formada passou a pesquisar a realidade da Faculdade de Educação e da UFJF, com o objetivo de se inserir nas discussões nacionais sobre a formação de educadores: reformulação do curso de Pedagogia e das Licenciaturas, Educação para a Ciência, Alfabetização, para citar as questões mais candentes. Visando atender as exigências de uma realidade em transformação, a própria estrutura da Faculdade começou a ser questionada. A redepartamentalização tornou-se objeto de análise, ao mesmo tempo em que os estudos, destinados a concretizar o Centro Pedagógico, mostram que a estrutura existente não atende às novas necessidades. Faz-se necessário encontrar alternativas que criem condições para o desenvolvimento da pesquisa e para a formação de profissionais competentes, criativos e capazes de responder às questões colocadas pela realidade brasileira hoje com prioridade para a integração regional.

Ao lado das dificuldades, a definição de objetivos e metas permitiu estabelecer linhas de ação que levaram à construção do Centro Pedagógico, à qualificação do corpo docente, à reformulação do curso de Pedagogia, à implantação de núcleos interdisciplinares e ao desenvolvimento do projeto da pós-graduação, com a implantação de dois cursos de especialização que se iniciaram em fevereiro de 1991. Houve também a decisão de se dar início, no 2º semestre de 1991, ao turno noturno do curso de Pedagogia (SARMENTO, 1990).

A idéia do Centro Pedagógico articulado com a Faculdade de Educação estava presente no Estatuto da Universidade Federal de Juiz de Fora, já aprovado desde a década de 60 pelo Parecer 98/69 do CFE, o que levou os professores da Faculdade a estudarem a possibilidade de criação e implantação de núcleos que tivessem como objetivo atender às finalidades de ensino, pesquisa e extensão, mediadas pela interdisciplinaridade.

Por esse motivo, elaborou-se um Projeto de Interdisciplinaridade das matérias fundamentais dos cursos de preparo do educador, a fim de buscar integrar os conhecimentos transmitidos e articular teoria e prática. No segundo semestre de 1987, Peri

Mesquita, professor da disciplina Filosofia da Educação, assumiu a elaboração da fundamentação teórica da proposta de interdisciplinaridade e, junto com um grupo de professores da Universidade Federal de Juiz de Fora, criou o “Projeto Interdisciplinar de Fundamentos da Educação”. Os Professores que organizaram o projeto foram: Dalva Carolina de Menezes Yazbeck; Diva Chaves Sarmiento; Eleuza Maria Rodrigues Barbosa; Jéssus Salvador Neves do Amaral e Peri Mesquida. Tal projeto visou promover a interdisciplinaridade, configurada na “globalização” do conhecimento, relacionando os conteúdos da Filosofia, Sociologia e História da Educação. A proposta teve a preocupação explícita de estabelecer uma relação teórico-prática entre os conhecimentos lecionados. Foram, então, montados quadros interdisciplinares de matérias ou áreas de conhecimento específico de estudo, auxiliados por consultoria externa da UNICAMP e interna da UFJF.

Analisando-se as ementas que se seguiram e que não evidenciaram a continuidade da proposta inicial, pode-se supor que o projeto não conseguiu forte influência no Departamento em que foi gestado, em decorrência da grande alteração no quadro de professores e resistências dos professores novatos que discordaram da proposta unificada. As variações curriculares hoje estão a critério dos professores e, tanto no registro escrito das ementas, quanto no discurso dos mesmos, não parece haver uma preocupação com a anterior proposta de “globalização” de conhecimentos.

### **2.7 O projeto interdisciplinar do Departamento de Fundamentos da Educação**

A partir do segundo semestre de 1986, foi ministrado na Faculdade de Educação, por iniciativa de seus professores, um curso de Fundamentos da Educação Brasileira Atual, freqüentado naquele semestre e durante todo o ano de 1987 pelos docentes do Departamento de Educação que formaram o Grupo de Estudo, citado anteriormente, para pensar alguns temas que subsidiassem as teorias educacionais.

Os professores, ao se aprofundarem nos estudos, motivaram-se a instituir e colocar, no Plano do Departamento de Fundamentos da Educação, um Projeto Interdisciplinar com o intuito de melhor articular teoria e prática nos cursos “voltados ao preparo do educador”. De acordo com relatórios do departamento pesquisado, o Professor Mesquida ficou com a incumbência de elaborar a fundamentação teórica, após várias pesquisas e discussões a respeito de interdisciplinaridade e de como ela poderia ser aplicada efetivamente. Um outro membro do grupo afirmou que “diferentemente de se trabalhar cada disciplina dentro de uma visão de cada docente, do referencial que ele partisse, passou-se a ter um referencial comum para todas as disciplinas” (Professor D).

### **2.7.1 A Estruturação do Projeto**

Para atender a todos os objetivos estabelecidos no projeto, organizou-se um cronograma de 39 meses, de 1988 a 1990, compreendendo desde o curso inicial e os primeiros estudos, passando por reuniões, consultorias, testagens até os resultados provisórios. Obedecendo ao cronograma, o grupo de professores continuou a se reunir no segundo semestre de 1987 e primeiro de 1988, quando foram montados os quadros das matérias ou áreas de conhecimento específicas.

Dando justificativa ao Projeto, enfatizou-se o fato de que “as disciplinas isoladas não conseguem resolver convenientemente os problemas que a educação apresenta, pois estão ‘curvadas’ sobre si mesmas, egocentricamente, faltando-lhes condições objetivas de ir além, avançar” (Projeto Interdisciplinar de Fundamentos da Educação, p.3). Houve ainda a valorização da logística, pois a parte física foi consolidada e criaram-se os Núcleos de Pesquisa que, do projeto, são os que até os dias de hoje funcionam, como se pode observar no prédio dos Núcleos, na Faculdade de Educação da Universidade de Juiz de Fora, onde

formandos de diversos cursos de licenciatura trabalham em pesquisas que, muitas vezes, resultam em publicações de interesse de professores do ensino médio.

O programa (em anexo) contém a organização estrutural do curso a ser desenvolvido por meio de aulas expositivas, de filmes alusivos aos temas e debates em sala de aula. Consta do projeto o quadro da divisão em fases, caminhando do monopólio jesuítico até os anos 80. Quanto à metodologia, propôs-se uma perspectiva dialética, conforme os organizadores do Projeto: 1ª etapa – estudos que organizem a interdisciplinaridade; 2ª etapa - aplicação e dinamização do trabalho docente e 3ª etapa - ampliação do elenco de disciplinas e contatos com consultores, avaliação e publicação das conclusões.

Da bibliografia constaram 54 títulos, destacando-se: 3 de Antônio Gramsci, 2 de Moacir Gadotti, 2 de Sérgio Buarque de Holanda, 2 Paulo de Freire e 2 de Alfredo Schultz. Cabe registrar as diferentes perspectivas incluídas na bibliografia.

### **2.7.2 Avaliações e testagens do Projeto**

O Projeto foi executado, em caráter experimental, com os novos conteúdos, explicitados para as disciplinas que lhes serviram de fio condutor. Não se pretendeu, naquele momento, fazer a distribuição definitiva do conteúdo na grade curricular, porém, após o período de teste, encaminhar o projeto reformulado à comissão que estudava a redefinição do curso de Pedagogia na Universidade Federal de Juiz de Fora.

Em reunião para a montagem do Relatório dessa 1ª etapa de testagens (fevereiro a dezembro de 1988) do Projeto Interdisciplinar de Fundamentos da Educação, contando com a presença de Dalva Carolina de Menezes Yazbeck, Eleuza Maria Rodrigues Barbosa, Jésus Salvador Neves do Amaral, Marialva dos Santos Passos e Peri Mesquida, além dos

monitores Maria Luiza M.V.B. Barone e Sérgio Henrique Conde Martinez, ficou registrado que todas as atividades do cronograma foram cumpridas. Constatou-se que os debates e estudos sobre interdisciplinaridade foram desenvolvidos, que consultores da UFJF (Rubem Barboza Filho – Ciências Políticas; Fuad Gabriel Yazbeck – Economia e Shirley Lucindo Torres – Antropologia) e da UNICAMP, (Educação - Ivany Rodrigues Pino) sugeriram temas e bibliografias. Mesquita redigiu um texto básico que foi distribuído pelos outros departamentos da Faculdade de Educação, solicitando críticas e sugestões. Infelizmente, o retorno foi pequeno, demonstrando o “pouco ou quase nenhum envolvimento dos demais docentes da Faculdade de Educação”, de acordo com o relatório, mas, obedecendo ao previsto no cronograma já estabelecido, realizou-se o curso oferecido aos docentes da Faculdade de Educação quando então procurou-se dar uma visão mais clara e profunda sobre a necessidade do envolvimento no trabalho conjunto.

Docentes da Universidade Federal de Juiz de Fora e de outras universidades, a pedido do Departamento, opinaram sobre as testagens do projeto, prestando consultoria. Clarice Nunes (PUC/RIO); Jorge Romano (CPDA/UFRJ); Carlos Roberto Jamil Cury (UFMG) e Gaudêncio Frigoto (UFF/FGV) merecem ser citados como avaliadores.

Clarice Nunes levantou questões epistemológicas, ideológicas e institucionais que deveriam ser repensadas na elaboração e aplicação do projeto, como a de, em nome do político, não se considerar o conhecimento, o que se constituiria, para ela, em “uma redução mecânica” e como a de cuidar para “não transformar, distorcidamente, conceitos em jargões” (NUNES, 1990). Cury ressaltou a viabilidade do projeto que “responde, positivamente, à autonomia universitária e a uma necessidade de a área sair de um certo ‘pedagogismo’ que a influenciou e a um certo ‘reboquismo’ do qual se faz caudatária”. Sugere um espaço de articulação em que se localizasse a costura da interdisciplinaridade, recomendando que esse fosse uma disciplina. Por fim, considera que “este projeto deve ser

saudado como uma iniciativa que transforma os departamentos universitários em um projeto de unidade cooperativa de trabalho” (CURY, 1990).

Proveniente da área de Antropologia da Educação, Jorge Romano destacou o pioneirismo da idéia, solicitando mais detalhes, mas considerando a proposta viável por trazer novidade e ser importante para a melhoria do processo de formação de profissionais da educação. Chamou atenção para vários tópicos, alertando sobre o perigo de se “propor, como eixo central do projeto, um esquema de periodização ao qual corresponderiam conteúdos específicos e distintivos da produção de conhecimento das diferentes disciplinas para cada etapa” (ROMANO, 1991).

Verificando que a centralidade da proposta se prendeu à questão histórica e à problemática da interdisciplinaridade e ressaltando a produção crítica do conhecimento e o referencial gramsciano que norteiam o projeto, Gaudêncio Frigoto concluiu que:

o trabalho que o Departamento de Fundamentos de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora realiza o que há de mais avançado, em termos concretos, na área. (...) O que tem de peculiar essa proposta é de um trabalho que começa por um grupo disposto a ir às últimas conseqüências em termos teórico-práticos. Não inicia com um plano geral, mas com a prática de um pequeno grupo e vai aos poucos se solidificando e envolvendo outros departamentos e alunos (FRIGOTO, 1991).

Diva Sarmiento, uma das idealizadoras e consultora, afirmou que a idéia norteadora do projeto foi, especialmente, a de encontrar meios de estudar a Filosofia, a Sociologia e a História da Educação de modo integrado, a fim de se perceber como a educação é influenciada pelo contexto e não deve, pois, ser encarada isoladamente. O momento em que veio à tona essa idéia correspondeu ao apogeu de teóricos marxistas, notadamente Gramsci, às críticas às teorias reprodutivistas e a uma revisão no estudo da história da educação no mundo. O fio condutor passou a ser a história. Em sua avaliação, afirma:

a prática supera alguns dos problemas apontados pelos consultores. O texto escrito não dá conta de como os conteúdos foram trabalhados. Considero importante: a) aprofundar a questão da interdisciplinaridade e do modelo teórico; b) incorporar mudanças dos conteúdos que deram na execução do projeto; c) discutir novas mudanças a partir da prática e das críticas. Sugiro caminhar para a produção de textos e para a organização de um livro didático que dê suporte ao projeto (SARMENTO, 1992).

A duração do projeto interdisciplinar foi curta, 1988 a 1990. De 1991 até os dias atuais, o corpo docente da Universidade Federal de Juiz de Fora, como das outras universidades federais, vem sofrendo grandes modificações. Dos professores envolvidos com a proposta, mantêm-se na Faculdade de Educação, atualmente, apenas Dalva Carolina Menezes Yazbeck, Diva Sarmento e Eleuza Barbosa.

Nem mesmo esses professores estiveram todo o tempo com a docência das disciplinas envolvidas com a interdisciplinaridade (Filosofia, Sociologia e História da Educação). Houve longas pausas durante o afastamento desses profissionais para a conclusão de cursos de mestrado, doutorado e pós-doutorado, além do fato de muitos haverem sido remanejados por ocasião de criação do Mestrado em Educação na UFJF e/ou assumir cargos de coordenação (de graduação e mestrado), pesquisas e Secretarias Municipais de Educação, afetando, portanto, o projeto interdisciplinar e as disciplinas que dele faziam parte. A Filosofia da Educação passou a ser ministrada por professores de outras áreas, conforme pudemos constatar pelas respostas dadas pelos professores A e B quando perguntados sobre o que os levou a serem professores de Filosofia da Educação.

Outros professores passaram a integrar o Departamento, advindos de concursos públicos ou contratações no período. Conforme as ementas e os planos de cursos das disciplinas, bem como as entrevistas, tais professores não deram continuidade ao processo.

Clarice Nunes já havia prevenido a respeito das dificuldades relativas à adesão do corpo docente:

do ponto de vista ideológico e institucional – existe uma questão crucial: o departamento assumir a fidelidade a um único modelo interpretativo (gramsciano) em nome da unidade da produção e transmissão do

conhecimento. Estariam efetivamente todos dispostos a assumi-la? Como trabalhar a questão da fidelidade a um modelo interpretativo associando-a ao pluralismo democrático? Como afinar os ritmos diferentes de aceitação e interiorização de idéias e ideologias para não transformar distorcidamente conceitos em jargões? Como não transformar uma política de atuação departamental em manipulação ideológica? (NUNES, 1990).

Conflitos ocorridos no Departamento da Faculdade de Educação, decorrentes de novas posturas, novas idéias e novas decisões de um novo grupo de professores, encerram a proposta do projeto interdisciplinar. Novos rumos são então trilhados na construção do currículo e na história da disciplina Filosofia da Educação nessa unidade.

### **CAPÍTULO III**

#### **FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO: UMA BREVE TRAJETÓRIA DA DISCIPLINA NO BRASIL**

Os rumos da disciplina Filosofia da Educação no Brasil foram delineados neste capítulo, para que se pudesse melhor entender as divergências teóricas entre os enfoques utilizados pelos professores nas ementas da disciplina Filosofia da Educação, na UFJF nos cursos de Pedagogia e Licenciaturas. Buscou-se identificar as tendências e a trajetória da disciplina no Brasil, bem como os rumos que a pesquisa, nesse campo, vem seguindo.

De acordo com Severino (2000), falar de Filosofia da Educação no Brasil não é simples, devido aos poucos estudos históricos e teóricos sistematizados sobre a sua natureza. A disciplina Filosofia da Educação foi implantada nas Escolas Normais, criadas no início do século com a finalidade de formar professores para o ensino fundamental. Nos currículos das Escolas Normais surge o componente curricular designado como Filosofia da Educação e é nesse espaço institucional da formação para o magistério que a disciplina adentra o ensino e a cultura pedagógica nacional. No ensino superior brasileiro, a criação da disciplina Filosofia da Educação está vinculada à criação das seções de Pedagogia das Faculdades de Filosofia e, mais tarde, das Faculdades de Educação, instaladas com o objetivo de prover a formação do magistério.

A reflexão filosófica sobre a educação no Brasil tem ensaiado seus vãos de autonomia, sem desvincular-se das grandes tradições e tendências da filosofia ocidental. Esse vínculo é ainda tão forte que um número significativo de professores se dedica, fundamentalmente, a um trabalho de apropriação dessas tendências, trabalho que é feito mediante esforço metódico de retomada do pensamento dos clássicos (SEVERINO, 2000, p. 65).

Segundo Capalbo,

a Filosofia da Educação no Brasil não abandonará as suas raízes históricas, que constituem em inspirar-se em um ideal humanístico, associado ao utilitarismo, não abandonando a idéia de que a educação moral e espiritual deve inspirar-se no cristianismo (1978, p.39).

A história da Filosofia registra que a Educação sempre foi objeto da reflexão filosófica. A relação da Filosofia com a Educação é, portanto, muito antiga. Ela nasce com a própria Filosofia, como preocupação com a formação do homem. Conforme Severino,

não há um entendimento consensual a seu respeito e o sentido que dela se tem entre nós flutuou numa certa ambigüidade e imprecisão nos debates que sobre ela tem surgido. A questão da identidade da Filosofia da Educação só agora vem sendo assumida e discutida com mais freqüência (SEVERINO, 2000, p. 265).

Em estudos sobre a situação acadêmica da disciplina como componente curricular do curso de Pedagogia, Albuquerque (1997) analisou questões como o estado do conhecimento na área, a identidade do campo de conhecimento educacional a que ela se vincula, assim como os problemas ideológicos subjacentes à formação de professores. Buscou compreender a sua inserção no currículo e a condição acadêmica e científica do professor da disciplina. Constatou que

há uma dispersão nas temáticas dos programas da disciplina, a tendência em se privilegiar a reflexão geral da Filosofia, e não a incorporação, pelos professores, dos subsídios teóricos já produzidos pela incipiente literatura do campo filosófico educacional, a heterogeneidade e a precariedade da formação acadêmico-científica dos professores (ALBUQUERQUE, 1997, p.155).

A pesquisa da autora verificou a condição “disciplinar” da Filosofia da Educação como um referencial de conteúdos programáticos, cultivada apenas como elemento de

ensino, não gerando processo investigativo para a área. É compreensível, pois a incorporação da cultura filosófica no país foi feita de maneira dogmática, autoritária e ideológica, sob o formato escolasticizado. A condição meramente curricular da Filosofia da Educação, reforçada pela tradição dogmática e pela característica de transmissão 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.

Devido a isso, as concepções de educação ficaram tributárias, num primeiro momento, da visão teológico-cristã e, num segundo momento, das perspectivas científicas, decorrentes da emergência do espírito científico que acompanha as ciências humanas. As significações filosófico-educacionais subjacentes ao tratamento teórico-prático que se deu à educação, ao longo da história brasileira, desenvolveram-se, de acordo com Severino (2000), após uma discussão de fundo mais teórico-interpretativo, pelo qual se pretende demonstrar que o “nosso sistema educacional”, desde o Brasil Colônia, foi marcado por um “humanismo de inspiração pragmática”. Conduzida pelos jesuítas, a educação brasileira tinha a sua matriz filosófica na escolástica neotomista, assumida muito mais como uma ideologia do que propriamente filosofia uma vez que se tratava de referências teológico-doutrinárias do catolicismo. O autor afirma que,

a formação dos educandos bem como de seus educadores confundia-se com a sua formação religiosa. Portanto, a Filosofia da Educação no Brasil não abandonará as suas raízes históricas, que constituem em inspirar-se de um ideal humanístico, associado ao utilitarismo (SEVERINO, 2000, p. 265).

No início do período republicano, nos espaços perdidos pela ideologia católica, a preocupação com a formação de educadores era escassa, como era escasso também o interesse em questionar, com alguma criticidade, os processos educacionais. (SEVERINO, 2000, p. 273). Nas primeiras décadas desse século, então, não se pode falar em Filosofia da

Educação, mas em pressuposições ideológicas e posturas filosóficas implícitas nos discursos do humanismo pragmático, segundo o qual se praticava e se concebia a educação. Ou seja, não se instalara ainda o refletir propriamente filosófico sobre a educação.

Os debates acerca da cientificidade do discurso educacional e a relação entre as ciências da educação e a Filosofia da Educação podem ser compreendidos, em certa medida, nos artigos publicados na *Revista de Ensino* que circulou entre 1902 e 1918, em São Paulo. Em especial, na década de 20, sob a inspiração da tendência humanista tradicional, desencadeia-se o entusiasmo pela educação que traduz, em termos brasileiros, a fase da “escola redentora da humanidade”. Tendo como pano de fundo os ideais liberais, que são retomados e debatidos intensamente, advoga-se a extensão universal do processo de escolarização como grande instrumento de participação política. Diversas correntes de idéias e movimentos sociais agitam a questão da extensão da escolaridade obrigatória e gratuita a toda a população.

Como as tendências nunca se desenvolvem descontextualizadas das circunstâncias, somente no final da década de 20 e, especialmente, a partir de 1930, com a entrada do Brasil numa etapa de modernização não só política e econômica, mas também cultural e científica, a Filosofia da Educação manifesta-se mais como uma postura implícita, presente nos sistemas filosóficos que, para se contraporem à hegemonia da ideologia religiosa do catolicismo, precisa se expor mais e se justificar (SEVERINO, 2000, p. 281).

Uma nova perspectiva teórica dos Pioneiros da Educação expressa e traduz uma alternativa à tradicional educação jesuítica. O modelo de uma Escola Nova buscou praticar uma reflexão de cunho filosófico sobre a educação, definindo-se a questão de seu ensino como componente curricular dos cursos de formação de professores. O “entusiasmo pela educação” cede lugar ao “otimismo pedagógico” que, com o advento do escolanovismo, irá deslocar as preocupações educacionais do âmbito político para o âmbito técnico-pedagógico. Assim, a Filosofia da Educação amplia seu universo de tematização e é

discutida explicitamente, visando à construção de uma sociedade laica, justa, gerenciada por um aparelho estatal que se institui a partir de um projeto político. Daí a importância crucial da educação para a construção da cidadania e da democracia (SEVERINO, 2000, p.290).

Nessa trajetória, no âmbito nacional, em termos de Filosofia da Educação, Anísio Teixeira é o nome mais representativo da perspectiva da Escola Nova. A constituição e institucionalização da Filosofia da Educação, como disciplina componente do currículo de matérias da escola normal ocorreriam no contexto de reformas realizadas pelos renovadores. De acordo com Tomazetti (2003), foi muito relevante essa nova orientação no processo de constituição do campo da Filosofia da Educação no Brasil. Nesse momento, elaboraram-se concepções filosóficas da educação, buscando elucidar seu significado mediante categorias da Filosofia.

A concepção filosófica de educação e de sociedade que sustentou o ideário escolanovista, caracterizada por um humanismo científico-tecnológico, marcou uma ruptura com a tradição filosófica humanista-católica. Naquela corrente, observa-se uma fundamentação pragmática da educação de valores que deveriam ser aprendidos e vivenciados na escola, sendo visíveis as influências da Sociologia de Durkheim. A criança, na escola, passou a ser vista como um ser que age e não uma inteligência pura, interessada apenas em estudar matemática ou gramática. Daí, a importância de se considerarem seus interesses e propósitos na escolha das atividades, em função de seu desenvolvimento futuro.

Essas idéias possibilitaram aos educadores renovadores relacionar o processo de modernização da sociedade brasileira da época à necessidade de um novo ensino e de uma nova escola. À democracia, à liberdade e à ciência como valores da sociedade moderna, correspondia um estudo científico dos problemas educacionais brasileiros.

Com base nas idéias de John Dewey, considerando a escola um processo intrinsecamente ligado à vida, Anísio Teixeira refletiu sobre a importância da Filosofia para

a Educação. Familiarizou-se com seus ideais e, neles apoiado, expôs suas críticas à chamada “escola tradicional”, identificou os problemas fundamentais da educação brasileira e defendeu, intensamente, uma educação renovada. Buscou reconceber a vida escolar, sugerindo modificações e novos procedimentos com base em uma visão geral, compreensiva e filosófica dos fins escolares. Pretendia uma escola progressiva,

e progressiva, por quê? Porque se destina a ser a escola de uma civilização em mudança permanente e porque, ela mesma, como essa civilização, está trabalhada pelos instrumentos de uma ciência que ininterruptamente se refaz (TEIXEIRA, 2000, p. 24)

Sob este olhar pragmático e progressista, Anísio Teixeira se preocupou com o desenvolvimento e investiu na proposta de reconstrução nacional pela educação, a reconstrução individual, visando à reconstrução social, tendo como meta a sociedade aberta, democrática, via educação pública, na qual os cidadãos deveriam gozar de plena autonomia (SEVERINO, 2000, p.291).

Era fundamental para os educadores, defensores do ideário da Escola Nova, a definição de um tratamento científico para a educação brasileira, algo até então inexistente em nossa história educacional. Os pioneiros chamaram a atenção para o perigo das soluções definitivas e dogmáticas: o saber se constrói com o esforço de muitos e está em constante renovação. Por suas idéias progressistas, Anísio Teixeira foi sempre perseguido, tanto durante o Estado Novo como após 1964.

Em síntese, na disciplina Filosofia da Educação, até 1930, no Brasil, predominou a tendência “humanista” tradicional. De 1930 a 1945, observou-se o equilíbrio entre as tendências humanistas tradicional e a humanista moderna. Após 1930, com o surgimento dos debates em torno da Constituinte, travou-se um conflito entre ambas as tendências, representado uma pela ideologia dos Pioneiros da “Escola Nova” e a outra pela ideologia

católica. O Estado administra e concilia o conflito, cujo resultado registra um equilíbrio de forças traduzidas no texto da Constituição de 1934.

Após 1945, com a abertura democrática, torna-se cada vez mais nítido o predomínio da tendência “humanista” moderna. Isto é facilmente compreensível já que, desde 1930, os Pioneiros vinham controlando a burocracia educacional oficial, tendo, pois, oportunidade de ensaiar várias reformas da instrução pública, criar escolas experimentais e implementar os estudos pedagógicos predominantes na década de 40. O sociologismo que ganha impulso na década de 50 e o economicismo que emerge no início dos anos 60, já representam a crise de transição para a tendência tecnicista que passa a inspirar a maior parte dos estudos e iniciativas na área de educação.

Apesar da diversidade de tendências, Albuquerque (2002) afirma que, pelo menos no que tange ao ensino superior católico, a perspectiva vitoriosa foi a tomista. Foi nela que se inspiraram os intelectuais, os programas e a bibliografia que conformaram uma determinada identidade à Filosofia da Educação - uma identidade filosófico-teológica, portanto, só foi possível falar em um projeto filosófico-educacional nas décadas de 40 e 50 e na primeira metade dos anos 60 do século XX, no curso de Pedagogia da PUC-SP, tomando-se como referência a influência marcante que teve a filosofia tomista no interior dessa instituição. Foi em seu entorno que a Filosofia da Educação construiu uma identidade disciplinar de modo claro e atuante, fazendo valer uma concepção de ciência, de filosofia, de filosofia da educação e formando uma nova geração de educadores.

Tendo surgido como disciplina em meio à suposta crise do mundo moderno - conforme o diagnóstico da Igreja na época -, a Filosofia da Educação foi compreendida pelos atores que fizeram parte de sua história, nesse primeiro momento, como um saber que tinha a função essencial de contribuir para a construção de um ideal elevado para a educação, definindo quais os fins e os valores que valiam a pena ser transmitidos. A produção intelectual dos teóricos da disciplina, nas décadas de 40 e 50, pautou-se, em geral,

nas idéias sacramentadas pela Filosofia de São Tomás de Aquino. Cabe enfatizar, ainda, que não se pode menosprezar o alcance da influência da Filosofia da Educação tomista no Brasil, mesmo em instituições laicas.

A defesa dos ideais católicos de educação contra os pressupostos considerados ateus e modernizantes da Escola Nova constituiu-se, segundo Albuquerque (2002), ao longo dos anos 40 e 50, no cerne da principal polêmica travada pelos intelectuais da Filosofia da Educação. Dos resultados dessas disputas foi selado o destino da Filosofia da Educação. Nesse aspecto, Santos (1990) defende que a proposta curricular de uma disciplina, em determinada época, é resultado da hegemonia de uma dada posição em seu interior.

Sob marcante influência do Existencialismo, difunde-se o método educacional de Paulo Freire, com influências da Antropologia e da Fenomenologia. Suas propostas, elaboradas nas décadas de 50 e 60, são ainda hoje estudadas no Brasil, tendo sido divulgadas, discutidas e empregadas em muitos outros países. A conscientização é uma meta a ser buscada em todos os graus do ensino. Propõe o Círculo de Cultura, baseado no diálogo. Vê o processo educativo não como transmissão, tampouco como doação, mas como participação, em uma situação concreta desafiadora e significativa para o educando, o que, inevitavelmente, implica o estabelecimento de relações com o ambiente social e político. Segundo Paulo Freire, as opções políticas deverão ser tomadas pelo próprio educando, para que se liberte da condição de homem-objeto e se transforme no homem-sujeito, capaz de assumir o papel de protagonista da própria história. Acredita que, na educação, as posturas dialética e dialógica são fundamentais para que as diferenças sejam sentidas e seja possível a discussão com a diversidade, em vez de se procurar promover a igualdade e se estimularem respostas simplificadoras, muitas vezes castradoras de opiniões diferentes. Paulo Freire considera a educação como agente de superação dos fatores causadores da alienação.

Com essa nova concepção de educação, consolidou-se, assim, a partir dos anos 60, a revolução da Filosofia da Educação que acontecia nos cursos de formação de professores, pois se abandonou o estudo acríptico das doutrinas de grandes pensadores do passado, para transformar a reflexão filosófica sobre a educação. Com a ascensão das quatro disciplinas, Filosofia, Sociologia, História e Psicologia Educacional ao prestígio universitário, constatou-se que o ensino dessas disciplinas passou a caracterizar-se pelo abandono das questões relativas às práticas da profissão docente, ou seja, pela separação entre teoria e prática (TOMAZETTI, 2003).

Em 1970, ocorreu o ápice das tecnologias educacionais que reforçou a crença ideológica e que daria sustentação para a constituição de uma abordagem científica do fenômeno educacional, o que, certamente, seduzia os que buscavam a legitimidade científica da ciência pedagógica e didática. Tomazetti afirma

é preciso, pois, compreender como ocorreu o processo de gradativo abandono do discurso filosófico como principal saber pedagógico, que culminou com a constituição e a legitimação das ciências da educação no campo educacional e como, então, passou a constituir-se o discurso próprio da Filosofia da Educação. ( 2000, p. 25)

No final dos anos 70 e início dos anos 80, o discurso educacional brasileiro encontrou, no marxismo, seu principal suporte, com a justificativa de rejeição à influência tecnicista na educação. Era necessário o procedimento de crítica radical à educação brasileira, em sintonia com o contexto político e social que exigia a restauração da democracia, no entanto, sob os rótulos de esquerda e de direita, de revolucionário e de conservador, ocorreu uma desconsideração para com determinados intelectuais e seus estudos sobre educação, bem como a sobrevalorização de outros.

A tendência tecnicista valorizava, fundamentalmente, os meios, as tecnologias e os procedimentos de ensino - apresentados sempre como "neutros", "eficientes" e "eficazes".

Esta foi uma mudança significativa no campo educacional, pois a reivindicação de um saber científico para a educação teve como contraponto o enfraquecimento da reflexão filosófica. (TOMAZETTI, 2003). Essa visão cientificista, já presente na Filosofia da Educação, de Anísio Teixeira, estava implícita nas suas teorizações científicas vinculadas à Psicologia, constituindo-se como referência básica do conhecimento dos sujeitos envolvidos na educação. Com isso, a Psicologia foi a disciplina que, no quadro das ciências humanas, mais contribuiu para configurar a visão científica dos fenômenos educacionais, sendo a mais prestigiada, com maior presença nos currículos de Licenciatura e Pedagogia.

Outra marcante tendência da prática da Filosofia da Educação no Brasil foi caracterizada por um enfoque hermenêutico do conhecimento, na década de 80, em que se buscava o sentido total da educação, compreendendo-a como processo de formação do homem no próprio homem, mediante transformação pessoal do próprio sujeito, na dimensão fenomenológica da educação.

A tendência existencialista, na mesma década, desenvolveu uma reflexão filosófico-educacional, propondo uma pedagogia do apelo ao existencial. Nesta tendência, a educação, para se exercer como prática formativa do humano deve levar em consideração a força educativa dos fenômenos que marcam a existência humana, como a crise, o despertar, a exortação, o apelo, a aconselhamento, o encontro, a audácia, o fracasso, a esperança. A educação é vista como encontro de liberdade (SEVERINO, 2000, p. 302).

Na tendência culturalista da Filosofia, a educação é tida, de um modo geral, como formação do homem em função do modelo ideal de pessoa, do seu dever-ser. Ao educador, cabe investir na plenitude do desenvolvimento da liberdade, característica fundamental do ser humano, contudo é por ela que o mundo social poderá se transformar, se aprimorar, superando as determinações da irracionalidade.

Diferentes tendências, nos cinco períodos ao longo da história educacional brasileira, foram até aqui identificadas. Primeiramente, a tendência tradicional, tomista -

predominante até 1930. Seguiu-se, então, o movimento escolanovista de 30 até a década de 60; ao final dos anos 60, houve uma ruptura paradigmática educacional. Durante os anos 70, vigorou a pedagogia tecnicista e, a partir do final da década, o período crítico-reprodutivista. A tendência crítica surgiu a partir de 1980; consolidando-se no final de 1980 e início dos anos 90. Na metade dos anos 90, começaram as influências das novas tendências dos estudos culturais, do pós-modernismo e do pós-estruturalismo. Tudo isso culminou na desconstrução do pensamento teórico da modernidade que se instaurou com base na reflexão crítica dos pensadores da Escola de Frankfurt.

Segundo Severino:

a Teoria Crítica está na raiz das vertentes filosófico-educacionais que designou como arqueogenealógicas, representativas do pensamento pós-moderno ou pós-estruturalista. As perspectivas de abordagem filosófica da Teoria Crítica têm contribuído para o surgimento de abordagens filosófico-educacionais próprias sobre a condição da educação como prática inserida numa sociedade marcada por profundas mudanças na sua constituição política, econômica e cultural (SEVERINO, 2000, p. 314).

As teorias críticas, nas quais se evidenciam influências variadas (marxismo, sociologismo, freirianismo), foram responsáveis por uma importante transformação no pensamento educacional. De acordo com essas tendências, o educador, ao propiciar a relação do educando com os conteúdos do ensino, deverá fazê-lo de forma dinâmica e, sempre que possível, relacionando a experiência do aluno com os conteúdos trabalhados, tentando, sistematicamente, evidenciar a importância de uma sólida formação escolar como instrumento para a sua prática cotidiana. Dessa forma, a atuação do educador deverá ser coerente, articulada e intencional, de forma a propiciar a crítica do social, bem como uma educação escolar viva na vida social concreta.

Os educadores passaram a contar com uma nova literatura recente na área de Filosofia da Educação no Brasil, registrando uma extensa representação de posições que se

caracterizam por uma incisiva crítica desconstrutivista dos modelos e paradigmas de conhecimento, tanto do campo científico como do campo filosófico, questionando a própria validade e pertinência epistemológica do saber fundado na razão. Os autores associados a esse enfoque analisam a educação, refletindo sobre ela, reportando-se a posições defendidas por Foucault, Deleuze, Derrida, Lyotard, Baudrillard e Guattari, enfim, pensadores que são considerados pós-modernos ou pós-estruturalistas e que vêm questionando o projeto iluminista da modernidade.

Assim, são questionadas também todas as formas de pensamento voltadas para a área educacional, tanto o humanismo tradicional, por seu posicionamento a partir da consideração de uma essência humana, que pode ser desenvolvida em todas as suas potencialidades, quanto as pedagogias críticas porque não conseguem se desvincular da crença em uma consciência humanitária e aut centrada.

Para se entender a sistematização da prática da Filosofia no Brasil, caberia reconhecer que, embora se filiando ainda à tradição universal da reflexão filosófica da cultura ocidental, a Filosofia no Brasil já se expressa com crescente criatividade e autonomia. Segundo Severino (2000), sem dúvida, o desafio desta nova prática estará no estabelecimento da dosagem exata de seus vínculos com a temporalidade histórica, com a espacialidade social.

As formulações teóricas explicitadas neste capítulo por pensadores que se dedicaram à Filosofia da Educação estão envolvidas com os processos socioculturais da realidade histórica da sociedade de entorno de suas épocas. O fenômeno educativo, bem como a prática dos sujeitos no campo da educação na atualidade, será analisado a seguir.

### **3.1 A disciplina Filosofia da Educação e o debate atual sobre a busca de identidade e de seu campo de pesquisa**

A busca de uma postura mais investigativa para a Filosofia da Educação é fenômeno bem recente em sua história no Brasil. Mesmo frente às mudanças nas teorias educacionais brasileiras, como vimos, além da presença de conteúdos marcados pelo tomismo nas propostas curriculares da disciplina Filosofia da Educação, pode-se afirmar que os objetivos da disciplina sugerem uma indefinição quanto à sua identidade e contribuição para a formação de profissionais da educação (ALBUQUERQUE, 1996).

Devido a isso, no final dos anos 80 e durante os anos 90 do século XX, a identidade da Filosofia da Educação e seu objeto de estudo passaram a ser problematizados. Com a consciência de que o referencial dominante da Filosofia da Educação, o marxismo, perdia adeptos em função das reordenações mundiais que começavam a ocorrer, os filósofos da educação tomaram sua área de saber como uma questão a ser investigada.

Neste contexto histórico, Tomazetti (2003) verifica a quase inexistência de estudos históricos sobre a Filosofia da Educação no Brasil, o que tem dificultado um debate mais significativo acerca das questões de objeto, de identidade e de relevância da disciplina. O saber filosófico, que foi durante muito tempo o sustentador do discurso pedagógico, não mais se adequava, à medida que a Filosofia da Educação se institucionalizava como disciplina dos cursos de formação de professores e se intensificava a cientificização da educação.

No primeiro encontro de pesquisadores da área de Filosofia da Educação, em 1994, na Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), foram visíveis as preocupações de seus organizadores em explicitar qual seria o eixo temático para a investigação em Filosofia da Educação, suas perspectivas e abordagens. Para Severino (1993), era necessário um esforço para o desvendamento do sentido da educação

no contexto da existência humana. Quanto à discussão da questão da identidade da disciplina, segundo Albuquerque, de acordo com o relatório final da ANPED, explicita-se a real necessidade de caracterizar bem o seu perfil, mas também delinear um campo específico de investigação em sua área (ALBUQUERQUE, 1996).

Pode-se perceber que há um movimento para resgatar algumas características do perfil da disciplina que deveriam ir além da história da Filosofia, tais como o pensar autônomo - instrumento primeiro da formação do espírito -, a necessidade de a razão voltar a ser negativa, a crença na potencialidade do conceito como instrumento de investigação e o potencial estético da Filosofia. A pergunta “Filosofia da Educação: para quê?” ainda não foi amplamente discutida e nem resgatada. Há uma tendência a se enfatizar somente a Filosofia, tratando-se as implicações educacionais como mera conclusões do texto, sem espaço para a explicação da possível correlação entre Filosofia e Educação (ALBUQUERQUE, 1996).

Idéias contrárias surgem no debate, porém, para Gallo (1999, p.12), a tradição da Filosofia da Educação no Brasil tem sido entendê-la como uma “reflexão sobre os problemas educacionais”. Outra perspectiva da Filosofia da Educação a ser combatida é a de considerar que a Filosofia deve fornecer as bases de sustentação do processo educativo. Para cumprir essa tarefa, a Filosofia da Educação parte em busca dos conceitos produzidos por filósofos, ao longo da história, para sobre eles erigir um saber educacional.

Diante disso, os participantes do Grupo de Trabalho (GT) concluíram que as discussões acerca da identidade da Filosofia da Educação, em 1994, contribuíram para um despertar dos profissionais quanto a essa questão, mas não lograram grande alcance em termos de um repensar mais substancial da área. Essa situação induz a pensar acerca de uma outra possibilidade de produção e atuação no campo da Filosofia da Educação, qual seja: a criação de espaços de discussões sobre sua própria condição, viabilizando uma dimensão tão cara à Filosofia – a Epistemológica. Permanece, portanto, em aberto, a

pergunta que as questões estão hoje a demandar uma reflexão filosófico-educacional ou, como pergunta Rios (2001, p. 46): “o que provoca nosso espanto hoje?”. São questões que merecem ser debatidas.

Com o início do programa de Mestrado, em 1971, na PUC/SP e posteriormente em 1977, o curso de Doutorado, concebido e estruturado como uma área de concentração autônoma, por onde passaram muitos teóricos da educação no Brasil, a atuação docente, a atividade de investigação e a produção científica desses mestres e doutores formados neste programa repercutiram nos mais diversos setores do país, seja mediante a abertura de novos Programas, seja fornecendo quadros para o trabalho nos cursos de graduação das Universidades brasileiras, seja pela divulgação dos resultados das pesquisas sob forma de livros ou artigos de revistas.

Na década de 1980, cerca de quarenta Programas de Pós-graduação em Educação estão instalados no Brasil. A consolidação desses programas teve importante papel no desencadeamento de uma nascente tradição de investigação no campo da Educação no Brasil (SEVERINO, 2000, p.278). Com a implantação dos programas de pós-graduação no Brasil, a pesquisa fez-se necessária e obrigatória. Apesar dos vieses e desacertos, das contradições e ambigüidades da nova experiência, deve-se aos cursos de pós-graduação em Educação a abertura de espaços para a realização de estudos sistematizados, não só de Filosofia da Educação, mas também sobre a Filosofia da Educação (SEVERINO, 2000, p.276).

No capítulo seguinte, relatou-se a análise dos dados coletadas no campo pesquisado, dos processos vividos, das relações sociais que nos possibilitou conhecer os atores envolvidos no processo de construção histórico e social do currículo da disciplina Filosofia da Educação.

## CAPITULO IV

### ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, apresentam-se os resultados da pesquisa realizada junto ao grupo de professores da Faculdade de Educação da UFJF que ministraram e ministram a disciplina Filosofia da Educação, e também como de professores que participaram do projeto interdisciplinar do Departamento de Fundamentos da Faculdade de Educação (EDU) da UFJF, analisando os movimentos, as reformulações, os avanços e os retrocessos da disciplina.

Com base nos pressupostos da “história das disciplinas escolares”, buscou-se compreender as transformações no currículo da disciplina Filosofia da Educação, ocorridas a partir da década de 80, no Departamento onde está inserida. Foram identificados alguns fatores mais diretamente ligados às mudanças de conteúdos, métodos de ensino, estratégias utilizadas pelos professores, recursos, procedimentos na condução das ementas e avaliação que possibilitaram a articulação de propostas mais consistentes de alteração ou implementação dessas mudanças, como veremos a seguir.

#### **4.1 A construção do currículo de Filosofia da Educação na Faculdade de Educação da UFJF**

As transformações ocorridas no currículo da disciplina Filosofia da Educação, verificaram-se no contexto de uma prática que foi estabelecida em três recortes históricos, ocorridos no Departamento de Fundamentos, desde a criação da Faculdade de Educação da UFJF.

A Faculdade de Educação foi criada em 1969/70. Antônio Benedito, (já falecido) foi o primeiro professor da disciplina Filosofia da Educação no curso de Pedagogia. A disciplina tinha como foco Santo

Tomás de Aquino e o professor Jésus, que foi o segundo, seguiu a mesma linha. E o currículo da disciplina não teve grandes alterações no decorrer dos anos. (Professor E)

Analisando-se as ementas dos respectivos professores, observou-se que, de fato, não houve grandes mudanças de 1970 a 1988. Todos os professores da época eram formados em Filosofia e/ou Teologia. Era um grupo restrito que ministrava a disciplina nas Licenciaturas e no curso de Pedagogia. Percebeu-se uma mesma linha de trabalho, coerente com a formação dos docentes e com as tendências das maiores universidades do Brasil na mesma época. O trecho da entrevista que se segue confirma a análise dos documentos:

Naquele momento havia uma dialogia, se quiser, um tipo de abordagem, como eu estava dizendo, mais atrelada a uma visão filosófico-cristã. Filosófica no sentido cristão, ou, se quiser, aristotélico-tomista, o que vai dar no mesmo. (Professor D)

No contexto da FE, o currículo da disciplina seguia a tendência da tradição clássica européia dominante no país até os anos 60. Abordava-se a Filosofia pura nos estudos da disciplina Filosofia da Educação, conforme ementas em anexo.

Em 64, fatores externos afetaram o contexto educacional das universidades brasileiras. A história política e administrativa do Brasil, o fato de o país se inserir no sistema capitalista mundial, as características próprias deste momento histórico de acordo com interesses dominantes, transformaram profundamente a vida universitária. Dentre eles, a ditadura militar que alterou a forma de atuação e abordagem dos professores em sala de aula. Na disciplina Filosofia da Educação não houve mudança na ementa da disciplina, porém a censura limitou o discurso e a atuação dos professores devido às abordagens mais progressivas e críticas. Assim, na década de 70, o país prosseguia sob a repressão da ditadura e, por meio da censura do discurso, conforme relato em entrevistas, tentaram silenciar os professores de uma disciplina considerada pelo sistema como subversiva:

A Filosofia será sempre uma disciplina de difícil aceitação em termos sociais, em termos globais. Ela foi combatida, eu sofri enormemente naquele momento. (Professor D)

Exatamente, o que se ouvia falar é que o Brasil não precisa de Filosofia, não precisamos citar nomes, era todo um contexto desenvolvido em redor da minimização de fundamentos humanos. (Professor D)

O momento histórico vivido na década de 70 teve repercussões diretamente no processo educacional brasileiro. Com a entrada dos militares no poder, pelo Golpe de 64, toda linha de pensamento político ideológico foi baseada na estruturação de um país voltado para o desenvolvimento industrial e tecnológico e a reprodução escolar representou esta tendência por meio da criação de novos currículos, de novas disciplinas e da introdução de uma visão positivista na Educação. Provocou a secundarização do questionamento, próprio do pensamento filosófico, pois os movimentos existentes de contraposição à ditadura eram totalmente reprimidos.

Nesse momento, a situação das universidades federais era bem delicada, e estavam diretamente ligadas aos governos militares e deveriam seguir as regras do jogo com o máximo de ordem. Toda manifestação era vista e entendida como subversiva e deveria ser, assim, reprimida. É relevante acentuar que, neste período 64/80, várias políticas foram adotadas no intuito de adequar a sociedade aos princípios do regime. As leis foram criadas para promover este direcionamento e a repressão fortaleceu-se por meio do AI5. Os Atos Institucionais marcaram a década de 70 como o maior e mais repressor período histórico vivenciado pelos brasileiros. Censuras, cassações, reprimendas, abusos de poder, prisões e exílios foram constantes e bastante determinantes nas posturas dos professores, principalmente dos que lecionavam as matérias de fundamentos da Educação, vistos como mais diretamente ligados ao processo de formação de consciência dos estudantes. Essa perspectiva tornava os docentes alvos fáceis e permanentes dos militares, que os viam como perigosos e como ameaça ao poder dominante.

Este fator externo político foi bastante influente no contexto da Faculdade de

Educação na UFJF e nos rumos da disciplina Filosofia da Educação. Além deste, a reforma do ensino superior, em 1968, resultou em uma nova estrutura, exigindo formação técnica dos profissionais docentes nas universidades. Nos anos 70 e 80, com o crescimento da pós-graduação, desenvolveu-se uma formação mais crítica dos professores, intensificando-se as pesquisas na área da Educação. Essa nova tendência resultou na reestruturação da FE na UFJF, com a criação do Centro Pedagógico e um convênio com a UFRJ, em 1974, qualificando como mestres e doutores a quase totalidade do quadro de professores. A formação mais crítica dos professores provocou novas discussões e novos rumos foram trilhados na FE, segundo relatos descritos em atas do Departamento de Fundamentos da FE.

Em 1975, houve uma grande discussão em torno da Educação Brasileira e o Centro Pedagógico organizou um Seminário Nacional sobre a Universidade Brasileira, resultando, neste seminário, a criação do Núcleo de Interdisciplinaridade na FE da UFJF

A demanda do aumento de alunos matriculados na FE foi expressiva nessa fase, e, em decorrência da Reforma Universitária, o curso de Pedagogia foi modificado em sua estrutura curricular, passando a formar especialistas em educação. Neste contexto, com o avanço da pesquisa científica nesta área de conhecimento, com o surgimento de novas técnicas e novas especializações, resultantes da reforma nas universidades brasileiras, evidenciou-se o fracasso das antigas Faculdades de Filosofia. Com isso, as demandas para a formação de profissionais em Educação envolveram novos projetos na área educacional.

Nas ementas da disciplina Filosofia da Educação da FE, nesta época, observou-se que não houve alteração nos conteúdos. Permaneceram os mesmos até o início do projeto interdisciplinar em 1988, com a manutenção da tendência do ensino superior católico, na perspectiva tomista, conferindo à disciplina Filosofia da Educação uma identidade filosófico-teológica.

Naquele momento, a situação esteve mais agravada. Parece que, com a mudança de regime político, criou-se um novo visual, não mais

aceitável, mas eu diria que a Filosofia chegou a um momento de uma aceitação bem mais consciente, bem alargada, bem clara. Eu acredito que ela ainda continue combatida, apesar de mais aceita, apesar de hoje os currículos, inclusive na área jurídica, incluam um, ou até dois períodos, de uma fundamentação filosófica. Mas ainda não é bem vista porque falta o contexto, a questão não é jogar a disciplina na grade curricular, não é se matricular na disciplina, é preciso um contexto que facilite o aprendizado da disciplina. (Professor D)

O contexto educacional afetado pelo regime político e pela tradição cultural dominante, afetou a disciplina estudada. Ou seja, os fatores externos, associados aos fatores internos e também aos de ordem institucional, alteraram o diálogo dos atores envolvidos com disciplina.

Os fatores internos responderam por tensões e conflitos, nesta época, conforme relato da coordenação do curso de Pedagogia. Devido a questões de poder e controle, os professores “donos da cadeira” não permitiram a contratação de novos professores. O resultado foi a manutenção da orientação ideológica dominante, o que causava vários conflitos dentro do Departamento. Este dado nos leva a compreender por que, apesar das novas tendências para a disciplina, conforme descrito no capítulo III, em outras universidades do Brasil, na Faculdade de Educação da UFJF, a disciplina ficou sem sofrer alterações, conforme programa apresentado a seguir:

Ano de 1970  
Universidade Federal de Juiz de Fora  
Faculdade de Educação – Setor de Estudos Sociais  
Plano de Curso de Filosofia da Educação I

Filosofia da Educação – 4ª série

- 1-Várias espécies de Saber. Distinção entre elas. Filosofia, seus caracteres, seu objeto material e formal.
- 2- Importância da Filosofia, do ponto de vista de seu objeto e de seu sentido social, moral e intelectual. Seu teor crítico e normativo. Sua significação no terreno da Pedagogia.
- 3- Divisão de Filosofia.
- 4- Filosofia da Educação, seu objeto formal, seu sentido normativo.
- 5- Primeiros princípios do conhecimento. Aplicações pedagógicas.

- 6- Causa eficiente, causa material, causa formal, causa final e causa exemplar. Aplicações pedagógicas.
- 7- Papel do professor na Educação. O poder e os limites da educação do mestre. O preparo do professor do ponto de vista acadêmico, profissional e pessoal. Qualidades indispensáveis. Conceito de educador.
- 8- A Filosofia e o currículo.
- 9- Conceito exato de Educação. Falsos conceitos. Erros de conceituação por falsa visão relativa do homem e sua natureza e fins.
- 10- O educando. Características. Atividade, inteligência, liberdade. Liberdade e disciplina. Disciplina e moral. Pessoa humana e suas exigências fundamentais. A educabilidade humana.
- 11- Aprendizagem. Conceito, formas, agentes extrínsecos. O sensismo e o inatismo, o associacionismo, o behaviorismo. Conceito tomista de aprendizagem.
- 12- Causa final em Educação. Fins próximos e fim último do homem e da Educação.
- 13- Pedagogia dos valores. Hierarquização necessária dos valores. Valores mutáveis e valores permanentes. Necessidade de mudança, com fidelidade aos princípios imperecíveis.
- 14- Educação e: Naturalismo, idealismo, materialismo, pragmatismo.
- 15- Humanismo. Humanismo integral como formação biofísica, psicossocial, intelectual e religioso.
- 16- Papel da igreja, do Estado e da família na Educação.

Com a abertura política e o início da redemocratização no Brasil, época de grandes transformações e efervescência social, política e econômica, a disciplina Filosofia da Educação sofreu poucas mudanças na FE/UFJF. Não atendeu aos apelos da época, não incorporando as tendências da abordagem antropológica da existência ou da perspectiva progressista identificada com o marxismo. A disciplina preservou os conteúdos do momento anterior, dando uma idéia de um aparente consenso entre os professores que formavam um grupo restrito cujo programa expressava coerência com a área de formação, caracterizando uma abordagem aristotélico-tomista.

Á partir de 88, fatores externos, como a política educacional, o contexto econômico, social e político aliado aos fatores internos, como as condições de trabalho na área, motivaram um grupo de professores do Departamento de Fundamentos (EDU) a buscar recursos e elaborar um projeto interdisciplinar que alterou, significativamente, o currículo da disciplina na Faculdade de Educação, tanto no curso de Pedagogia quanto na Licenciatura.

Houve um contexto que fez com que se desse um novo rumo, um novo norte, para a disciplina. Como isso se deu? Isso se deu através de um trabalho extraordinário, sem dúvida nenhuma, de uma professora que tomou a frente e capitaneou, como se diz, o projeto, que foi a professora Dalva. (Professor D)

Os professores que ministravam a disciplina, antes da década de 80, foram convidados a participar de um projeto interdisciplinar envolvendo a disciplina Filosofia da Educação e mais duas disciplinas, Sociologia e História da Educação (todas do mesmo Departamento).

Dentre os fatores externos que motivaram a elaboração do projeto interdisciplinar, pode-se mencionar certas tendências e correntes dominantes no período que influenciaram os professores das mais diversas áreas, principalmente os de Filosofia da Educação. Nesse momento, final dos anos 70 e início dos anos 80, o discurso educacional encontrava no marxismo seu principal suporte e rejeitava o simplismo e o caráter acrítico do tecnicismo. Com a abertura política e significativa reorganização do nível dos profissionais, mudanças internas ocorreram na Faculdade de Educação, oriundas da reforma universitária, pois a grande maioria dos professores, integrantes do EDU, retornava de seus doutorados, contribuindo para a reformulação dos conteúdos e métodos de ensino das três disciplinas de formação de professores, o que favoreceu a implantação do projeto interdisciplinar na UFJF, conforme justificativa apresentada pelo grupo. (Anexo 1)

Os fatores internos que interferiram nas mudanças, foram o surgimento de um novo grupo de liderança intelectual, a criação de centros acadêmicos atuando na formação de seus profissionais, a organização de associações profissionais, a política editorial da área, os recursos financeiros disponibilizados pelo Programa de Benefícios para Projetos da UFJF, propiciando a articulação do grupo em torno de uma idéia unificada, fortalecendo a criação de um projeto interdisciplinar, tendo como referencial a tendência marxista.

As teorias de Marx estavam muito em evidência, levantando discussões históricas, sociais e culturais da sociedade. Nessa época, o grupo de professores que se articulava na elaboração desse projeto estava chegando do doutorado, com discussões muito atualizadas e, devido à Reforma Universitária que se iniciava nesse período, sentiram a inquietação com a formação de professores, independente de serem de Pedagogia ou Licenciatura e iniciaram as mudanças propostas através dos Fundamentos. (Professor D)

A criação do projeto interdisciplinar modificou a estrutura curricular das três disciplinas do Departamento de Fundamentos (Sociologia, História e Filosofia da Educação).

O Grupo estava preocupado com a formação de professores. Definiram períodos, analisaram todas as ementas e os programas das disciplinas tanto para Licenciaturas como para Pedagogia. Analisaram o currículo da disciplina Filosofia da Educação que até então era com base humanista e tomista e precisavam ser articulados aos demais conteúdos de História da Educação e Sociologia da Educação. Ou seja, articular esses conteúdos com fundamentação, dentro da visão de Marx e Gramsci, visão de mundo mais social. (Professor E)

Assim, foi elaborado o projeto, estabelecendo-se um novo programa para a Filosofia da Educação. A disciplina teve seu percurso histórico alterado então, mudando os seus rumos. Foi abandonado o objetivo anterior, voltado para a formação de uma tradição acadêmica e um novo objetivo foi definido, mais dirigido para uma tradição utilitária e pedagógica, conforme as expectativas do projeto.

Assim, ao analisarmos os objetivos propostos no projeto, onde aliavam preocupações já existentes a uma avaliação mais profunda dos conteúdos obtidas no curso e no grupo de estudos, os professores motivaram-se a instituir e nomear no Plano Departamental um projeto sobre a interdisciplinaridade das matérias fundamentais dos cursos voltados ao preparo do educador onde o objetivo central fosse a possibilidade de globalizar conhecimento visto que a falta de unicidade na transmissão dos conteúdos contribui para a maior desarticulação entre a teoria e prática, impossibilitando o entendimento das contradições na relação educação-estado e sociedade. (Projeto Interdisciplinar - Anexo1)

Os debates sobre currículo podem ser interpretados em termos de conflitos em torno dos conteúdos sobre *status*, recursos e território. No projeto, a disciplina que obteve *status* e

maior prestígio foi a História da Educação, fio condutor do programa das três disciplinas. O viés da discussão girou em torno da contextualização histórica e da filosofia gramsciana. A área de formação da líder, professora B, foi determinante na escolha do referencial teórico histórico. O professor A, em entrevista, afirma que “houve um certo descaso no Departamento, referente às questões reflexivas, objetivando as questões mais práticas”, justificando assim, a posição da disciplina Filosofia da Educação no contexto do projeto.

#### **4.2 A implementação do projeto interdisciplinar: conflitos e lideranças**

Para promover a interdisciplinaridade, romper a barreira rígida entre as disciplinas e estabelecer pontos de contatos entre as mesmas, são necessárias discussões e debates. Trabalhar com temas e não com disciplinas, requer uma nova postura do professor frente ao processo de conhecer e ensinar. (Moreira, 1995).

Assim, os professores Departamento de Fundamentos da Educação (EDU), subsidiados por leituras, cursos de atualização, discussões em grupo, desenvolveram o projeto de interdisciplinaridade de Fundamentos da Educação, cujo objetivo era resgatar o conhecimento na sua globalidade e evitar que a sua fragmentação levasse a uma visão parcial ou distorcida da sociedade e da Educação (Sarmiento, 1992). Conforme se lê no projeto:

A presente proposta possui características inovadoras evidenciadas não só pela integração dos conteúdos das diversas disciplinas, mas por centrar esta integração num tema gerador que norteará e catalizará a transmissão de diversas áreas. Cientes de que a melhoria do ensino deva ser uma atividade normal da Universidade, os professores nomearam, desde 1987, em seus Planos Individuais de Trabalho e nos Planos de Departamento, uma considerável carga horária para desenvolverem o projeto, quer na sala de aula, quer nas reuniões de estudo, ou nos estudos individuais, conseguindo, assim levar a docência a se fundamentar na investigação científica, permitindo o conhecimento acumulado e, portanto, novos temas para pesquisas. (1990, p. 1.)

No primeiro semestre de 86, professores que lideravam o projeto propuseram um grupo de estudos, devido à preocupação existente com a avaliação dos conteúdos e, nesse contexto, se motivaram a instituir e nomear um plano interdisciplinar das matérias fundamentais do curso voltado ao preparo do educador. Este projeto objetivava globalizar os conhecimentos, argumentando, assim, que a falta de unicidade na transmissão dos conhecimentos provocava a desarticulação entre a teoria e a prática, impossibilitando o entendimento das contradições na relação Educação-Estado-Sociedade. No 2º período de 88, várias reuniões foram realizadas para se discutir a argumentação e fundamentação teórica, bem como os quadros de matérias, área de conhecimento específico. Buscaram a contribuição de outros docentes, uma consultoria externa de professores da UNICAMP e professores internos da UFJF.

A professora líder do projeto afirma:

Eu coordenei o projeto interdisciplinar durante dois anos. Fizemos uma proposta de tentar integrar todas as disciplinas de fundamentos da Educação em assuntos que diziam respeito a cada uma delas. Entrou História, Filosofia e Sociologia. Mais tarde, entrariam outros, começamos com essas três. Trouxemos para cá consultores, convidados que fizeram a apreciação do projeto e apontaram questões. Trabalhávamos sempre juntos, eram seis ou sete professores, tínhamos uma base filosófica que era gramsciana, mas isso não nos impedia de recuperar outras questões, outro tipo de visão. Foi um projeto bem sucedido enquanto durou e sinto muito porque escrevemos muito pouco sobre ele. Inclusive fizemos um seminário em Portugal, em Coimbra, resgatando todas as questões dessas disciplinas dentro do enfoque português, pois nossa base foi a princípio colonial. (Professor B)

Os professores que já lecionavam a disciplina Filosofia da Educação, no Departamento antes da década de 80, que participaram da implantação do projeto, defendem-no como algo inovador. Os conteúdos da disciplina sofreram significativas mudanças.

Fizemos um mapa, por períodos, com todas as disciplinas das três áreas, iniciando com o Brasil colônia, formação sociológica, e os professores precisavam planejar as aulas juntas, para articular, acompanhar, inclusive a avaliação era única e cada professor avaliava a sua área em uma mesma avaliação. Era um trabalho muito articulado e os alunos, com certeza, compreendiam a educação no Brasil nas três perspectivas, histórica, sociológica e o pensar da época, fazendo referência à sua própria formação. Os Departamentos precisavam encontrar respostas às inquietações e efervescência do momento, pois a angústia era geral. A própria Faculdade precisava buscar respostas para a formação de qualidade de professores. A Lola era chefe do Departamento nessa época. (Professor D)

Analisando os relatos dos professores participantes do projeto, pôde-se perceber as alianças e os conflitos existentes no grupo dos cinco professores das três disciplinas envolvidas. Apesar de suas formações diversificadas, dinamizaram a iniciativa, atuando em diferentes instâncias, participando de reuniões, modificando normas, regimentos e aumentando a produção intelectual. A vida acadêmica se renovou por meio das várias reuniões e grupos de estudos, contatos com consultores externos para avaliação do projeto, conforme se lê nos relatórios arquivados no departamento. Todo esse movimento quebrou a rotina das disciplinas envolvidas e favoreceu o engajamento dos membros do grupo em torno de uma liderança.

Assim, aliando preocupações já existentes a uma avaliação mais profunda dos conteúdos obtidos no curso e no grupo de estudos, os professores motivaram-se a instituir e nomear no Plano Departamental um projeto sobre a Interdisciplinaridade das matérias fundamentais dos cursos voltados ao preparo do professor onde o objetivo central fosse a possibilidade de globalizar o conhecimento visto que a falta de unicidade na transmissão dos conteúdos contribuiu para a maior desarticulação entre teoria e prática. (Relatório do Departamento: agosto de 1989)

Após várias reuniões, a partir do segundo semestre de 1987, distribuíram-se as tarefas, ficando aos professores da disciplina Filosofia da Educação de elaborar a fundamentação teórica do projeto e os quadros das matérias ou áreas de conhecimento específico do estudo puderam ser montadas. Coerentemente com as tendências da época e, em decorrência da forte liderança, o grupo promoveu a efetivação do projeto.

A articulação foi tamanha que quase conseguiram acabar com a visão fragmentada dos Departamentos da Faculdade, sendo que o objetivo maior era focado na formação de professores. (Professor E)

Trocávamos, às vezes, um entrava com o suporte em qualquer uma dessas disciplinas de fundamento, mas aos poucos, eu fui retomando e trazendo para a minha disciplina, que é História, os aportes que eu já tinha aplicado, dava ênfase aos aspectos até da Psicologia em determinada época. Falava sobre as idéias, o direcionamento dessas idéias no Brasil, como se deram, a questão sociológica e nós voltamos a ser clássico, cada um dava sua disciplina e pronto e acabou. Foi uma experiência que volta e meia eu remonto e falo: foi legal. (Professor B)

Com relação à disciplina Filosofia da Educação, o projeto não propiciou maior *status* à mesma, que não se destacou no projeto, ficando diluída nas demais. Os professores da disciplina Filosofia da Educação, da década de 70, não tiveram a mesma visão crítica com relação ao objeto de estudo da disciplina no projeto, posteriormente criticada pelos atuais professores. O avanço alcançado pelos professores anteriores foi com a quebra da visão e do caráter tomista, muito marcante na disciplina até então. Seguem-se as duas versões de professores da mesma disciplina, com titulação na mesma área. O primeiro anterior ao projeto e participante do grupo unificado e o segundo, professor egresso na FE, após o término do projeto.

Fez parte do Projeto, não se destacando, pois estava em consonância com as demais, História e Sociologia da Educação. Os períodos históricos, o pensamento em vigor, numa análise social da sociedade, a organização histórica, os fatos históricos do período permitiam aos alunos uma observação dos fatos históricos contextualizados, uma melhor compreensão do todo e uma visão histórica de mundo que embasava cada período. Foi de grande importância para uma reflexão mais ampla sobre a fragmentação do ensino, como uma crítica ao conhecimento que era passado ao aluno como em compartimentos isolados, desarticulados e era esperado do aluno que apenas decorasse, sem saber relacionar esses conhecimentos passados pelas disciplinas. (Professor D)

Não há como esconder um fato óbvio: se não há massa crítica em uma instituição universitária que assuma, academicamente, um determinado campo do saber, este estará sempre condenado a ter a sua existência reduzida aos procedimentos burocráticos da instituição e às iniciativas casuais de alguns professores. Estar-se-á, então, diante de uma

disciplina sem vida. A sua existência acadêmica será sempre devedora da rotina institucional. (Professor A)

Com novos recursos viabilizados pela liderança junto à Fundação Calouste Goulbekian e recursos pessoais dos pesquisadores, foi possível uma viagem a Portugal, confirmando-se ter sido a disciplina História da Educação a espinha dorsal do novo currículo interdisciplinar.

Fomos basicamente buscar uma melhor compreensão da nossa formação social. A direção da Faculdade encaminhou o projeto para Coimbra, conseguiram verbas. O projeto foi financiado e então seguiram por 15 dias para Portugal, onde discutiram junto aos professores de lá sobre a idéia do Projeto Interdisciplinar. Organizaram palestras, encontros e buscaram as bases para alinhar todo o processo do período Brasil Colonial e Império. Trouxeram publicações, referências bibliográficas desse período, com uma nova perspectiva vista de lá para cá, muito interessante. (Professor E)

Para atender aos objetivos do projeto, os recursos financeiros foram alocados para o cumprimento de um cronograma de atividades dividido em três etapas, num total de 39 (trinta e nove) meses. Esta fase demandou recursos para pagamento dos consultores, um auxiliar de pesquisa, passagens, diárias, impressão gráfica e distribuição de todo projeto com fins de divulgação dos resultados, aquisição de material bibliográfico já que a bibliografia constante do projeto, conforme os consultores, deveria ser ampliada significativamente. A estratégia utilizada pelo grupo para amenizar o impacto financeiro foi a compra de livros ao final de cada reunião com a consultoria.

Ao término desta fase, iniciou-se a fase experimental de testagem do projeto, quando ainda não estavam definidos os conteúdos da grade. Uma comissão analisou e redefiniu a grade do curso de Pedagogia.

Apesar de todo o empenho das lideranças envolvidas no projeto, foi pouco ou quase nenhum o envolvimento dos demais docentes da FE para o trabalho interdisciplinar. Esse foi um dos conflitos que se destacaram em meio às mudanças propostas. Ou seja, o entusiasmo pelo projeto dizia respeito apenas ao grupo inicial que o idealizou, juntamente

com a liderança do projeto. Este foi distribuído ao coordenador do curso de Pedagogia e aos demais Departamentos da FE, solicitando estudos para críticas e sugestões. Aguardavam um retorno para enriquecimento do projeto na 2ª etapa prevista para 89. Dos projetos distribuídos aos três departamentos apenas o de Psicologia e o de Orientação Educacional enviaram alguns comentários, que foram registrados. A coordenação do curso apenas manifestou que “gostaria de trocar idéias sobre alguns pontos do projeto.” (Relatório do Departamento de Fundamentos, 1988, p 2).

Mas o projeto tinha alguns problemas: primeiro, a conceituação de interdisciplinar, transdisciplinar, já que se ficava no conceito, nas questões que emergiam dessas problemáticas. Houve um probleminha de pessoa, houve crise na universidade, os professores que tinham tempo para aposentar, aposentaram e entraram novos professores que estão hoje na carreira. (Professor B)

A renovação acelerada do corpo docente. O rápido processo de aposentadorias, desencadeado no início do governo FHC, fez com que muitos professores mais antigos fossem substituídos de supetão, por professores mais novos que, por sua vez, não traziam para a instituição uma bagagem filosófica capaz de influenciar o trabalho acadêmico do grupo. (Professor A)

O grupo, ao analisar as reações dos demais colegas da FE, detectou que houve pouco ou nenhuma adesão. Algumas hipóteses foram usadas como justificativa: a época era pouco favorável para estudos do projeto; grande número dos professores estava envolvido em tarefas variadas na UFJF; a proposta do projeto pode não ter sido suficientemente clara para os colegas; houve um certo desestímulo em relação às discussões acadêmicas, que nem sempre têm prosseguimento, por problemas mais variados, tais como excesso de reuniões e burocracia. Ainda, pode ter havido falhas estratégicas para tratar o conteúdo proposto e abordar a relação teórico-prática, não se evidenciando a dialética entre Educação-Estado-Sociedade nos diversos momentos do estudo da história da educação brasileira.

Outras dificuldades referiram-se a fatores como, falta de infra-estrutura; pouca familiaridade com tal tipo de atividade; recursos financeiros escassos; corpo docente despreparado, período conturbado por eleições internas e crise na administração superior da UFJF.

Segundo o professor A, não integrante do grupo do projeto, os demais Departamentos não se sentiram sensibilizados pela proposta unificada das disciplinas. Assim, o projeto interdisciplinar foi único, na UFJF, pois não recebeu apoio dos demais Departamentos.

Os conflitos surgidos no decorrer do projeto também foram avaliados pelos consultores que deixaram suas opiniões registradas nos documentos arquivados. Não houve consenso dos professores sobre a metodologia utilizada na implantação do projeto. Disputas e conflitos permearam todo o processo, culminando com o término do projeto, após dois anos de atividades. Professores da FE da época de implantação do projeto não se sensibilizaram pela idéia do grupo, como já se comentou e, mais tarde, os novos ingressantes no quadro do magistério, depois de 1990, também discordavam da idéia unificada, da referência única e não quiseram dar continuidade ao projeto:

As conseqüências desastrosas do autodenominado projeto interdisciplinar. Em verdade, eu ainda não estava no Departamento, quando de sua implantação, mas conversei com todos os protagonistas da época, inclusive com o seu idealizador. De minha parte, penso que a concepção mesma do projeto é merecedora de poucos elogios. Portador de uma racionalidade monista e principista, o projeto interdisciplinar entrou em contradição com a própria evolução da instituição em direção a formas de inscrição mais próxima de uma institucionalidade universitária. O projeto estava eivado de uma razão autoritária e totalizante, deixando pouco espaço para o debate livre de idéias que deve caracterizar o ambiente acadêmico universitário. Em função de o precitado projeto pretender se “fundamentar” em uma “filosofia” de matriz gramsciana, a reação posterior de alguns professores esteve muito influenciada pela identificação da Filosofia, em geral, com certos “princípios epistemológicos” com pretensão de verdade incontestada e com vocação para integrar todos os currículos das disciplinas de fundamentos. (Professor A)

Os professores que ministravam a disciplina Filosofia da Educação durante o projeto e que o defendiam avaliaram, diferentemente, o desinteresse do novo grupo de professores:

E então, basicamente, essa nova visão, esse segundo momento, consistia em fazer um trabalho não isolado, não um trabalho de gueto, vamos dizer assim, de isolamento mesmo. Cada professor tem esse direito e esse ranço ainda persiste porque esse segundo momento, eu diria, ainda permanece como um sonho em direção ao qual sempre se deve caminhar, mas, na verdade, ele traz dificuldades enormes, na medida em que cada um queira assumir o projeto e participar. (Professor D)

Os docentes que elaboraram e implementaram o projeto interdisciplinar consideraram um retrocesso o seu término. O projeto foi para o grupo um diferencial e, na opinião deles, deixou frutos na FE, devido à criação de Centros Acadêmicos que atuam até hoje na formação de seus profissionais, na organização de associações e mudanças na política editorial da área.

Ao retornar, tive um choque e muita dificuldade para me situar novamente pela grande mudança que encontrei na Faculdade de Educação. Estavam sem referências, os projetos todos desarticulados, setorizados, individualizados e não encontrava as referências para me reintegrar. Havia uma nova faculdade. O Departamento se reunia duas vezes por semestre, apenas para distribuir as disciplinas e sem nenhuma discussão mais. (Professor E)

Tudo que foi pensado na época da reforma foi concretizado: criação dos Núcleos de Pesquisa, grandes produções acadêmicas, professores mais preocupados em trazer a discussão sobre educação mais voltada para a realidade. Hoje, não há mais espaço para se repensar, porque se trabalha isoladamente. Não há momento para que os conselhos de unidades parem para questionar o processo pedagógico na formação de professores. Percebe-se que há movimentos na tentativa de se resgatar e retomar essa discussão de formação de professores. (Professor E)

Houve grande frustração com o desmembramento do projeto. A comissão nacional que trabalhava na reforma universitária, movimento que não acontecia só em Juiz de Fora e que já estava bem avançado com relação ao que se esperava sobre a formação de professores, um movimento que era nacional, foi sendo desarticulado. Foi um período também frustrante, pois as licenciaturas tiveram força e se separaram da Faculdade de Educação. (Professor E)

Os professores atuais que não participaram do projeto avaliam que o mesmo se desenvolveu em um contexto favorável, no qual a influência política de alguns docentes propiciou a obtenção de verbas, o que não era fácil na época. Confirmam que o grupo deixou marcas nos outros Departamentos por meio do Centro Pedagógico e julgam importante ressaltar esses feitos, porém criticam o projeto uma vez que não resistiu à mudança do corpo docente.

Não foi muito difícil demonstrar para o nosso filósofo que a universidade como um todo se encontra situada no pólo intelectual da divisão social do trabalho e, portanto, qualquer divisão formal de currículo no interior de um curso superior particular pouco ou nenhuma relação possui com a real separação entre pensamento e ação, derivada esta sim da separação mais geral entre trabalho intelectual e trabalhos manuais, impostos, por sua vez, a todas as formas de sociabilidade contemporânea, em virtude do modo como hoje produzimos a nossa existência material. Cito este exemplo apenas para exhibir os riscos das tentativas mais ordinárias de restaurar a natureza do debate filosófico no interior da instituição universitária, sem o cuidado necessário de considerar mais atentamente a especificidade da argumentação propriamente filosófica que é tarefa não exclusiva, mas precípua dos professores de Filosofia. Muito poderia dizer aqui a respeito de algumas tentativas esdrúxulas de emprestar uma espécie de expressão filosófica a disciplinas cujo conteúdo parece estranho ao debate propriamente filosófico. (Professor A)

Uma nova coordenação do curso de Pedagogia e um novo chefe do Departamento de Fundamentos foram nomeados. Com o término do projeto, após varias disputas e conflitos, as ementas das disciplinas retornaram ao modelo disciplinar, revelando as influências das tendências dominantes nos anos 90, afetando novamente a vida das três disciplinas de Fundamentos da Educação.

Em 92, 93, o projeto foi se desfazendo. (Professor B)

### 4.3 A disciplina Filosofia da Educação nos dias atuais

A mudança do corpo docente da FE na década de 90 não alterou o cenário anterior de conflitos e tensões. Com o término do Projeto Interdisciplinar, a disciplina continua sem prestígio no Departamento e a formação diferenciada dos professores gera novos conflitos e tensões. Essa perspectiva é confirmada em entrevistas realizadas com os atuais professores da disciplina Filosofia da Educação.

Na instituição onde trabalho, o que está acontecendo com a disciplina “Filosofia da Educação” não é, essencialmente, diferente do que acontece com as demais disciplinas de Fundamentos da Educação. Sinceramente, não arriscaria dizer que as disciplinas dos outros Departamentos da Faculdade de Educação padecem do mesmo problema, mas, a julgar pelo que ouço em reuniões de professores e pelo que leio sobre formação de professores, penso que se poderia avançar a hipótese de que a situação das disciplinas ditas específicas dos cursos de Pedagogia e de Licenciatura é igual ou até pior. Qual é o problema? A falta de prestígio não é da disciplina A, B ou C. Os cursos de formação de professores é que perderam prestígio. Não é o caso de relacionar aqui os fatores que produziram semelhante fenômeno. Trata-se de uma relação exaustiva de determinações associadas cuja explicitação fugiria dos objetivos de seu trabalho de tese. (Professor A)

Os professores que ministram a disciplina (entre os quais se inclui o autor desta fala) não têm verdadeiramente uma identidade com a disciplina. Cabe observar que não se trata aqui somente de uma falta de formação dos professores. De fato, excetuando a mim, nenhum outro colega do Departamento tem graduação em Filosofia; contudo, em se tratando de um corpo de professores universitários, o que deve contar é a especialização. Aí sim, há uma real falta de formação específica por parte de todos, porquanto nenhum dos professores efetivos do Departamento orientou a sua formação especializada para cursos de especialização, mestrado e/ou doutorado em Filosofia ou em Filosofia da Educação. Isto já reflete o grau de valorização que a disciplina desfruta no interior do Departamento, mas não esgota o problema. (Professor A)

A formação diferenciada dos professores mudou novamente o rumo da disciplina. Elaboraram-se novas ementas, novas metodologias, nova forma de avaliação, construindo-se, assim, um novo currículo. Neste novo recorte histórico, mais uma vez, o currículo da

disciplina Filosofia da Educação foi alterado.

A formação diferenciada dos professores é um dos pontos de tensão e conflitos mais explícitos, nesse momento, no Departamento, entre os professores da disciplina Filosofia da Educação. É importante ressaltar que um único professor do Departamento com graduação e especialização na área de Filosofia ministra aulas apenas para o curso de Pedagogia e não para a Licenciatura.

O quadro abaixo retrata o exposto acima:

PROFESSOR	GRADUAÇÃO	PÓS-GRADUAÇÃO	ANOS GRADUAÇÃO	TEMPO UFJF
A	Filosofia	Mestrado em Filosofia e Doutorado em Sociologia	1990	10 anos
B	Ciências Sociais	Mestrado e Doutorado em Educação	1974	10 anos
C	História	Mestrado e Doutorado em Educação	1978	10 anos
D	Pedagogia e Sociologia	Mestrado e Doutorado em Educação	1980	9 anos
E	Engenharia de Comunicação	Mestrado em Educação e Doutorado em Sociologia	1978	9 anos

As ementas atuais da disciplina possuem um enfoque voltado para as áreas de formação dos professores, explicitando, assim, uma forma isolada de trabalho, o que dificulta uma interlocução do corpo docente, pois alguns professores vêem a formação diferenciada como um fator para a dispersão dos conteúdos da disciplina. Outros discordam, pois, mesmo com outra formação que não seja em Filosofia, se sentem capacitados para ministrar a disciplina. Não há consenso com relação a este critério da formação, o que gera novos conflitos.

Não há isso em outras disciplinas. Apesar das diferentes ementas para os planos de curso, elas são mais consistentes, devido à formação mais homogênea, principalmente em nível de mestrado. Todos são em História ou Sociologia. Outro fator, além da formação, é a má vontade com a Filosofia no Departamento, tanto de colegas, professores quanto dos alunos. O corpo docente do mestrado tem inclinação para a prática; o pensar não faz parte. Com isso, os conflitos hoje no Departamento não são explícitos, mas há. Além da formação diferenciada, dos tipos de professores, grupos identificados com alguma nitidez, se observam para além das formalidades. O grupo de professores tende cada vez mais a ter uma inscrição profissional institucional, não muito atrelada à dinâmica do Departamento. O foco de atuação está fora dos Departamentos e da instituição universitária, não com atividades privadas, mas assessorias, projetos de extensão, voltados para a vida pública, acadêmica utilitária na vida pública. (Professor A)

Acredito que, se o professor for pedagogo, deverá ter, no mínimo, a especialização na área de Filosofia, para ministrar a disciplina. O pensar crítico sobre a Educação seria a grande contribuição da Filosofia para a Educação. O professor pode não ter a formação, mas deverá ter um conhecimento muito abrangente da Filosofia. (Professor E)

Entendo que a Filosofia da Educação está muito ligada a uma problematização de temas da educação, uma discussão mais geral. Acabei fazendo a relação, uma construção que foi tendo a minha cara. Hoje quando eu olho o primeiro ano - eu estou aqui há doze anos - quando trabalhei só com a Pedagogia, creio que, a partir do segundo ano, já comecei o trabalho com a licenciatura. Depois de doze anos vejo o que acabou sendo construído. É um curso que tem uma coisa que eu incorporei que é partir de um memorial que os alunos fazem sobre sua prática e vivência pedagógica. (Professor C)

Esta visão de que qualquer professor, independentemente da sua formação, poder ministrar a disciplina no departamento da FE é coerente com a metodologia utilizada no projeto interdisciplinar:

Não, eu sempre ministrei História da Educação, mas com o projeto podíamos ministrar todas as disciplinas: a Sociologia, a Filosofia... Trocávamos, às vezes, um entrava com o suporte em qualquer uma dessas disciplinas de fundamentos. (Professor B)

A disciplina continua sem uma identidade definida consensualmente, em função do espaço e liberdade dos docentes para proporem suas ementas e planos de curso. Continuam

as tensões e os conflitos em torno deste tema:

Não sei se a gente vai explorar depois a liberdade que essa matéria me deu de não seguir uma História da Filosofia mais amarrada, mas me possibilitou muita discussão de temas atuais, de trabalhar a partir do memorial deles, de problematizar práticas e lidar com os temas transversais dos PCN. Ela me deixa bem solto para isso. (Professor C)

Houve uma reforma geral do curso, do curso de Pedagogia e das Licenciaturas. A idéia do Departamento progride cada vez mais para um conceito de ementa muito geral. Por que? Porque nossa formação aqui é muito diversificada, não há um referencial teórico, uma escola de pensamento que unifique o Departamento. Não temos uma ementa rígida. A ementa tem os conteúdos essenciais da disciplina, mas o professor fica livre para escolher o enfoque e direcionar sua disciplina de acordo com sua formação e perspectiva. (Professor A)

No novo contexto no Departamento, novos objetivos e métodos da disciplina são utilizados hoje, na formação de professores, tanto no curso de Pedagogia quanto nas licenciaturas.

O objetivo que eu tenho é uma ruptura com a tradição que havia aqui de uma Filosofia da Educação para a licenciatura que tinha um viés histórico. Peguei um ex professor que tinha formação de seminário, que trabalhava linearmente como os pré-socráticos em educação, Sócrates em Educação, Platão em Educação, Aristóteles em Educação, Santo Agostinho em Educação, São Tomás de Aquino. E ficava muito distante da atualidade, porque essa abordagem não passava do século XIX. Como uma turma de Educação Física vai discutir Santo Agostinho? Então eu mudei esse viés de trabalho. Entendo que a Filosofia da Educação está muito ligada a uma problematização de temas da educação, uma discussão mais geral. (Professor C)

A minha idéia, meu ideal de filosofia é sempre oferecer para o aluno possibilidades de eles questionarem os autores. Uso muito o confronto de opinião entre os autores e sempre que vejo adesão voluntária da turma a certo conceito ou idéia, procuro dar uma de advogado do diabo e tento problematizar para o aluno. A idéia da dúvida, a idéia do questionamento e a idéia de desestabilização sempre me acompanham nas aulas de Filosofia, até demais às vezes, até exagero, reconheço, às vezes. (Professor A)

O sistema de avaliação dos alunos está diversificada na proposta metodológica dos

professores, hoje, no Departamento. As formas de avaliação são tratadas distintamente pelos docentes, e por vezes, tradicionais. Os trechos, a seguir, revelam a visão diferenciada de avaliação dos professores da mesma disciplina:

Em termos de avaliação também nós tínhamos um procedimento comum, mas não lembro mais como era feito. As questões eram sempre postas de uma forma comum. Ou seja, era um tipo de avaliação ainda que, no modelo básico, de prova ou de pergunta e resposta, mas as próprias avaliações das disciplinas, como um todo, eram feitas para evitar repetição, tudo mais, dentro de um conjunto também. Dentro de uma visão unitária. (Professor D)

Pois é, esse é um problema dos mais delicados. Eu atribuo como o mais delicado do curso de Pedagogia e talvez da Universidade. Casualmente, sou presidente de uma comissão que está tentando alterar o sistema de avaliação dos alunos de graduação em toda a universidade. E o debate, apesar de estar muito silencioso em geral, está esquentando em algumas parcelas do corpo discente e docente. Para mim a avaliação é um *feed back*, um retorno do que eu estou fazendo. Acho que o aluno de Pedagogia tem muitos problemas, eu não estudei Pedagogia e, às vezes, me surpreendo, ensinando em uma Escola Normal. A preocupação do aluno parece não estar compatível com a formação universitária. Mas na medida do possível procuro tentar usar a avaliação para melhorar meu trabalho de desenvolvimento dos conteúdos. Prefiro usar uma velha ação para que os alunos tenham autonomia, o que está faltando é autonomia para os alunos. Tento fazer com que eles percebam a avaliação, eu também os mobilizo para que tenham mais autonomia nos seus procedimentos acadêmicos e de desempenho. O que eu ouço é aquela pergunta: “Tá certo, professor?” antes de entregar o trabalho. É uma coisa que me irrita muito, porque isso acusa uma preocupação excessiva com o que eu estou pensando sobre o que eles estão fazendo. E minha luta com avaliação é essa. Procuro dar prova com consulta – um tipo de prova completamente diferente. (Professor A)

Eu tenho uma nota central, que é a nota do memorial, que é o trabalho maior que os alunos fazem, é uma criação deles e tenho uma nota individual para isso. Já as outras avaliações... Não dou prova, não dou prova final e digo para eles que é mais fácil para o aluno que frequenta a aula, que participa. Tenho mesmo mais reprovação por infreqüência do que por nota. Há os que chegam na sexta aula e dizem que vão ao xerox para ler os textos. Eu replico que fazemos uma oficina de trabalho e que o texto que ficou para ser lido, normalmente, é debatido na aula. Primeiro começa a ser discutido em grupinhos, depois vai para o grupão e se faz um relatório da discussão, mas é uma produção que, em geral, se dá na própria aula mesmo e me entregam. No final analiso a pessoa, se frequentou e que trabalho fez. Ou seja, quem está participando e fazendo os trabalhos. (Professor C)

De acordo com as entrevistas, verificou-se que há um movimento no Departamento para se resgatar alguns pontos importantes da metodologia do projeto interdisciplinar, o que não se efetiva em decorrência da falta de uma liderança para articular as discussões nas ementas propostas.

Há uma dificuldade de costurar, não uma unidade, o que não é a pretensão, mas uma uniformidade. Faço uma autocrítica: temos um trabalho muito disperso mesmo, é liberdade demais, mas o problema não é a liberdade, é a falta de troca, de trocar texto, trocar como você está trabalhando. Fizemos até um movimento, que eu puxei a professora X que estava com Filosofia da Educação, o Y e o Z também. Houve um momento em que chegamos a fazer três reuniões, não para fazer uma coisa única, mas para um saber o que o outro estava fazendo, para trocar alguma coisa. É uma coisa que vinga muito pouco, pois temos esse grave defeito de liberdade demais e pouca construção de um projeto. (Professor C)

Os professores criticavam, no projeto interdisciplinar, o quanto a Filosofia da Educação se perdia no contexto geral dos programas das três disciplinas do projeto.

Caráter tomista da disciplina hoje, não mais. No início, com os professores da década de 70, foram coerentes com a tendência nacional e formação em seminários. O projeto teve esse marco de quebrar essa característica marcante da disciplina, filosofia tomista. Mas não lutaram por dar maior destaque e visibilidade à disciplina dentro do projeto. Ficou apenas a filosofia gramsciana que era o norte central do projeto, mas o cerne das discussões ocorria muito mais dentro dos contextos históricos e sociológicos do que filosófico. Um dos professores que participou da implantação do projeto avaliava o projeto como bem sucedido, mesmo com a identidade da disciplina sendo dirimida dentro do projeto. A falta de reflexão neste momento já foi diluindo a disciplina. (Professor A)

Com a Reforma Universitária, a disciplina Filosofia da Educação, hoje, obrigatória nos currículos, deverá sair e ceder espaço para alternativas que preservem a liberdade de escolhas do aluno pelas disciplinas de Fundamentos da Educação. Nas Licenciaturas, diferentemente da Pedagogia, os alunos têm aula da disciplina com uma carga de 3h/a semanais, conforme observado no horário da disciplina, afixado na secretaria da FE. A este respeito, um fato curioso e que talvez revele a real importância da disciplina em questão para os cursos de formação de professores é que, se a Filosofia não encontra

terreno apropriado para o seu desenvolvimento no lugar formalmente a ela reservado pela burocracia universitária, ela “busca” seu espaço em outros continentes institucionais, no entanto nem sempre este deslocamento se revela positivo para a disciplina. Nesse particular, foi marcante a presença canhestra de uma pseudofilosofia da educação durante os debates que assinalaram a mudança curricular do curso de Pedagogia em 1999. (Professor A).

Os professores envolvidos buscaram verificar a opinião dos alunos sobre a disciplina durante o projeto interdisciplinar:

A resposta, em termos maiores, foi no sentido positivo. Os alunos verificavam que a percepção que eles passavam a ter conforme o objetivo que, portanto, advinha dos próprios professores, era que se tinha, a partir dali, uma visão mais interessante, diferente daquela que se pudesse fazer isoladamente. Enquanto isso não há dúvida, os alunos foram ouvidos, foram avaliados e confirmaram nesse sentido. Agora, eu me lembro que havia uma crítica dos alunos naquele momento a respeito da repetição de alguns conteúdos, uma vez que nada impedia que algum professor de Filosofia da Educação, em razão das discussões em comum, abordasse questões históricas paralelas ao professor que viesse abordar especificamente. Essa questão, em algum momento, algum aluno colocou de uma forma bem clara também e nós tínhamos essa percepção, tentávamos superar evidentemente, mas o projeto corre esse risco, sempre. (Professor C)

As avaliações dos alunos dos cursos de Licenciatura e do curso de Pedagogia, nos dias de hoje, após o término do projeto, são discutidas pelos professores:

Pela avaliação que eu tenho no final, eles gostam. E muitos dizem que vêm para a educação com um pé atrás muito grande. Às vezes têm um olhar meio *blasé* para a Educação. Sei que há alunos que se acham mais que os outros, mas eles, no geral, participam bastante da proposta desse jeito. (Professor C)

Vejo que a mobilização é diferente, pois o aluno de licenciatura chega aqui resabiado, desconfiado de que ele está perdendo seu tempo. Se eu fizer um trabalho com ele, desperto disposição acadêmica. Nos alunos de Pedagogia não tenho que conquistar essa disposição acadêmica, pois já vem com essa disposição, o que me deixa mais à vontade para trabalhar com a licenciatura. Não abro mão de trabalhar com a Pedagogia porque é um desafio e me realizo quando, no final do período, os alunos mudam de opinião sobre a disciplina. Na verdade, eles começam com o conceito da Filosofia, mas o que tinham era um preconceito. Não sei como se trabalha Filosofia nas escolas normais de segundo grau aqui em Juiz de Fora, mas o que eu tenho visto é que os alunos têm uma apreciação positiva desse trabalho, porque eles entram

aqui extremamente preocupados em ultrapassar a disciplina com o menor esforço possível e, se o professor não estiver preparado para receber essa clientela com essa disposição, desanima. É o que acontece muitas vezes com colegas meus. (Professor A)

Após análise das entrevistas e dos documentos, não se pode afirmar se a disciplina Filosofia da Educação na FE da UFJF teria ou não encontrado a uma identidade definida com o projeto interdisciplinar. Não se observou o aprofundamento da questão uma vez que a Filosofia da Educação não foi a referência fundamental para a reflexão dos problemas educacionais. Hoje, ainda se questiona a validade do que é ensinado aos futuros educadores na disciplina Filosofia da Educação.

Vale assinalar que não estou aqui sugerindo algum tipo de “corporativismo filosófico”, no qual exclusivamente os iniciados, devidamente certificados pelas escolas superiores de formação reconhecidas pelo grupo, teriam o direito de falar de Filosofia para terceiros. Estou chamando a atenção para um fato que, a mim, parece bastante tangível, qual seja, o real desprezo pela natureza das questões filosóficas encoberto por vestes do mais puro reconhecimento da “importância fundamental” da matéria para a formação dos futuros professores. A resultante de semelhante situação pode ser flagrada no depoimento da maioria dos alunos que manifestam opiniões a respeito das aulas da disciplina em foco. Na condição de coordenador do curso de Pedagogia, eu identificava opiniões que percorriam todo o espectro que vai da certeza de um tempo perdido a dúvidas quanto à necessidade de a disciplina constar no currículo do curso. Ensinava-se (ensina-se) de tudo nesta disciplina: história das idéias pedagógicas, pensamento educacional brasileiro, noções de avaliação de sistemas educacionais, história da educação brasileira dos anos trinta etc. Alguns conteúdos até possuem uma interface com a Filosofia da Educação; outros nem tanto e outros ainda relação alguma estabeleciam (estabelecem) sequer com o texto da ementa da disciplina. (Professor A)

Não se pode deixar de reconhecer, conforme a avaliação de um professor, que, mesmo contrário ao projeto interdisciplinar, reconhece a coragem e ousadia da equipe que o elaborou e implantou.

Esta experiência sem dúvida deixou marcas até hoje no Departamento, muitos ainda tem o discurso e desejam retomar, ou seja, um discurso recorrente sobre currículo articulado. (Professor A)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As evidências coletadas ao longo da pesquisa identificaram os conflitos presentes nas complexas e dinâmicas inter-relações dos docentes que elaboraram o currículo da disciplina Filosofia da Educação na UFJF. Os resultados foram sendo obtidos em um terreno de disputas em constante transformação.

O volume e a riqueza das informações colhidas nos depoimentos dados à pesquisadora certamente admitiriam outros recortes e análises. Tendo em vista os objetivos e os limites do trabalho, o referencial teórico de Goodson mostrou-se adequado e essencial para a compreensão da complexidade envolvida nos rumos do currículo da disciplina, de 1970 aos dias atuais, confirmando que as disciplinas escolares podem ser interpretadas em termos de conflitos, recursos, *status* e poder. Confirmou-se também a argumentação de Santos (1990), para quem a história de uma disciplina precisa ser analisada à luz de fatores internos e externos.

A construção do currículo foi decorrente de disputas, lideranças, relações de poder, tentativas de controle, negociações e alianças entre os profissionais envolvidos. Esses foram os fatores internos que afetaram os rumos da disciplina, enquanto os externos foram os relacionados à política educacional e ao contexto econômico e social mais amplo. Estes últimos foram, particularmente, importantes no desenvolvimento do projeto interdisciplinar em que se constatou a secundarização dos saberes da disciplina Filosofia da Educação em função de outras.

Além do contexto histórico e político da época, a liderança de um docente também afetou o desdobramento da disciplina no Departamento. Tal aspecto se refletiu na construção do currículo, na definição do que foi considerado digno de ser ensinado e aprendido, naquele determinado momento, em detrimento de outros conteúdos, antes ensinados e considerados válidos por outros professores.

O projeto implementado desestabilizou a tradição acadêmica e a prática de um conjunto de especialistas formados nessa tradição. Questionaram-se o caráter tomista da disciplina, bem como os objetivos iniciais encontrados nos primeiros currículos, afastados e posteriormente transformados.

A fundamentação teórica do projeto foi elaborada por um professor da Filosofia da Educação e, mesmo assim, não se evidenciou o prestígio da disciplina no conjunto das demais. Em meio a lutas por poder e controle na busca por recursos, observou-se que a área de formação de cada docente predominou na elaboração das ementas.

A disciplina Filosofia da Educação, nos últimos anos, no Departamento de Fundamentos, vive, pode-se dizer, a crise de identidade denunciada em âmbito nacional, conforme relato dos grupos da ANPED. Tem-se um perfil voltado mais para a História da Filosofia do que para a problematização de temas referentes à Educação. Com isso, podem-se questionar seu sentido e sua presença exclusiva no currículo de formação dos professores do ensino médio, em detrimento de outras ciências da Educação. No curso de Pedagogia, a disciplina continua ensinada, mas se percebeu pouco diálogo com as demais disciplinas da graduação, a falta de projetos de pesquisa e de maiores investimentos na área.

A formação diferenciada sugere que alguns professores não têm grande afinidade com a disciplina, como se depreende das entrevistas. Não se trata apenas da falta de formação dos professores em nível de graduação, mas também em pós-graduação, o que dificulta a maior valorização da disciplina no Departamento e a integração dos trabalhos dos docentes.

Não houve referências a projetos de pesquisa, bolsistas de iniciação científica, publicações, organização de seminários e palestras, apresentação de trabalhos em congressos, intercâmbios, linhas de pesquisas referentes à disciplina, orientações de monografias de bacharelado, dissertações e núcleos de pesquisa. Não há, ao que parece, vida acadêmica particularmente voltada para esse campo do conhecimento.

Este estudo mostrou como a construção do currículo da disciplina Filosofia da Educação, em uma perspectiva inovadora de ensino, implantada sem o respaldo e a participação da maioria dos docentes, se limitou a uma inovação que traduzia o pensamento de poucos docentes ou de um grupo restrito a um único Departamento, o que justificou o seu abandono.

As evidências coletadas ao longo da pesquisa sugeriram a importância dos fatores internos, como a formação docente diferenciada e a ausência de concursos para docentes com formação específica, afetando na definição dos caminhos atuais da disciplina.

Outros estudos que abordem a mesma disciplina em outras instituições, assim como outras disciplinas, poderão contribuir para que se vislumbrem novos meios e métodos para a compreensão do processo de construção curricular no ensino superior.

## REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ALBUQUERQUE, Maria Betânia B. **Filosofia da educação: Uma disciplina entre a dispersão de conteúdos e a busca de uma identidade**. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte, 1997.

\_\_\_\_\_. **Filosofia da educação: Uma disciplina entre a dispersão de conteúdos e a busca da identidade**. *Perspectiva*, nº 29, vol. 16. jan/jun., pp.45 – 61.

APPLE, Michael: **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

BOGDAN & BIKLEN. **Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

CAPALBO, C. **As raízes históricas da Filosofia da Educação no Brasil**. *As idéias filosóficas no Brasil*. São Paulo: Convívio, 1978.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 18 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983

FÁVERO, M.L.A; BRITTO, J.M. **Dicionário de Educadores no Brasil**. Rio de Janeiro, UFRJ, 2002

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1983.

\_\_\_\_\_. **Pensamento Pedagógico Brasileiro**. São Paulo, Ática, 1987.

\_\_\_\_\_. **História das Idéias Pedagógicas**. São Paulo, Ática.

GALLO, S. **Educação, ideologia e a construção do sujeito**. Caxambu: ANPED, 1998 (Trabalho apresentado na 20ª Reunião Anual).

GATTI, A Bernadete (org). **Alternativas Metodológicas para a Pesquisa Educacional: Conhecimento e Realidade**. In *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo. Fundação Carlos Chagas, nº 40, fev, 1982, pp 3-14.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Petrópolis: Vozes, 1989.

\_\_\_\_\_. **O Saber Local**. Petrópolis: Vozes, 1999.

GHIRALDELLI, Paulo. (org). **O que é Filosofia da Educação?** Rio de Janeiro: D&A, 2000.

GOODSON, Ivor F. **A construção social do currículo**. Lisboa: Educa-Currículo, 1997.

\_\_\_\_\_. **Currículo: teorias e História**. Petrópolis: Vozes, 1995

MONTEIRO, Roberto Alves. (org). **Fazendo e Aprendendo Pesquisa Qualitativa em Educação**. Juiz de Fora: FEME/UFJF, 1998.

MOREIRA, Antonio Flávio B.; SILVA, Tomaz Tadeu da (org). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1997.

MOREIRA, Antônio Flávio B. (org) **Currículo, Utopia e Pós-Modernidade**. Campinas, São Paulo, 1997.

\_\_\_\_\_. **Currículo e programas no Brasil**. Campinas, Papirus, 1995.

OLIVEIRA, Ana Paula de P. L. & OLIVEIRA, Luciane M. **Para uma etnografia dos saberes: as estratégias de ação do projeto**. In: *Anais do 1º Painel Interinstitucional sobre Investigação Qualitativa*. Juiz de Fora: UFJF, ago 2001.

SANTOS, L.L.C.P. **História das disciplinas escolares, perspectivas e análise**. In *Teoria&Educação*. Porto Alegre, 1990.

SAVIANI, Demerval. **Educação: do Senso Comum à Consciência Filosófica**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 2000.

\_\_\_\_\_. **Escola e Democracia: Polêmicas do Nosso Tempo**. São Paulo: Autores Associados, 2000.

SEVERINO, Antônio J. **A contribuição da filosofia para a educação**. Em *Aberto*, nº 45. Brasília, jan./mar., pp.19-25, 1990.

\_\_\_\_\_. **A filosofia da educação: Construindo a cidadania**. São Paulo: FTD, 1994.

\_\_\_\_\_. **A Filosofia da educação no Brasil: Esboço de uma trajetória**. In: GHIRALDELLI JR., Paulo. **O que é filosofia da educação?** Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte, Autêntica, 1999.

\_\_\_\_\_, Tomaz Tadeu da. (org) **O sujeito da educação: estudos foucaultianos.** Petrópolis. RJ: Vozes, 1994

SUCUPIRA, Newton. **O ciclo básico: sua natureza e problemas de sua organização.** In O ciclo básico (1º ciclo geral de estudos). Florianópolis: Imprensa da UFSC, 1969.

PAIM, A. **História das Idéias Filosóficas no Brasil.** São Paulo, Editora Convívio, 1984

TEIXEIRA, Anísio. **Pequena Introdução à Filosofia da Educação.** 7ª ed. São Paulo: Nacional, 1975.

TOMAZETTI, Elisete M. **Filosofia da Educação. Um estudo sobre a história da disciplina no Brasil.** Ijuí, 2003.

VEIGA-NETO, Alfredo José da. (org). **Crítica pós-estruturalista e educação.** Porto Alegre: Sulina, 1995.

\_\_\_\_\_. **Foucault e a educação.** In SILVA, Tomaz T. da (org). **O sujeito da educação: Estudos foucaultianos.** Petrópolis: Vozes, 1994.

**ANEXOS**

**ANEXO 1****Roteiro de entrevista****IDENTIFICAÇÃO:**

Nome:

Formado em :

Universidade onde concluiu a graduação:

Alguma pós-graduação? Em que?

Tempo de experiência profissional:

Conteúdos lecionados:

Níveis de ensino e turmas nas quais lecionou e/ou lecionam:

Redes de ensino com a(s) qual (is) trabalha:

**ASPECTOS PROFISSIONAIS:**

- 1) O que o levou a ser professor da disciplina Filosofia da Educação?

**DOCENCIA EM FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO:**

- 2) Qual seu objetivo sobre a disciplina Filosofia da Educação?
- 3) Qual o tipo de metodologia que você costuma utilizar em sala de aula que considera útil para a formação do futuro professor?
- 4) Como são definidos os conteúdos para essa disciplina? A definição sempre se deu dessa forma? Há ou houve alguma influência do professor titular ou de outro professor nessa definição? Houve influência de alguma reforma?
- 5) Que conteúdos você costuma incluir em seu programa?
- 6) Há discussão ou discordância, no Departamento, em relação aos conteúdos da disciplina? Por quê?
- 7) De acordo com o seu programa de ensino, há discordância, no Departamento, em relação aos seus autores e textos?
- 8) Que procedimento costuma empregar para avaliar seus alunos? Há discordância no Departamento?
- 9) Como a disciplina é vista por seus alunos?
- 10) A disciplina pode ser ministrada por qualquer professor do Departamento, independente da formação? Que pontos positivos e negativos você veria nisso?

**ANEXO 2****O Projeto Interdisciplinar do Departamento de Fundamentos da Educação****DOCENTES:**

Dalva Carolina de Menezes Yazbeck – Mestre – Coordenadora

Diva Chaves Sarmento – Doutora

Eleuza Maria Rodrigues Barbosa – Especialista

Jésus Salvador Neves do Amaral – Mestre

Peri Mesquida – Doutor

**LISTA DE ANEXOS**

- 1- Cronograma – 1ª Etapa
- 2- Cronograma – 2ª Etapa
- 3- Cronograma – 3ª Etapa
- 4- Relatório da 1ª Etapa
- 5- Quadro Teórico: Divisão em fases (tema gerador) – disciplinas/matérias
- 6- Curriculum Vitae

**1- APRESENTAÇÃO E HISTÓRICO**

A partir do 2º semestre de 1986 e durante os dois períodos letivos de 1987, professores do departamento de EDU freqüentaram o Curso de Fundamentos da Educação Brasileira Atual e o Grupo de Estudo sobre alguns temas que subsidiam as teorias educacionais.

Assim, aliando preocupações já existentes a uma avaliação mais profunda dos conteúdos obtidos no curso e no grupo de estudos, os professores motivaram-se a instituir e nomear no Plano Departamental, um projeto sobre a interdisciplinaridade das matérias fundamentais dos cursos voltados ao preparo do educador, onde o objetivo central fosse a possibilidade de globalizar o conhecimento, visto que a faltava a unicidade na transmissão

dos conteúdos, contribuindo para a maior desarticulação entre teoria e prática, impossibilitando o entendimento das contradições na relação Educação-Estado e Sociedade.

Neste sentido, a partir do 2º semestre de 1987, estudamos várias formas de interdisciplinaridade e após alguns estudos o professor Peri Mesquida assumiu a elaboração da fundamentação teórica da proposta (vide justificativa).

No 2º período de 1987 e no 1º período de 1988 aconteceram várias reuniões onde, a partir do argumento da fundamentação teórica, os quadros das matérias ou áreas de conhecimentos específicos do estudo puderam ser montadas. Tem que se ressaltar a contribuição de docente que, por solicitação do departamento, opinaram através de consultorias externas (professora da UNICAMP) e internas (Professores da UFJF) que muito ajudaram nas sugestões de abordagens específicas de áreas do conhecimento que deverão ser incluídas na proposta.

No princípio de julho p.p., o projeto, já em fase adiantada, pôde ser testado nos seus objetivos através de um curso especial oferecido a professores universitários, ministrado dentro da orientação teórica que embasa o trabalho.

É necessário ressaltar alguns aspectos que deverão ser explicitados já que durante as discussões provocadas pelos estudos foram detectados:

1. Nesta fase experimental não está se propondo, ainda, a distribuição definitiva do conteúdo na grade curricular. Após os resultados obtidos ao final da experiência, pretende-se encaminhá-los à comissão que estuda a redefinição do Curso de Pedagogia da UFJF.
2. Em todo momento, a especificidade do conteúdo proposto terá como referência teórico-prática a dialética que se estabelece entre Educação, Estado e Sociedade nos diversos momentos do processo histórico brasileiro.
3. Embora os conteúdos das disciplinas estejam explicitados, eles servem neste como fio condutor de proposta/estudo, o que significa uma possível reavaliação dos mesmos, ocorrendo, se for o caso modificações a partir das propostas e de avaliações advindas dos departamentos consultados e por conclusões obtidas pelos docentes que atuam diretamente no projeto.

Para atender aos objetivos do projeto estabeleceu-se um cronograma de atividades dividido em três etapas, num total de 39 (trinta e nove) meses, cujo período será de fevereiro de 1988 a setembro de 1990.

## 2 – JUSTIFICATIVA

A Educação é uma área de conhecimento que se ocupa dos problemas educacionais que a realidade manifesta levando em conta que a prática docente se faz a partir de disciplinas e por meio delas, com conteúdos, métodos e técnicas atinentes a cada disciplina, a solução dos problemas será sempre parcial.

E sendo parcial, contribuirá somente para manter os “problemas” sem solução como também para oferecer “soluções” falsas porque não totalizadoras. Se é certo que a fragmentação do conhecimento pedagógico tem sua origem remota na teoria e na prática aristotélica (ou tomista-aristotélica), sua força motriz recente se encontra no positivismo Comtiano e sua “classificação das Ciências”, produto e alimento da “divisão capitalista do trabalho”.

As disciplinas isoladas não conseguem resolver convenientemente os problemas que a educação apresenta, pois estão “curvadas” sobre si mesmas, egocentricamente, faltando-lhes condições objetivas de ir além, avançar. Não resolvem os problemas nem oferecem instrumentos capazes de transmitir aos educandos-educadores que busquem por si mesmas soluções para as questões da educação. É evidente que essa forma de exercer o “ministério” docente não só acentua a distância entre a teoria e prática como mantém os “problemas” sem solução, contribuindo para uma ação anti-pedagógica, assim multifacetados e constituindo-se, a cada dia que passa, em “monstros” autofágicos, pois se posicionam na contra-mão do processo histórico que é fundamentalmente, movimento, marcha. Educar é ir além. E se educar é ir além, toda solução parcial é anti-solução.

O Departamento de Fundamentos da Educação parte deste processo de fragmentação em que foi constituída a universidade, está tentando através deste projeto diminuir a distância que separa as matérias e aproximar dialeticamente a teoria e a prática pedagógicas. Procura-se ver “fundamentos” como uma “unidade” em que a educação apresenta (temas geradores), buscando em conjunto as soluções mais adequadas. É uma tentativa de superar não só a fragmentação imposta pelas “disciplinas”, mas também a tentação de dar soluções parciais e, portanto, falsas, aos problemas da Educação Brasileira. Nesta perspectiva, a docência se fundamenta na investigação científica. A ação pedagógica, assim concebida, se constituirá num resgatar crítico e questionador do conhecimento acumulado, permitindo o emergir de novos conhecimentos. O ensino poderá, dessa maneira, se transformar em educação.

A prática de pesquisa nas instituições de ensino superior federais, no caso aquelas que não são “Centros de Excelência”, torna-se dificultada por vários motivos, entre os quais podemos nomear: a falta de infra-estrutura reforçada pela pouca prática desta atividade,

recursos financeiros escassos, corpo docente despreparado para a atividade, levando ao isolamento acadêmico, reforçando assim o conhecimento acrítico e defasado.

Partindo do princípio que a docência se fundamenta principalmente na investigação científica, a Faculdade de Educação UFJF projeta o Centro Pedagógico que, neste momento, já com sua parte física consolidada, investe com toda sua força acadêmica em implementá-lo através do Núcleos de Pesquisa que dinamizarão as diversas áreas dos conhecimentos requeridos pela Educação.

O projeto interdisciplinar em Fundamentos da Educação busca, através de seu desenvolvimento, obter novas linhas de pesquisa que fortalecerão os novos conhecimentos e sua disseminação na comunidade acadêmica.

### 3- FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: SÍNTESE

O principal objetivo deste estudo é levantar pistas para uma releitura do processo pedagógico e da história da educação no Brasil, tomando-se como pressuposto básico a dialética que se estabelece entre educação e sociedade e levando em consideração o fato que assim como o fenômeno “educação” é um produto da sociedade, ele é também um agente de mudanças ou de conservação do *status* que. Existe, portanto, um grau de autonomia relativa na ação educativa, cujos limites se encontram na sua capacidade de influenciar e fermentar transformações estruturais no âmbito da sociedade global.

Dessa maneira, não é possível estudar, analisar e compreender a história da educação fora do seu contexto social, político, econômico e cultural. Procurar-se-á, também identificar os atores sociais, reconhecer seus diferentes pontos de vista, suas estratégias distintas e sua capacidade para fazer alianças e estabelecer inter-relações (Furter, Pierre, Les Systéms de formation dans leur contextes, Berna/Fracfort, Ed. Peter Lang., 1980, p. 10), visando o estabelecimento ou a manutenção da hegemonia de um grupo social e/ou de um país estrangeiro.

Admite-se, portanto, que grupos ou países que ambicionam exercer hegemonia política e econômica usam “agentes” que atuem em nível da cultura a fim de obter o consenso do conjunto da sociedade visada. Estes “agentes” ou “atores” sócio-políticos, que, através e/ou serviço de forças sócio-políticas, institucionais ou não, serão identificados como intelectuais. Sua tarefa será de organizar e legitimar a ideologia do grupo (e/ou país) que pretende assumir ou manter o exercício da hegemonia. Como se trata do estudo do fenômeno educativo num país periférico do “mundo” capitalista, a hipótese básica de trabalho é a de que as intervenções educativas verificadas ao longo da história social e

política do país se caracterizam pelo transplante de modelos pedagógicos exógenos, e corresponderam à satisfação de interesses hegemônicos de grupos nacionais e/ou estrangeiros.

### 3.1- Uma tentativa de divisão em fases

De acordo com o método de trabalho que instrumenta o nosso estudo, levaremos em consideração:

- a) a história político-administrativa do Brasil;
- b) o fato de que o país se insere no sistema capitalista mundial enquanto nação periférica;
- c) as características próprias, assim como o papel social político e cultural da educação formal.

1. Hegemonia Ibérica e Monopólio Jesuítico: 1549-1759
2. Hegemonia Anglo-Ibérica e Estado educador: 1760-1808
3. Hegemonia Anglo-Francesa e construção acadêmica do ensino: 1808-1830
4. Hegemonia Anglo-Francesa e valorização socio-política da educação – espaço para iniciativa privada: 1834-1889
5. Desafio norte-americano à hegemonia europeia e o período das reformas: 1890-1945
6. Hegemonia norte-americana e o período da expansão quantitativa: 1946-1960
7. Hegemonia norte-americana e o período de profissionalização voltada para a produção de mão-de-obra qualificada, mas barata: 1960: 1980.

## 4- METODOLOGIA

Numa perspectiva dialética, o desenvolvimento da proposta se organizará em três etapas, abrangendo um período global de trinta e nove meses, assim distribuídos:

A primeira etapa abrangerá o período de fevereiro a janeiro de 1990 e a terceira etapa tem previsão para ir março a dezembro de 1990; em 1991, ocupar-se-á os meses de março a agosto (ver cronogramas específicos). (Anexo I)

Toda a primeira etapa será de estudos que organizem a interdisciplinaridade nas áreas de conhecimento que fundamentam a educação. Para tanto, estão previstas consultorias a docentes de IES (UFJF e outras), elaboração de texto básico que formulará o

embasamento teórico, distribuição do trabalho dos demais departamentos e coordenação de curso da Faculdade de Educação, procurando obter críticas e sugestões. Será oferecido um curso a professora da Faculdade de Educação que tentará transmitir a unicidade da relação sociedade educação com base no texto de fundamentação teórica (ver relatório anexo).

Na segunda etapa os estudos que envolvem áreas e/ou disciplinas do projeto prosseguirão, mas já se tentará aplicá-los e dinamizá-los no trabalho docente em turmas do curso de Pedagogia.

Os professores participantes do projeto terão obrigatoriamente uma reunião semanal conjunta, que será prevista no plano de trabalho individual, intitulada Grupo de Estudo.

Durante as reuniões do grupo de estudo serão discutidos, além dos conteúdos das diversas disciplinas que estarão sendo trabalhadas nas salas de aula quanto a sua especificidade e delimitação, também a bibliografia usada pelos docentes e discentes, exercícios acadêmicos que deverão ser desenvolvidos pelos alunos, construção e aplicação de instrumento(s) que indique(m) o grau de atendimento aos objetivos propostos no projeto.

A equipe deverá apresentar relatórios parciais, que serão semestrais, calcados nas observações de que ministram as disciplinas e dos resultados dos exercícios acadêmicos e avaliações aplicadas durante o período letivo.

Ao final de cada etapa (ver cronograma), será elaborado um relatório que registrará o desenvolvimento do cronograma estabelecido no projeto. (Anexo 2).

Os professores, individualmente, terão horários estabelecidos em seu plano de trabalho para se dedicarem à pesquisa e estudo objetivando uma postura científica que permita o aprofundamento dos conteúdos das diversas disciplinas, bem como a emergência de novos conhecimentos que propiciem a possibilidade de novas pesquisas.

As discussões com consultores de outras IES se farão durante todo o desenvolvimento desta etapa, quando os professores já terão alguns resultados da aplicação do projeto.

Na terceira etapa o trabalho dos docentes continuará dentro da perspectiva do projeto, ampliando o elenco de áreas e/ou disciplinas, mantendo-se contatos e discussões com consultores para que os seis meses finais sejam reservados à avaliação com visitas à reformulação ou manutenção dos estudos, propostas ao curso de Pedagogia e publicação das conclusões.

È importante observar que na segunda e terceira etapas prevê-se contatos com consultores (março a dezembro) de outras IES que possuam trabalhos e/ou publicações nas áreas específicas. Estas consultorias se darão através de discussões com os professores envolvidos, no projeto para opinarem sobre a adequação e pertinência dos conteúdos propostos, periodização estabelecida (ver quadro teórico), viabilidade da proposta,

amplitude dos tópicos incluídos, análise da bibliografia e indicações de obras complementares. (Ver Cronograma, Anexo 3)

## 5- BIBLIOGRAFIA

- 1- ARRUDA, Marcos et alii. Trabalho e conhecimento: dilema na educação do trabalhador. São Paulo, Cortez, 1987.
- 2- BEAULIEU, G. et alii. Educação e colégios de padres. São Paulo, Herder, 1966.
- 3-BERGER, Manfredo. Educação e dependência. São Paulo, Difel. 1977.
- 4-BRUNEAU, Thomás C.. O catolicismo brasileiro em época de transição. São Paulo, Loyola, 1974.
- 5-CALMON, Pedro. História social do Brasil. São Paulo. Cia Nacional, 1937.
- 6-CARDOSO, Fernando Henrique. As idéias no seu lugar. Rio de Janeiro, Vozes, 1974.
- 7- CARNOY, Martin. Education as cultural imperialism. New York, David Mc Kay company IHC, 1974.
- 8- COSTA, Curz. A filosofia no Brasil. Porto Alegre, Globo, s.d..
- 9- CUNHA, Luiz Antônio. Educação e desenvolvimento social no Brasil. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1975.
- 10- CURY, C. R. Jamil. Ideologia e educação brasileira. São Paulo, Cortez e Moraes. 1978.
- 11- FAORO, Raymundo. Os donos do poder, Formação do patronato político brasileiro. Porto Alegre, Globo, 1979. 2 v.
- 12- FRANCO, Luiz Antônio de Carvalho . A escola de trabalho e o trabalho da escola. São Paulo, Cortez, 1978. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).
- 13- FREIRE, Paulo. Educação e mudança. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.
- 14- \_\_\_\_\_. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.
- 15- FREITAG, Bárbara. Escola, estado e sociedade. São Paulo, Cortez & Moraes, 1979.
- 16- FREYRE, Gilberto. Casa grande e senzala. Rio de Janeiro, José Olympio, 1987.
- 17- FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva. São Paulo, Cortez, 1982.
- 18-FURTADO, Celso. Formação econômica do Brasil. Brasília, Universidade de Brasília, 1963.
- 19- GADOTTI, Moacir. Por uma pedagogia de conflito. São Paulo, Cortez, 1987.

- 20- \_\_\_\_\_. Pensamento pedagógico brasileiro. São Paulo, Ática, 1987.
- 21-GARCIA, Pedro. Educação: modernização ou dependência? Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1977.
- 22-GEERTZ, Clifford. A interpretação das culturas. Rio de Janeiro, Zahar, 1984.
- 23-GILBERTO, Velho. O individualismo e cultura, notas para uma antropologia das sociedades contemporâneas. Rio de Janeiro, Zahar, 1981.
- 24-GRAMISCI, Antônio. Concepção dialética da história. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978.
- 25- \_\_\_\_\_. Maquiavel, a política e o estado moderno. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1984.
- 26- \_\_\_\_\_. Os intelectuais e a organização da cultura. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1974.
- 27-GRUPPI, Luciano. O conceito de hegemonia em Gramsci. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1978.
- 28-GUACIRA, Laura. Prendas e antiprendas. Porto Alegre, URGs/CNPq, 1987.
- 29-HOLANDA, Sérgio Buarque de. Raízes do Brasil. Rio de Janeiro, José Olympio, 1979.
- 30- \_\_\_\_\_. História geral da civilização brasileira. São Paulo, Difel, 1986.
- 31-KONDER, Leandro. A derrota da dialética. Rio de Janeiro, Campus, 1988.
- 32-KNELLER, George F. Introdução à filosofia da educação. Rio de Janeiro, Zahar, 1971.
- 33-LOWY, Michael. Método dialético e teoria política. Rio de Janeiro, 1979.
- 34-MACHADO, Lucila R. de Souza. Educação e divisão social do trabalho. São paulo, Cortez, 1982.
- 35- MARSHALL, Shalins. Cultura e razão prática. Rio de Janeiro, Zahar, 1979.
- 36- MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. A ideologia alemã. São Paulo, Ciências Humanas, 1979.
- 37-NAGLE, Jorge. Educação e sociedade na primeira república.
- 38-NOVAIS, Fernando. Portugal e Brasil na crise do antigo sistema colonial (1777-1808). São Paulo, HUCITEC, 1986.
- 39- PARO, Vitor Henrique. Escola e formação profissional. São Paulo, Difel, 1986.
- 40-RAMALHO, Jether Pereira. Prática educativa e sociedade. Rio de Janeiro, Vozes, 1976.
- 41-ROMANELLI, Otaíza. História da educação no Brasil. Rio de Janeiro, Vozes, 1986.

- 42-ROSSI, Wagner, G. Capitalismo da educação. São Paulo, Moraes, 1980.
- 43-SAIM, Cláudio L. Escola e trabalho. São Paulo, Brasiliense, 1980.
- 44-SAVIANI, Demerval. Educação brasileira. São Paulo, Saraiva, 1973.
- 45-SUCHODOLSKI, Bogdan. A pedagogia e as grandes correntes filosóficas. Lisboa, Livros Horizonte Ltda., 1979.
- 46- SCHULTZ, Theodore W. O capital humano. Rio de Janeiro, Zahar, 1973.
- 47- \_\_\_\_\_. O valor econômico da educação. Rio de Janeiro, Zahar, 1973.
- 48- SODRÉ, Nelson Werneck. Formação histórica do Brasil. São Paulo, Brasiliense, 1970.
- 49- TELLER, Agnes. O cotidiano e a história. Rio de Janeiro, Vozes, 1985.
- 50-URÂN, Ana Maria Bidegain de. Nacionalismo, militarismo, e dominação na América Latina. Rio de Janeiro, Vozes, 1987.
- 51-VAIZEY, John. Economia da educação. São Paulo, IBRASA, 1968.
- 52-VASQUEZ, Adolfo Sánchez. Filosofia da Praxis. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

**PROJETO INTERDISCIPLINAR DO DEPARTAMENTO DE FUNDAMENTOS DA  
EDUCAÇÃO**

**CRONOGRAMA**

1989-1990 – 2ª ETAPA

ATIVIDADES	MESES											
	1989											1990
	fev	Mar	abr	mai	Jun	jul	ago	set	out	nov	dez	jan
1- Estudo, aplicação das disciplinas História, Filosofia, e Sociologia dentro da proposta interdisciplinar. Levantamento Bibliográfico	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X
2- Avaliação da aplicação e dinamização das disciplinas (intermediária)						X						

3- Estudo e prosseguimento da continuidade de aplicação e dinamização das disciplinas: História								X	X	X	X	X	
4- Consultoria a docentes de outras IES													
5- Avaliação das etapas desenvolvidas nas disciplinas (global)													X
6- Relatório das atividades													X

**ROJETO INTERDISCIPLINARIO DO DEPARTAMENTO DE FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO**

**CRONOGRAMA**

**1990-1991 – 3ª ETAPA**

ATIVIDADES	MESES															
	1990										1991					
	mar	abr	mai	jun	jul	ago	set	out	nov	dez	mar	abr	mai	jun	jul	ago
1-Estudo, aplicado e dinamização das disciplinas do Projeto. Levantamento Bibliografico	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X						
2-Avaliação da aplicação das disciplinas (intermediária)					X											
3-Consultoria e a docentes de outras IES	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X						
4-Avaliação global com vistas à modificação ou manutenção dos estudos.										X						
5- Estudo e proposta das disciplinas de Fundamento da Educação no quadro curricular (Discussão c/ Departamento e Colegiado de Curso)												X	X	X		



- Envolvimento com os conteúdos das disciplinas ou áreas de conhecimentos através de publicações ou docência.
- Que suas atividades acadêmicas e ou resultados de seus trabalhos tenham contribuído, de alguma forma, na educação.

#### Plano de Trabalho dos Consultores

##### Estratégia

- A- Cada professor-consultor receberá com antecedência de pelo menos 30 (trinta) dias, o projeto para estudo.
- B- Será reservado a cada consultor um total de 20 horas de trabalho.
- C- Nas reuniões de trabalho com os professores do projeto, o consultor deverá apresentar os resultados de sua análise crítico, por escrito, abrangendo os seguintes itens, podendo ampliá-los, se necessário:
  - 1- Viabilidade da proposta
  - 2- Periodização estabelecida
  - 3- Adequação a pertinência dos conteúdos
  - 4- Inserção ou supressão dos conteúdos e ou disciplina nos diversos períodos
  - 5- Amplitude dos tópicos incluídos
  - 6- Análise da Bibliografia básica e indicações de obras complementares
  - 7- Pontos críticos e/ou relevantes.
- D- Propõe-se que as reuniões obedeçam à previsão demonstrada abaixo, podendo ser mudado (data e consultor), após fatos controláveis pela coordenação que se obrigará a justificar nos relatórios.

MÊS/ANO INSTITUIÇÃO	CONTEÚDO	CONSULTOR	TITULAÇÃO	TITULAÇÃO
03/90	Filosofia e	Leandro Konder	Doutorado	PUC/RIO
04/90	Educação	Carlos Roberto J Cony	Doutorado	UFMG
08/90 VUFF/IESAE/	Economia e	Gaudêncio Frigotto	Doutorado	Doutorado
09/90 MESAE	Educação	Marcos Arruda	Doutorado	FGV/
05/90	História e	José Silvério B. Horta	Doutorado	HESAE/FGV
06/90	Educação	Clarice Nunes	Mestrado	PUC/RJ
07/90	Sociologia e Educação	Ivany Pino	Mestrado	UNICAMP
10/90	Política e	Vanilda Paiva	Doutorado	UFRJ
11/90	Educação	Miriam Jorge Warde	Doutorado	PUC/SP
12/90	Antropologia e Educação	Jorge Romano	Doutorado	UFRRJ

### OBSERVAÇÕES

- Os consultores citados, de alguma forma, já desenvolveram trabalho junto aos professores de projeto.
- A coordenação do projeto poderá trocar as datas previstas caso seja necessário propor e contratar novos consultores substitutos, se os nomes propostos acima não puderem assumir o compromisso da consultoria.

Assim, como os professores já tem no desenvolvimento do projeto a avaliação da prática de algumas etapas, estarão aptos e com um referencial rico para discutirem com os consultores de uma forma complementar a relação da teoria x prática.

Esta fase demanda recursos financeiros para:

- Pagamento aos consultores
- Passagens
- Diárias

### Estratégias

Contatos com os professores para convite e entrega do plano de trabalho de consultoria.

#### Publicação

Ao final do projeto é intenção dos professores e pesquisadores que se faça um amplo relatório e o divulgue junto ao maior número possível de IES para troca de experiência.

Esta fase demanda recursos financeiros para:

- gráfica (impressão)

#### Estratégia

Impressão e distribuição de todo projeto com fins de divulgação dos resultados.

#### Bibliografia

A bibliografia constante do projeto está posta como inicial e imprescindível ao trabalho, durante o desenvolvimento do projeto pelos professores e por indicação dos consultores, o referencial bibliográfico deverá ampliar significativamente.

Esta fase demanda recursos financeiros para aquisição de livros periódicos.

#### Estratégia

Aquisição de livros ao final de cada reunião com consultores.

#### Serviços de Terceiros (Pessoal Técnico)

Para melhor andamento do trabalho, será importante a presença de pessoal que possa ajudar os professores no levantamento de artigos e/ou publicações, análise de instrumento de avaliação, ajuda à administração do projeto.

Os serviços serão prestados sem vínculo empregatício com a instituição.

Esta fase necessita de:

- 1 auxiliar de pesquisa (nível graduação)
- 1 datilógrafo
- 1 mecanógrafo

#### Estratégia

Serviços prestados na 3ª etapa do projeto (vide cronograma).

---

Escolaridade: pós-graduação  
stricto e lato sensu

---

Escolaridade: pós-graduação  
lato sensu, stricto sensu, graduandos

---

Área de Formação: Ciências

---

Área de Formação: Ciências Humanas

Exatas, Ciências Biológicas,  
Humanas, Saúde

---

- Todos os participantes trabalham em universidades

#### OBJETIVOS

1. Tomando como pressuposto básico a dialética entre educação e sociedade, estudar, analisar e compreender a educação e sua história no contexto social, político econômico.
2. Unir a teoria e a prática através da unicidade dos conhecimentos, visto que a fragmentação dos mesmos, nos currículos, dificulta o entendimento na articulação da sociedade e educação.
3. Através de temas geradores, perceber as contradições da sociedade como um todo e/ou soluções, desmistificando a ação da educação como isolado do todo.

#### ESTRUTURA

O curso foi organizado num programa, cujo conteúdo foi desenvolvido através de aulas expositivas, filmes alusivos aos temas e debates em sala de aula.

O conteúdo do curso veiculou e discutiu os fundamentos da Educação Brasileira a partir do referencial teórico da história e Educação Brasileira em cuja seqüência os temas geradores foram base do desenvolvimento do programa.

#### PROGRAMA

- Reflexão introdutória: do individual no coletivo e do disciplinar ao interdisciplinar.
- Primeiro tema gerador: Hegemonia Ibérica (1549-1759)
- Filme: O Nome da Rosa
- Debate
- Primeiro Tema Gerador: Hegemonia Ibérica
- A metafísica e a educação no Brasil
- Segundo tema gerador: Hegemonia Anglo-Ibérica e Estado Educador (1759-1808).
- Liberalismo
- Terceiro Tema Gerador: Hegemonia Anglo-Francesa – construção e academização do ensino (1808-1834)

- Quarto tema Gerador: Hegemonia Anglo-Francesa e valorização sócio-política da Educação – espaço para iniciativa privada. (1834- 1887)
- Maçonaria. Positivismo. Protestantismo
- Quinto tema gerador: Desafio norte-americano à hegemonia européia e o período das reformas (1890-1945).
- Positivismo, Pragmatismo, anarquismo.
- Sexto tema gerador: Hegemonia norte-americana e o período de expansão quantitativa (1945- 1964).
- Existencialismo, Positivismo, Dialética.

A bibliografia utilizada está contida nos textos de autoria do Professor Peri Mesquita, docente dos cursos.

#### APRECIÇÃO GERAL SOBRE OS CURSOS

Com base nas avaliações (escrita e oral) aplicadas aos alunos nos dois cursos, evidenciou que o aumento da carga horária seria oportuno para maior aprofundamento e maior tempo para leitura. As totalidades das avaliações escritas apontaram que o grande domínio de conhecimento do professor, bem como seu bom relacionamento com os alunos foram pontos importantes na transmissão do conteúdo.

As avaliações também evidenciaram, cerca de 90%, que o curso mostrou possibilidade de melhor entendimento das relações entre estado, sociedade e educação.

- Maior e real compreensão da situação da Educação na sua raiz e na atualidade.
- Ampliar a visão sobre antecedentes dos problemas que afligem a sociedade brasileira, principalmente a Universidade.

#### CONCLUSÃO FINAL (da 1ª Etapa do Projeto)

O grupo envolvido no Projeto, após avaliar as atividades previstas no cronograma da 1ª Etapa por encerrada a mesma, preparando-se para a 2ª Etapa que iniciará em fevereiro de 1989, concluindo que, após a análise do trabalho desenvolvido, todos os indicadores apontaram para a continuidade do Projeto, bem como o envio do mesmo a órgãos financiadores de Pesquisas para que pudessem cumprir etapas futuras.

Em reunião com os docentes e monitores do Projeto Interdisciplinar de Fundamentos da Educação, após discussão onde foram explicitadas, por todos, considerações, críticas sobre o trabalho desenvolvido, registrou-se que:

Todas as atividades especificadas no cronograma foram cumpridas:

1. As discussões e estudos sobre Interdisciplinaridade foram desenvolvidas em grupos de estudos, numa média de quatro horas por semana, criando as bases para a sedimentação do projeto.
2. Os consultores convidados, professores da UFJF: Rubem Barbosa Filho (Ciências Políticas), Fuad Gabriel Yazbeck (Economia) e Shirley Lucindo Torres (Antropologia), debateram criticamente as propostas e sugeriram temas e bibliografias como referência básica dos estudos. O mesmo procedimento se deu com a professora Ivany Rodrigues Pino (Sociologia) da UNICAMP.
3. A elaboração do texto básico foi feita pelo Professor Peri Mesquida, que levou em consideração: (a) a história político-administrativa do Brasil; (b) o fato que o país se insere no sistema capitalista mundial; (c) as características próprias, assim como o papel social, político e cultural da educação formal. O texto (num total de 42 páginas) serviu como leitura básica aos professores do projeto e dos que freqüentaram o curso de Educação Brasileira. Alguns elementos como: o texto básico norteador do conteúdo, as discussões e contribuições dos consultores, os estudos feitos sistematicamente pelos docentes do departamento, forneceram condições de se propor um quadro teórico, com as divisões em fases, estruturadas em núcleos temáticos onde a inovação de trabalho em equipe interdisciplinar seja a forma da unidade e da coerência no desenvolvimento do trabalho.

Assim o Departamento de EDU se viu em condições de mostrar seu trabalho aos demais Departamentos da Faculdade de Educação (item 6).

Para tanto, distribuiu o projeto à coordenação do Curso de Pedagogia e aos departamentos, solicitando o estudo e possíveis críticas e/ou sugestões. Foram inseridas algumas questões norteadoras, embora existisse a total liberdade quanto aos estudos e formulação da crítica ao trabalho. O retorno seria de fundamental importância para enriquecer o projeto na 2ª (segunda) etapa, ou seja, para o ano de 1989.

Dos projetos distribuídos aos três departamentos, apenas o departamento de Psicologia e Orientação Educacional enviou alguns comentários, os quais foram registrados pelo grupo. Quanto a coordenação do Curso de Pedagogia, manifestou que “gostaria de ter oportunidade de trocar idéias sobre alguns pontos do projeto”.

Numa análise sobre o retorno da apreciação pelos departamentos, os professores que trabalham no projeto detectaram que houve pouco ou quase nenhum envolvimento dos

demais docentes da Faculdade de Educação e, intuitivamente, atribuíram o fato às seguintes suposições:

- a) época pouco favorável para estudos do Projeto, pois grande número de professores estava, naquele momento, envolvido em tarefas variadas na UFJF;
- b) a proposta contida no projeto poderia não ter sido suficientemente clara para os colegas, necessitando de uma reavaliação na sua colaboração;
- c) um possível desestímulo a discussões acadêmicas que sempre tem prosseguimento no seu propósito por problemas variados, bem como excesso de documentos e reuniões;
- d) falhas de estratégias para envolver os demais professores da faculdade;
- e) período conturbado por eleições internas e crises na Administração Superior.

4. Como estava previsto no cronograma, realizou-se o curso oferecido aos docentes da faculdade de Educação, onde pudesse ser avaliado o grau de entendimento aos objetivos do trabalho. Aproveitando a oportunidade, tentou-se dar aos docentes dos demais departamentos uma visão mais profunda das propostas do trabalho, como também colher algumas críticas, já que o fato de se ter enviado a proposta aos departamentos não se conseguiu resultados satisfatórios.

Para cumprimento de convênios da UFJF, a disciplina Educação Brasileira foi solicitada ao departamento oportunizando assim a realização de dois cursos e não apenas um, como estava estabelecido nesta primeira etapa do projeto. O primeiro (julho/88) ministrado aos professores de diversas IES que freqüentaram o curso de Administração Universitária. O segundo curso (dezembro de 1988), ministrado aos professores e alunos da Faculdade de Educação, com as seguintes características, objetivos e estrutura:

I – Curso de Educação Brasileira População: 18 (dezoito) alunos do curso de Especialização em Administração Universitária OUI/CROB/UFJF/UFSC	II – Curso de Educação Brasileira População: 20 (vinte) professores da Faculdade de Educação. 06 (Seis) discentes do Curso de Pedagogia (indicados pelo Diretório Acadêmico). 01 (um) da comunidade, graduado em Pedagogia, bolsista do PICD
Carga Horária: 40 horas	Carga Horária: 40 horas

#### Estrutura

O Curso foi organizado num programa cujo conteúdo foi desenvolvido através de aulas expositivas, filmes alusivos aos temas e debates em sala de aula.

O conteúdo do curso veiculou e discutiu os fundamentos da Educação Brasileira em cuja seqüência os temas geradores foram base de desenvolvimento do programa.

**ANEXO 3**  
**O programa do Projeto Interdisciplinar**

**FILOSOFIA**

⇒(Hegemonia Ibérica. Monopólio Jesuítico - 1549-1759)

**1 – Metafísica**

A) Fundamentos teóricos

- idealismo platônico
- noções de ato e potência (causas: eficiente, formal, material, final)
- noções de hierarquia

B) Escolástica

C) Metafísica e prática pedagógica jesuítica (Reprodução da ideologia dominante e reprodução de relações de produção)

OBSERVAÇÃO: Educação trabalha as noções de:

- inércia e clausura
- escolástica e dualismo homem X mundo
- renascimento: a redescoberta da noção de movimento

⇒(Hegemonia Anglo-Ibérica. O Estado Educador - 1760-1807)

**2 – Iluminismo**

- Fundamentos teóricos
- Contextualização histórica

- Renascimento e iluminismo: os reis filósofos
- burguesia de "classe par si" a "classe em si"
- A luta pelo domínio do estado e o papel da educação de Rousseau a Destult de Tracy
- Iluminismo e educação no Brasil: “do Estado e da Cadeira (?) à academização do ensino”

⇒(Hegemonia Anglo- Francesa. Academização e Construção do Ensino - 1808-1830)

### **1 – Liberalismo**

- Fundamentos teóricos
- Características
- Burguesia e o Estado: a escola do poder e o poder da escola
- Liberalismo e educação no Brasil: a universalização do ensino fundamental: teoria e prática.

⇒(Hegemonia Anglo-Francesa. Valorização Sócio-Política da Educação - 1834-1889)

### **1 – Positivismo**

- Fundamentos sócio-político-culturais
- Características fundamentais
- Positivismo e educação
- Positivismo e educação
- Positivismo e educação no 2º Reinado
- O papel da Maçonaria.

## HISTÓRIA

⇒(Hegemonia Ibérica. Monopólio Jesuítico - 1549-1759)

- Tomada da terra
- Atuação jesuítica
- Escola de ler e escrever para os índios
- Pacto com a casa grande
- Os holandeses

⇒(Hegemonia Anglo-Ibérica. O Estado Educador - 1760-1807)

- Pombal
- Seminário de Olinda
- Ensino literário X enciclopédico
- Subsídio literário
- Universidade de Coimbra.

⇒(Hegemonia Anglo- Francesa. Academização e Construção do Ensino - 1808-1830)

- Transferência da corte
- Ações culturais da corte. Fundamentos teóricos
- Rousseau
- O ensino universitário
- Independência – D Pedro I: da Constituição de 1824 à lei geral de 1827
- Instituições de ensino não-confessionais passa a assumir parcialmente a formação de quadros

- Debate: a expulsão das Ordens Religiosas: Feijó.
- Formação de quadros técnicos e administrativos.

⇒(Hegemonia Anglo-Francesa, valorização Sócio-Política da Educação - 1834-1889)

### **1 – Descentralização**

- D. Pedro II (COLÉGIO)
- Os Liceus
- As Escolas Normais
- Os Liceus de Artes e Ofícios

2 - Maçonaria: educação e política

3 - Imigração

4 - Abolição: a educação do escravo liberto

5 - Rui Barbosa: relatórios de 1882

6 - Intervenção do Estado (CP II)

7 - Panorama educacional

8 - Descentralização do ensino (Leôncio de Carvalho).

### **SOCIOLOGIA**

⇒(Hegemonia Ibérica. Monopólio Jesuítico - 1549-1759)

- Capitânicas (estrutura social). Propriedade – latifúndio
- Burguesia Mercantil
- Família Patriarcal
- A casa Grande

- Senzala
- Entradas e Bandeiras
- Igreja e Estado: a presença das ordens religiosas
- O padroado
- Estado e Igreja: a expressão dos jesuítas

⇒(Hegemonia Anglo-Ibérica. O Estado Educador - 1760-1807)

- Iluminismo
- Enciclopedismo
- Liberalismo
- Revolução Americana
- Movimentos de Independência Americana, movimentos de Independência no Brasil.
- O Barroco enquanto movimento social.

⇒(Hegemonia Anglo- Francesa. Academização e Construção do Ensino - 1808-1830)

- Movimentos de Independência
- Significados das Oligarquias
- A Roça na Cidade e a Cidade na Roça

⇒(Hegemonia Anglo- Francesa, valorização Sócio-Política da Educação - 1834-1889)

- Movimentos sócio-políticos do Período regencial e educação
- Movimentos sócio-políticos do Período regencial e o papel atribuído à educação
- Os partidos políticos: conservador e liberal e os sócios no poder
- A sociedade do café

- O papel sócio-político das Forças Armadas após a Guerra do Paraguai: Academia Militar
- O papel social da Igreja
- O papel social da Educação

## **POLÍTICA E ECONOMIA**

⇒(Hegemonia Ibérica. Monopólio Jesuítico - 1549-1759)

- Estado Português, sistema colonial e cultura ibérica
- Processo da Colonização
- Posse da terra
- Mão de obra
- Monocultura
- Papel dos jesuítas e da Igreja
- Tordesilhas
- Movimentos Nativistas
- As Invasões holandesas (e francesa)
- Raízes da sociedade brasileira

⇒(Hegemonia Anglo-Ibérica. O Estado Educador - 1760-1807)

- Movimentos de autonomia – conspiração mineira, baiana, pernambucana e contexto internacional (Rev. Americana, Francesa e Reformas Pombalinas).
- Iluminismo e Liberalismo
- Expulsão dos jesuítas
- Início da produção artística genuinamente nacional – arcadismo, música barroca e barroco mineiro.

⇒(Hegemonia Anglo- Francesa. Academização e Construção do Ensino - 1808-1830)

- Formação do Estado Nacional – Modernização e Liberalismo
- Pacto oligárquico e consolidação da classe dominante – modernização conservadora
- A Constituição de 1824
- Política externa e processo de independência

⇒(Hegemonia Anglo- Francesa, valorização Sócio-Política da Educação - 1834-1889)

- Regência e 2º Império
- Os liberais e os Conservadores – conflitos e articulação
- O café e os novos barões
- A Lei de Terras e a questão do escravismo (inclusive a questão do tráfico)
- Guerras e Constituição das Forças Armadas
- O Romantismo e o Realismo (Castro Alves, Machado de Assis, etc)
- Emergência do modo de produção de mercadorias

⇒(Desafio Norte-Americano à Hegemonia Européia - 1890-1945)

- O pacto oligárquico-liberal. Liberalismo, poder local e monocultura
- Liberalismo e mundo fabril
- Coronelismo e mundo rural
- Banditismo e movimentos messiânicos no campo
- Impacto do anarquismo e do comunismo na classe operária
- Tenentismo e movimentos das classes médias
- Crise de hegemonia e movimento de 1930

- Reorganização da aliança modernizadora / conservadora – industrialização e autoritarismo político
- Constituição da nova classe operária e crescimento da burguesia industrial
- Reorganização/centralização estatal – Estado Novo – Integralismo/Comunismo/Populismo – Segunda Guerra e Influência Americana.

**ANEXO 4****Ementas da disciplina Filosofia da Educação**

Ano de 1973

Universidade Federal de Juiz de Fora

Faculdade de Educação

Plano de Curso de Filosofia da Educação III

Média de aulas: semanais: 3

Aulas durante o período, já com descontos para imprevistos: 45

Unidades

1. Conceito de Filosofia da Educação. Necessidade de Filosofia da Educação, como ciência crítica e normativa, na direção do trabalho educativo.
2. Conceito de educação. Função social e pessoal da educação.
3. Educação integral: corpo e espírito. O biológico, o espiritual, o social e a sua correlação.
4. O educando como pessoa humana e elemento social. Traços característicos. Causa eficiente principal para a sua educação.
5. O educador. Conceito, qualidades, preparação.
6. Teleologia em educação. O essencial e o acidental, o permanente e o provisório.
7. Agências básicas de educação. A importância, papel, direito e deveres de cada.
8. Axiologia pedagógica. O valor no seu sentido objetivo. O valor em sua relação com o sujeito que julga.
9. Educação para a verdade. Conceito e vivência da verdade.

Objetivos em mira

1. Desenvolver durante o estudo da matéria hábitos de raciocínio e de consultas para aquisição de conceitos seguros.
2. Colocar o aluno em condições de analisar-se como educador e de comprometer-se na sua permanente melhoria.

3. Despertar um autêntico respeito pela pessoa humana por meio do conhecimento de sua natureza profunda e de seu alto valor
4. Provocar a convicção de que instrução é apenas meio para o aperfeiçoamento da pessoa.
5. Dar a certeza de que o homem tem fins imediatos como participantes da história e da cidade temporal, e que tem fins pessoais, transcendentais ao tempo dentro do qual, entretanto, deverá realizar-se.
6. Levar à convicção da necessidade de Filosofia no trabalho educativo.
7. Dar sentido de que são as idéias que ditam a ação educativa
8. Levar o educador a sentir-se responsável pela melhoria e crescimento do aluno.
9. Convencer os alunos de que idéias sem vivência não têm sentido educativo.
10. Levar à compreensão da necessidade de harmonia entre as agências de educação, no interesse da convergência de esforços e da eficácia maior do trabalho ativo.
11. Mostrar a existência de valor em todos os seres, mas ao mesmo tempo levar a compreender que, entre dois valores acidentalmente conflitantes em certa circunstância, deve prevalecer o mais alto na ordem da hierarquia.
12. Despertar um profundo respeito pela verdade, qualquer que seja a fonte imediata que a manifeste.

Meios:

1. Aulas com participação ativa dos alunos, em situação motivadora de problemas para discussão.
2. Leitura de jornal e revistas com assuntos concernentes à matéria que esteja sendo tratada em aula. Discussão.
3. Leitura de obras relacionadas com o programa em execução.
4. Provas que reclamem o uso do raciocínio, do confronto e de uma conclusão.
5. Estabelecer na própria sala de aula uma situação de vivência dos valores focalizados no programa.

Universidade Federal de Juiz de Fora  
Faculdade de Educação  
Plano de Curso: Filosofia da Educação II  
Ano: 1975

Média de aulas semanais: 4  
Aulas durante todo o período, já com descontos para imprevistos: 60.

#### Unidades:

- 1- O educador. Conceito. O educador como causa eficiente auxiliar da educação. Vocação. Qualidades. Preparo do educador.
- 2- Teleologia da educação. O absoluto e o relativo. Fim essencial e fins secundários em educação. Naturalismo pedagógico.
- 3- Direitos e deveres em educação. Os agentes qualificados da educação. Atribuições e deveres de cada. A família, a igreja e o estado.
- 4- Meios em educação. Fatores diversos. Método. Disciplina e sua legítima conceituação.
- 5- Axiologia pedagógica. Substancialidade e acidentalidade dos valores. O provisório e o definitivo.
- 6- A verdade e sua conceituação. A formação para a verdade. Compromisso com a verdade e com idéias morais e não com pessoas.

#### Objetivos em mira:

- 1- Continuação dos mesmos objetivos de Filosofia da Educação I
- 2- Colocar o aluno em condições de examinar-se como educador e de firmar o compromisso de uma melhoria constante, como é necessário a quantos se incumbem da formação humana.
- 3- Dar o sentido de que o homem tem fins imediatos, como participantes da sociedade, como ser histórico e intersubjetivo, e que tem fins imediatos como participantes da sociedade, como ser histórico e intersubjetivo, e que tem fins pessoais decorrentes de sua natureza, o que faz ultrapassar em valor a própria cidade temporal, em que, apesar disso, ele terá de realizar-se como elemento nela imerso.
- 4- Levar o educador a sentir-se responsável pela melhoria das condições temporais também.
- 5- Despertar a consciência de que há necessidade de harmonia entre as agências de educação, para que se evite a dispersão de esforços.
- 6- Despertar um profundo apreço pela verdade, qualquer que seja a fonte próxima donde ela parta.

#### Meios:

- 1- Aulas com ativa participação dos alunos.
- 2- Clima propício e motivador, no sentido de que surjam problemas.
- 3- Leitura de jornais e revistas em que apareçam assuntos relacionados com a disciplina em estudos. Comentários e críticas.
- 4- Consultas a fontes de informação relacionadas com a matéria.
- 5- Provas, em que se exija a capacidade de refletir e confrontar.

- 6- Comentários de circunstâncias eventuais que tenham aplicação à matéria em desenvolvimento.
- 7- Inculcar a idéia da necessidade de vivência, por parte do educador, das qualidades que sejam convenientes a todo o ser humano.

Universidade Federal de Juiz de Fora  
 Faculdade de Educação/Centro Pedagógico  
 Departamento de Fundamentos da Educação  
 Disciplina: Filosofia da Educação I  
 Período: 1996/1

Objetivo:

Realizar uma introdução às contribuições da Filosofia Greco-romana para a reflexão sobre o processo de formação do homem ocidental.

Unidades Programáticas

- 1- O Período Pré-Socrático (8 sessões)
  - 1.1- A Natureza do Conhecimento Filosófico.
  - 1.2 - A formação do pensamento positivo na Grécia arcaica.
  - 1.3 – O pensamento filosófico e a descoberta do cosmos.
  - 1.4 – O lugar da Filosofia platônica na formação do homem grego.
  
- 2- O período Socrático (8 sessões)
  - 2.1 – Sócrates educador
  - 2.2 – Platão e a academia
  - 2.3 - A influência da Filosofia platônica na formação do homem grego.
  
- 3- O período Sistemático (8 sessões)
  - 3.1- O pensamento aristotélico
  - 3.2 - A lógica ou os instrumentos indispensáveis para o conhecimento
  - 3.3 - O homem como animal político e racional
  - 3.4- A importância do pensamento aristotélico para a formação do homem ocidental.
  
- 4- O Período Helenístico ou Greco-Romano (6 sessões)
  - 4.1- Da pólis ao cosmos qual o significado do período helenístico?
  - 4.2- O Epicurismo e o Estoicismo
  - 4.3- O Ceticismo e o Eclétismo
  - 4.4- O lugar da Filosofia grega na história das idéias pedagógicas.

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

- 1- Leitura de textos e debates
- 2- Aulas expositivas
- 3- Trabalhos individuais e em grupo
- 4- Exercícios de leitura e interpretação de textos filosóficos

AVALIAÇÃO

RECURSOS	PONTOS
Trabalhos: 5	10
Prova escrita: 1	10

O resultado final da avaliação consistirá na média aritmética dos resultados obtidos nos trabalhos e na prova escrita.

#### BIBLIOGRAFIA

- ARISTÒTELES, Ética a Nicômaco. 2º ed, São Paulo, Abril Cultural, 1983. ( Os pensadores).
- \_\_\_\_\_, Política. Brasília, Editora Universidade de Brasília, 1985. (Biblioteca Clássica UNB).
- BRÉHIER, Émile. História da Filosofia I. São Paulo, Mestre ou, s.d..
- EPICURO. Antologia de textos, 2ª ed., São Paulo, Abril Cultural, 1980. (Os Pensadores).
- JAEGER, Werner. Paidéia: a formação do homem grego, 3ª ed.. São Paulo, Martins Fontes, 1994.
- LARA, Tiago Adão. Caminhos da razão no Ocidente : a Filosofia nas suas origens gregas, Petrópolis, Vozes, 1989.
- MORENTE, Manuel Garcia. Fundamentos de Filosofia I: Lições preliminares . 8ª ed., São Paulo, Mestre Jou. 1980.
- OS PRÈ-SOCRÁTICOS. Os Pré –Socráticos: fragmentos, dexografia e comentários. 3ª ed., São Paulo, Abril Cultural, 1985. (Os Pensadores).
- PETERS, F.E. Termos filosóficos grego: um léxico histórico. 2ª ed.. Lisboa, Fundação Calouste Gubelkian, s.d.
- PLATÃO. A República, 5ª ed., Lisboa, Fundação Calouste Gubelkian, s.d.
- \_\_\_\_\_, O Banquete. 2ª ed., São Paulo. Abril Cultural, 1963. (Os Pensadores).
- SHÜLER , Donaldo, Literatura Grega. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1985, (Revisão, 15)
- SENECA, Lucio Aneu. Da tranqüilidade da alma. 2ª ed., São Paulo, Abril Cultural, 1980. (Os Pensadores)

Universidade Federal de Juiz de Fora  
 Faculdade de Educação  
 Faculdade de Fundamentos da Educação  
 Disciplina: Filosofia da Educação I  
 1º semestre de 1997

## O Pensamento Grego e a Educação

### Objetivos

- 1- Identificar as contribuições do pensamento grego para a história da educação;
- 2- Analisar alguns temas atuais a partir das contribuições do pensamento grego.

### Unidades

#### 1-O mundo grego

- 1.1. aspectos sócio-políticos do mundo grego
- 1.2. as artes e a cultura grega
- 1.3. os mitos gregos
- 1.4. os períodos da educação grega

#### 2- O pensamento grego e sua relação com os temas atuais

- 2.1 a liberdade individual e política
- 2.2 o valor da educação na vida social e individual
- 2.3 a cidadania e a democracia
- 2.4 o papel do estado
- 2.5 relação teoria e prática
- 2.6 educação humana em sua integridade

### Sistema de Avaliação

O aluno estará sendo avaliado quanto a:

- assimilação de conteúdos
- empenho no acompanhamento do curso
- desenvolvimento da capacidade crítico-analítica.

Para isso, serão utilizados os seguintes instrumentos:

- duas avaliações individuais – peso 5
- exercícios em sala de aula – peso 1
- relatório crítico de leitura – peso 4

### Bibliografia Básica

GADOTTI, Moacir. 1996. História das idéias pedagógicas. 4ª ed. São Paulo: Editora Ática

JAEGER, Werner Wilhelm. 1989. Paidéia: a formação do homem grego. Tradução Arthur M. Parreira. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes.

LUZURIAGA, Lorenzo. História da Educação e da Pedagogia.

BRANDÃO, Junito de Souza. 1991. Mitologia Grega. 3 volumes. 4ª Ed. Petrópolis: Editora Vozes.

Universidade Federal de Juiz de Fora  
 Faculdade de Educação/ Centro Pedagógico  
 Departamento de Fundamentos da Educação  
 Disciplina: Filosofia da Educação II

### **EMENTA**

A Filosofia da modernidade e sua interface com a educação. Questões centrais do curso: saber (conhecimento) e Poder (político-contrato-social) e as correntes filosóficas modernas.

### **OBJETIVO GERAL**

Buscar nas fontes básicas do pensamento pedagógico um conhecimento teórico, que possibilite realizar uma ação individual e coletiva, transformadora na prática educativa.

### **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Identificar as principais correntes filosóficas surgidas a partir da época moderna e suas relações com a educação.
- Buscar visão geral da produção teórica pedagógica brasileira.
- Identificar quais as perspectivas atuais ligadas a prática pedagógica.

### **PROGRAMA – UNIDADE**

- I – Noções Básicas
- II- Liberalismo e Educação
- III- Modernidade e suas correntes filosóficas
- IV- Educação Brasileira e suas perspectivas

Indicação de Leitura básica por unidade de ensino:

- I- Noções básicas:
  - 1- Filosofia da Ciência
  - 2- Pensamento pedagógico moderno. (GADOTTI, Moacir. História das Idéias Pedagógicas. São Paulo, Ática 1993.)
- II – Liberalismo e educação
  - 1- A teoria Liberal (CHAUÍ, Marilena. Convite à Filosofia. São Paulo. Ática. 1995. Texto de apoio: Filosofias políticas (idem)
  - 2- Pedagogia Liberal (LUCKESI, C. Carlos. Filosofia da Educação. São Paulo. Cortez, 1990.)
- III – Modernidade – correntes filosóficas e Educação
  - 1- Iluminismo ou Barbárie (RUNET, Pulo Sérgio. Mal-estar na Modernidade. São Paulo. Companhia das Letras, 1993).
  - 2- Pensamento Pedagógico Iluminista (GADOTTI, Moacir. História das Idéias Pedagógicas. São Paulo. Ática, 1993).
  - 3- Pensamento Pedagógico Positivista (GADOTTI, Moacir. História das Idéias Pedagógicas. São Paulo. Ática, 1993).
  - 4- Comunismo ou Socialismo Científico: A perspectiva Marxista (CHAUÍ, Marilena. Convite à Filosofia. São Paulo. Ática. 1995)

- 5- O Pensamento Pedagógico Socialista (GADOTTI, Moacir. GADOTTI, Moacir. História das Idéias Pedagógicas. São Paulo. Ática, 1993).
  - 6- Tendência Pedagógica Progressista Libertadora. (LUCKESI, C. Carlos. Filosofia da educação. São Paulo, 1990).
  - 7- O Pensamento Pedagógico Fenomenológico-Existencialista. (GADOTTI, Moacir. GADOTTI, Moacir. História das Idéias Pedagógicas. São Paulo. Ática, 1993).
- IV- Educação brasileira e suas Perspectivas.
- 1- Pensamento Pedagógico Brasileiro. (GADOTTI, Moacir. História das Idéias Pedagógicas. São Paulo. Ática, 1993).
  - 2- Perspectivas Atuais. (GADOTTI, Moacir. História das Idéias Pedagógicas. São Paulo. Ática, 1993).

#### Metodologia/ Formas de Avaliação

O desenvolvimento das unidades se dará a partir de leituras básicas, apresentadas neste programa e outras complementares que serão indicadas, quando houver necessidade.

A leitura anterior dos textos será indispensável para que o trabalho a ser desenvolvido em sala de aula possa ser eficiente.

A cada aula, serão discutidos junto com os alunos, quais as dinâmicas que serão utilizadas para discutir o tema da aula seguinte. A avaliação, como processo individual e coletivo, permeará todas as atividades desenvolvidas. No final do curso cada aluno, descreverá uma síntese sobre o seu processo de aprendizado e envolvimento, fazendo um apanhado geral do conteúdo estudado.

#### Bibliografia básica:

- 1- BUZZI, Arcângelo. Introdução ao Pensar. Petrópolis: Vozes, 1993.
- 2- CURY, Carlos R. Jamil. Educação e Contradição. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1978.
- 3- GRAMSCI, Antônio. Concepção Dialética da História. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.
- 4- SAVIANI, Demerval. Escola e Democracia. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1987.

Universidade Federal de Juiz de Fora  
Faculdade de Educação  
Departamento de Fundamentos da Educação  
Disciplina: Filosofia da Educação II  
1º semestre de 1997

### A Educação na Idade Média e na Modernidade

#### Objetivos:

- 1- Identificar as principais correntes pedagógicas do período.
- 2- Analisar os limites e as possibilidades destas correntes em relação aos desafios atuais da educação.

#### Unidades:

- 1- As principais correntes pedagógicas
  - 1.1- o pensamento pedagógico medieval
  - 1.2- o pensamento pedagógico renascentista
  - 1.3- o pensamento pedagógico moderno
  - 1.4- o pensamento pedagógico iluminista
- 2- Alguns desafios atuais e as propostas destas correntes
  - 2.1 - os métodos de ensino-aprendizagem
  - 2.2 - a educação e as massas populares
  - 2.3 - o autoritarismo e o auto-governo dos alunos
  - 2.4 - educação pública e privada
  - 2.5 - relação teoria e prática
  - 2.6 - a questão da liberdade e o liberalismo

#### Sistema de Avaliação:

O aluno estará sendo avaliado quanto a:

- assimilação de conceitos
- empenho no acompanhamento do curso
- desenvolvimento da capacidade crítico-analista.

Para isso, serão utilizados os seguintes instrumentos:

- duas avaliações individuais - peso 5
- exercícios em sala de aula – peso 1
- relatório crítico de leitura – peso 2

#### Bibliografia Básica:

**Chauí, Marilena.** 1995. Convite À Filosofia. São Paulo. Editora Ática.

- Franca**, Leonel. 1952. O método pedagógico dos jesuítas. Rio de Janeiro: Agir
- Gadotti**, Moacir. 1996. Histórias das Idéias Pedagógicas. 4ª ed. São Paulo: Editora Ática.
- Mayer**, Frederick. 1976. História do Pensamento Educacional. Rio de Janeiro. Zahar.
- Manacorda**, Mario Aliglieri. 1989. História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez e Autores Associados.
- Mendes**, Dumerval Trigueiro (org). 1983. Filosofia da Educação Brasileira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Rosa**, Maria da Glória. 1985. A História da educação através de textos. São Paulo: Cultrix
- Rousseau**, Jean-Jacques. 1968. Emílio ou da Educação. São Paulo: Difusão Européia do Livro.

Universidade Federal de Juiz de Fora  
Faculdade de Educação/ Centro Pedagógico  
Departamento de Fundamentos da Educação  
Disciplina; Filosofia da Educação IV

#### Objetivos Gerais da Disciplina

Discutir os principais aspectos da Filosofia Contemporânea, destacando o pensamento pós-moderno e sua crítica. Relacionar os temas filosóficos com as questões da educação no Brasil e no mundo.

#### Critérios de Avaliação:

- Questionários sobre os textos trabalhados
- Seminários de grupos sobre autores e eixos temáticos (ver plano de atividades)

#### Bibliografia Básica:

BAUDRILLARD, Jean. Entrevistas a “O Globo” em 15/04/1995.  
LYOTARD, Jean François. Pós-Moderno. Rio de Janeiro, José Olympio, 1986.  
MAFESSOLI, Michel. Entrevista a “O Globo” em 15/04/1995.  
OLIVEIRA, Admardo de et alli. Introdução ao pensamento filosófico. São Paulo, Loyola, 1990.  
WEYRAUCH, C.S. e VINCENZI, L. Moderno/Pós-Moderno. Rio de Janeiro, Depto. Cultural – UERJ, 1994.

Universidade Federal de Juiz de Fora  
Faculdade de Educação/ Centro Pedagógico  
Departamento de Fundamentos da Educação  
Disciplina: Filosofia da Educação II: (EDU 2000)  
Carga Horária: 60h  
Créditos: 04  
Período: 1997/2

## **OBJETIVOS**

- II- Proporcionar uma visão sucinta da paisagem cultural e intelectual dos períodos medieval, renascentista e moderno.
- III- Fornecer subsídios teóricos para a compreensão das principais questões filosóficas em voga nos períodos abordados.
- IV- Oferecer instrumentos conceituais para analisar as influências do pensamento filosófico medieval renascentista e moderno na prática educacional medieval.

## **UNIDADES PROGRAMÁTICAS**

- 01. A filosofia da educação na Idade Média
  - 1.1 O ambiente cultural, político e intelectual da Idade Média.
  - 1.2 Características gerais do pensamento medieval.
  - 1.3 Alguns aspectos do pensamento pedagógico medieval.
- 02. A Filosofia Medieval na Renascença
  - 2.1 O ambiente cultural político e intelectual do Renascimento
  - 2.2 Características gerais do pensamento renascentista
  - 3.3 Alguns aspectos do pensamento pedagógico renascentista
- 03. A filosofia da Educação na Idade Moderna
  - 3.1 O conceito filosófico de modernidade
  - 3.2 A idéia moderna de razão
  - 3.3 O lugar da educação nos ideais iluministas de emancipação

## **Distribuição das aulas**

- 1- Unidade I : 10 sessões
- 2- Unidade II: 10 sessões
- 3- Unidade III: 10 sessões

Universidade Federal de Juiz de Fora  
Faculdade de Educação  
Departamento de Fundamentos da Educação  
EDU 001 A – Filosofia da Educação I  
2003/2

### **OBJETIVOS**

- Proporcionar noções básicas sobre os problemas filosóficos envolvidos com a atividade educacional;
- Apresentar um panorama histórico do surgimento das principais questões filosóficas associadas à formação humana e à educação escolar;
- Introduzir os/as discentes no modo propriamente filosófico de se pensar questões da educação;
- Viabilizar o contato com alguns textos filosóficos clássicos e contemporâneos sobre as questões abordadas ao longo do curso.

### **UNIDADES PROGRAMÁTICAS**

#### UNIDADE 1: Introdução à Filosofia

- A atitude filosófica
- A origem da Filosofia
- Campos de investigação da Filosofia
- Aspectos da filosofia contemporânea

#### UNIDADE 2: A atividade racional

- A idéia de razão
- Inatismo e empirismo
- A idéia moderna de razão
- A crise da racionalidade moderna

#### UNIDADE 3: A educação e o mundo prático

- A liberdade como problema filosófico
- Rousseau e a educação para a liberdade
- Durkheim e a educação moral
- Dewey e a educação como reconstrução da experiência

#### UNIDADE 4: A filosofia da Educação do séc. XX

- As tecnologias do eu e a educação
- O declínio das metanarrativas educacionais
- O estatuto do saber pedagógico
- Os limites do projeto de emancipação intelectual das teorias pedagógicas moderna.

## PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS E DE AVALIAÇÃO

Os procedimentos didáticos compreenderão a apresentação, a análise e a crítica de textos especializados da área de interesse da disciplina na forma de aulas expositivas e debates. Além disso, haverá a realização de um seminário voltado para temas da filosofia da Educação Contemporânea.

Os procedimentos de avaliação envolverão a realização de duas provas semestrais e a realização de um seminário. A nota final será média ponderada de todos os expedientes de avaliação, sendo que duas provas têm peso 25 cada uma e o seminário, peso 50.

## BIBLIOGRAFIA

ALTHUSSER, Louis (1979), A favor de Marx, Rio de Janeiro, Zahar, 220p.

\_\_\_\_\_ (1983). Aparelhos ideológicos do estado. Rio de Janeiro, Graal. 127p.

\_\_\_\_\_ (1981). A transformação da filosofia. Lisboa, Estampa, 126p.

ARISTÓTELES (1983). “Ética a Nicômano”. In Os pensadores. São Paulo, Abril Cultural, pp 49-215.

DELLEUZE, Gilles (1988). Foucault. São Paulo, Brasiliense, 142 p.

DEWEY, John (1980). “Vida e Educação”. In: os Pensadores. São Paulo, Abril Cultural, 318 p.

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)