REVISTA BRASILEIRA DE SOCIOLOGIA | Vol 02, No. 03 | Jan/Jun/2014
Artigo recebido em [illegible]/Aprovado [illegible]

Cassiana Tiemi T. Takagi*

A TRAJETÓRIA DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE SOCIOLOGIA DO ENSINO MÉDIO A PARTIR DO ESTUDO DA DISCIPLINA DIDÁTICA

RESUMO
Este artigo discute a formação do professor de Sociologia da escola média a partir do estudo da disciplina Didática, pertencente ao curso de licenciatura em Ciências Sociais na Universidade de São Paulo. Considerou-se que o curso de licenciatura da USP, por ser o mais longevo e, de certa forma, inaugural, seria capaz de fornecer, a partir de seus arquivos, os subsídios necessários para se compreenderem os objetivos curriculares de formação docente. Optou-se pela disciplina Didática porque ela é capaz de revelar as diferentes alternativas curriculares vividas pela licenciatura desde a fundação da Universidade em 1934 até 2012. Para tanto, foram selecionados como fontes de pesquisa anuários, guias, processos internos e atas da Comissão de Graduação da Faculdade de Educação, porque estes documentos fornecem dados sobre o currículo oficial da disciplina.
Palavras-chave: curso de licenciatura, ensino de Sociologia e educação.

ABSTRACT
This article discusses education of middle school professor of sociology from the study of Teaching discipline, belonging to the first degree in Social Sciences at the University of Sao Paulo. It was considered that the degree course at USP, for being the longest-lived and, in a way, inaugural, would be able to provide, from their files, the subsidies needed to understand the curricular objectives of teacher education. We opted for the Teaching discipline because it is able to reveal the different curricular alternatives experienced by degree from the foundation of the University in 1934 by 2012. To this end, we selected as annuals research sources, guides, internal processes and proceedings of the Graduate Commission the Faculty of Education, because these documents provide data on the official curriculum of the course.
Key words: licentiate course, teaching of Sociology and education

*Doutorado em Sociologia da Educação, Mestrado em Sociologi- da da Educação, Licenciatura em Pedagogia, Licenciatura e Bacharelado em Ciências Sociais, todos os títulos pela Universida [illegible] São Paulo. Vínculo institucional : coordenadora pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME/SP). Endereço : Rua Tuiuti, 2122, apto 09, Cep : 03307-005, São Paulo - SP

RÉSUMÉ
Cet article traite de la formation du professeur de sociologie du secondaire à partir de l'étude de la discipline Didactique, appartenant au cours menant à un premier diplôme universitaire en sciences sociales à l'Université de São Paulo. Il a été jugé que le cycle à l'USP, pour être le plus long et, en quelque sorte, inaugural, serait capable de fournir, à partir de ses fichiers, les subsides nécessaires pour comprendre les objectifs du programme de formation des enseignants. Nous avons opté pour la discipline Didactique, car elle est en mesure de révéler les différentes alternatives des programmes vécues pour l'obtention du diplôme depuis la fondation de l'Université en 1934 jusqu'à 2012. À cette fin, nous avons choisi comme sources de recherche des annuaires, des guides, des procédures internes et des actes de la Commission d'études supérieures de la Faculté de l'éducation, parce que ces documents fournissent des données sur le programme officiel de la discipline.
Mots-clés : Premier cycle, enseignement de sociologie et d'éducation

Cassiana Tiemi T. Takagi

A TRAJETÓRIA DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE SOCIOLOGIA DO ENSINO MÉDIO A PARTIR DO ESTUDO DA DISCIPLINA DIDÁTICA

Este artigo é produto das discussões da tese "Formação do professor de Sociologia do ensino médio: um estudo sobre o currículo do curso de Ciências Sociais da Universidade de São Paulo", na qual se analisou o currículo oficial do curso de licenciatura em Ciências Sociais desde a fundação da Universidade, em 1934, até 2012, com ênfase na formação de professores. Por essas razões, assumiu-se que:

> [...] o currículo escrito é um exemplo supremo da invenção da tradição e, como toda a tradição, não é um dado intocável, mas algo que tem que ser defendido, em que as mistificações têm de ser construídas e reconstruídas ao longo do tempo (GOODSON, 2001, p. 58)

O currículo escrito – currículo oficial – foi utilizado como fonte de dados ao se conceber que ele "é um exemplo supremo da invenção da tradição". Assim, a partir desse currículo, é possível explicar as mudanças curriculares empreendidas, porque as alterações ocorreram no momento em que as condições históricas se esgotaram e que não coube mais defender o currículo existente, abrindo possibilidade para construir o "novo". Desse modo, a tradição é revelada pelo "currículo es-

crito" e nele se pode identificar a "quebra de uma tradição" para o surgimento da próxima.

Partindo dessa perspectiva, discute-se a disciplina "Didática" ao entender como suas mudanças revelam as opções curriculares do curso no que se refere à formação de professores em Ciências Sociais. Embora pareça excessivamente genérica para esta análise, a disciplina "Didática" contribui para a formação específica do docente na área, ao se considerar suas origens legais:

> No Decreto N° 12.511 de 21 de janeiro de 1942, determinou-se no artigo 80 – "A cadeira de Metodologia do Ensino Secundário passa a denominar-se Didática Geral e Especial". (SÃO PAULO, 1957, p.26)

As disciplinas Metodologia do Ensino Secundário I e II[1] foram as primeiras a comporem o currículo de licenciatura de 1937 e, de algum modo, compreende-se que elas organizaram e implementaram a formação específica da área de Ciências Sociais. Embora nesse período não houvesse possibilidade de estabelecer um diálogo específico apenas com os licenciandos da área, porque os licenciandos de diferentes habilitações frequentavam juntos as mesmas disciplinas, as metodologias citadas já se propunham a discutir ensino e aprendizagem específicos a partir das áreas de conhecimento para o ensino secundário. Essa constatação se confirma pela substituição dessas disciplinas por "Didática Geral" e "Didática Especial", concebendo esta última como uma espécie de formação específica. Tal alteração ocorreu em razão de uma mudança na legislação federal.

> Pelo decreto Nº 12.511 de 21/01/1942 o curso de Ciências Sociais foi reestruturado. Sua organização foi modificada em

1 O curso de licenciatura era composto pelas seguintes disciplinas: Biologia Educacional aplicada ao Adolescente; Psicologia da Adolescência; Sociologia Educacional; Metodologia do Ensino Secundário I; História e Filosofia da Educação; Educação Secundária Comparada; Metodologia do Ensino Secundário II.

> 1948, e sofreu radical reforma depois da promulgação da lei de Diretrizes da Educação Nacional, em decorrência da qual o Conselho Federal de Educação estabeleceu os currículos mínimos para os vários cursos superiores do país. (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 1966, p. 14)

A reestruturação do curso de Ciências Sociais possivelmente não se deu de maneira isolada, porque se acredita que deva ter provocado mudanças em todas as licenciaturas. O que importa para nossa discussão é que o decreto federal estabeleceu currículos mínimos e, com isso, empreendeu mudanças curriculares não só no que se refere a alterações de nomenclatura, como a citada, mas de concepção de ensino, ao propor um destaque para a formação em Didática, como é possível inferir no trecho abaixo:

> Aos candidatos ao Curso de Didática era exigido o diploma de Bacharel obtido nas três séries dos diversos cursos da Faculdade. Aos que terminassem o Curso de Didática era fornecido o diploma de Licenciado no Curso em que o candidato se bacharelara. (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 1953, p. 19-21)

Embora não se mencionem outras disciplinas além da "Didática", acredita-se que o currículo de licenciatura fosse composto por outras disciplinas também. O modo como ela é citada, contudo, confirma a ideia de uma formação especializada, porque, possivelmente, ela viria no fim da lista das disciplinas que compunham o currículo de licenciatura.

Então não é possível conceber que, de um momento para o outro, fossem extintas quatro disciplinas, deixando a formação em licenciatura com apenas duas – "Didática Geral" e "Didática Especial". Entende-se que o curso de licenciatura era composto ao menos pelas seis disciplinas existentes de 1942. Entretanto, "Didática" era responsável por um currículo mais específico e, possivelmente por isso, o curso de "Didática" seria usado como sinônimo para o de licenciatura.

Pode-se considerar que as mudanças curriculares foram exigências externas à Universidade, na medida em que foram fruto de decretos estaduais e federais. O Decreto-Lei nº 1.190 de 1939 tornou-se referência para os cursos de licenciatura por estabelecer currículos mínimos, definindo o bacharelado com três anos de duração e a licenciatura com um ano, de modo que esta só poderia ser cursada após a obtenção do título de bacharel, a partir da criação da Faculdade Nacional de Filosofia, sendo essa referência tanto para os cursos de licenciatura quanto de Pedagogia. O Decreto-Lei nº 12.511 de 1942 reorganiza o currículo de licenciatura ao mudar o rol de disciplinas da grade curricular e o Decreto-Lei nº 90.92 de 1946, apesar de apenas trazer mudanças diretas para o curso de bacharelado ao acrescentar um ano de disciplinas optativas na grade, acaba gerando influências por não trazer benefícios para a licenciatura, porque as disciplinas optativas acrescidas em nada contribuíram para o currículo docente.

1. Didática

Conforme visto anteriormente, a disciplina "Didática" é precursora de outras disciplinas e, ao mesmo tempo, propõe-se a uma formação bastante desafiadora na medida em que:

> Tem cabido à Didática a função de propor os melhores meios para tornar possíveis, efetivos e eficientes esse ensino e essa aprendizagem. (CORDEIRO, 2012, p. 33)

Não é possível afirmar que a função de propor os melhores meios para o ensino e a aprendizagem seja exclusiva da "Didática", pois outras disciplinas também dispõem de meios para formar seus alunos – futuros professores – sob tais orientações.

A partir disso, equívocos e sobreposições conceituais – objetivos e conteúdos – ocorrem nos currículos, tornando confusa a formação proposta pela disciplina, como será discutido ao longo deste tópico.

Sob tais prerrogativas, as atividades das disciplinas ministradas pela Cadeira de Didática não se resumiam às aulas, pois cabia aos professores reservar espaços e tempos semanais para discutir os estágios e as atividades da Cadeira. Desse modo, tanto docentes quanto discentes reservavam pelos menos três momentos semanais para atividades relacionadas à disciplina "Didática", com ênfase na discussão da prática docente na escola média.

> O processo da prática de ensino é feito em três fases:
> 1 – *Fase de observação*, em que o praticante assiste unicamente à aula na escola secundária, dada por professor de estabelecimento oficial ou particular.
> 2 – *Fase de coparticipação*, em que o praticante, familiarizado com a situação do professor na direção da classe e com os próprios alunos, poderá auxiliar o professor no repetir da lição, no dar exercícios de fixação, no preparar para a aula, no fazer a chamada, etc.
> 3 – *Fase de direção da classe*, em que se aproveitam os momentos oportunos para substituir professores em licença, ou que devem faltar por vários dias. Depois de orientado, tentará a direção real de classes e a imitar os processos usados que deram bons resultados.
> Cada turma realiza seus seminários para discussão de problemas surgidos da realidade prática, durante os estágios, e a fim de que sejam tiradas conclusões gerais. (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 1953a, p. 429-430)

Embora pareça equivocado a princípio, ao longo dos documentos, é possível encontrar o termo "prática de ensino" como sinônimo da disciplina "Didática". O fato que confirma essa ideia é que somente em 1965, a partir do Parecer 292, surgem as disciplinas Prática de Ensino I e II. O documento no qual se observa o termo "prática de ensino" dentro da disciplina "Didática" é datado de 1953.

A organização da prática de ensino corresponde a três fases: observação, coparticipação e direção da classe. Pode-se salientar, entretanto, que esse tipo de formação dependia em grande parte da instituição de ensino que recebia o licenciando, oferecendo a oportunidade para coparticipar das aulas e ao final "dirigir" a classe, lembrando que esse momento dependeria da ausência do professor regente, o que poderia ocorrer a qualquer momento do estágio, sem que o aluno estivesse preparado para reger as aulas.

O trecho mostra ainda as concepções que embasavam o ensino secundário, apresentando momentos para exercícios de fixação e repetição da lição. Tais momentos diferem enormemente do tipo de ensino apresentado na Universidade, que primava pela pesquisa e pelos estudos dirigidos. Desse modo, parece que pouco se discutiam as diretrizes de ensino vigentes na educação básica, porque o licenciando parecia seguir as orientações do professor regente da turma, não havendo momentos reservados para dialogar com este a respeito de metodologias discutidas no ensino superior. De acordo com o trecho citado, ao comparar as atividades de prática de ensino com as orientações de "Didática", tem-se:

> Os alunos têm como obrigação o estudo teórico da psicologia da matéria que pretendem ensinar, abrangendo uma introdução histórica do pensamento dentro da mesma, da evolução da atividade mental do homem, através do tempo, na tentativa da codificação dos princípios gerais da disciplina, bem como o estudo da evolução do pensamento do primitivo e da criança em relação a mesma matéria, elementos todos necessários à formulação dos métodos de ensino de cada disciplina.
>
> Todos os alunos são obrigados a defesa de tese, oralmente, perante a Cátedra, a fim de revelar seus conhecimentos e aptidões para o ensino. (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 1953a, p. 429-430)

Na disciplina estuda-se a "evolução do pensamento do primitivo e da criança" para a "formulação dos métodos do ensino de cada

disciplina". Quando se diz, entretanto, que o "praticante [...] poderá auxiliar o professor no repetir da lição, no dar exercícios de fixação" na "fase de coparticipação" e na "fase de direção de classe", cabe ao licenciando "imitar os processos usados que deram bons resultados" – informações presentes nas orientações de estágio citadas nas duas páginas anteriores. Assim, parece não existir espaço para que o licenciando possa "formular métodos de ensino" seguindo as orientações da disciplina.

Além disso, também parece não haver articulação entre o conteúdo da disciplina e as orientações para o estágio, porque durante "a direção de classe" está em jogo a reprodução daquilo que o regente da aula já fez e durante a disciplina "Didática" propõe-se um estudo histórico, como se observa no trecho abaixo:

> Cada grupo de alunos, conforme a divisão acima, chefiado e orientado pelo assistente encarregado, realiza, semanalmente, seminários sobre aulas assistidas e dadas.
> Além disso, há um seminário semanal realizado pelos assistentes, auxiliares de ensino, alunos interessados, sob orientação e direção do Professor Catedrático, nos quais são ventilados assuntos referentes aos trabalhos da Cadeira, bem como tratados assuntos doutrinários dentro do campo da pedagogia geral. (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 1953a, p. 430)

Nesse momento, as discussões universitárias ficavam restritas ao universo acadêmico, pois não influenciavam o ensino secundário. E a partir dessa concepção pensa-se na formação em serviço, na qual o futuro professor aprende com o docente em exercício a agir; não há qualquer tipo de realização, ou seja, embora se discuta o estágio, o licenciando não é impelido a propor e/ou executar mudanças, por exemplo, na fase "direção de classe".

1.1. Década de 1940 a 1960

A análise da disciplina "Didática" pode ser iniciada pela compreensão do currículo de 1942, no qual se observa pela primeira vez a menção "Didática Geral" e "Didática Especial". Já em 1939, entretanto, surgiram discussões sobre elas, lembrando que estão ausentes no currículo de 1937:

> Desde 1939 a Cadeira de Didática Geral e Especial tem desenvolvido, com pequenas alterações, o seguinte plano de trabalho, dados os elementos de que dispõe, principalmente em relação ao número de auxiliares que vai tendo. Contando nessa época unicamente com um assistente, presentemente possui um primeiro e um segundo e três auxiliares de ensino contratados. De quatro anos a esta parte foi possível agrupar os licenciados de acordo com as matérias afins de especialização e dar conta de cada grupo um professor orientador, de vez que não possui, como de mister, um especialista em metodologia especial para cada disciplina, o que seria o ideal.
>
> O plano geral de trabalho se desenvolve em duas partes distintas, mas perfeitamente entrosadas, uma de teoria, a cargo do Professor Catedrático, que dá a Didática Geral, e outra, de prática, a cargo de seus auxiliares. Para a unificação dos pontos de vista, uma vez por semana há seminários obrigatórios dos professores, e, quando necessário, a assistência das aulas do Professor Catedrático por parte de todos os seus colaboradores. Todos os alunos que pretendem licenciamento são comumente divididos conforme os seguintes agrupamentos de matérias afins: 1 – Filosofia, Ciências Sociais, Pedagogia; 2 – Matemática e Física; 3- Geografia e História; 4 – Letras Clássicas, Letras Neolatinas, Letras Anglo-germânicas; 5 – Química e História Natural. À frente de cada um desses grupos está um professor encarregado de orientar a metodologia especial e a prática de ensino dos alunos. (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 1953a, p. 429)

De acordo com as informações presentes no texto, é possível inferir que "Didática Geral" e "Didática Especial" constituíam a mesma disciplina desdobrada em partes distintas. A primeira era de responsabilidade do professor catedrático, a quem cabia a explanação teórica, e a segunda, possivelmente chamada de "Didática Especial", ficava a cargo dos auxiliares, cabendo-lhes a parte prática, já analisada anteriormente.

O trecho citado oferece subsídios quanto aos propósitos e direcionamento da disciplina quando comenta que, em razão da escassez de professores auxiliares, os licenciandos cursavam metodologia especial – referência à disciplina "Didática especial" – divididos por áreas afins e não por habilitações.

Embora o curso de Ciências Sociais pertencesse à Seção de Ciências e os cursos de Filosofia e Pedagogia pertencessem a seções isoladas (Filosofia e Pedagogia, respectivamente), optou-se por agrupar seus licenciandos no grupo 1, considerando-as áreas afins somente na licenciatura.

Discussões a respeito da existência ou não de "Didática Geral" e "Didática Especial" são antigas:

> A *Didática Magna (Didacta Magna)* foi publicada pela primeira vez na *Opera Didactica Omnia* (Amsterdam, 1657). [...] Concebendo-a como parte de um conjunto mais vasto de obras, que gostaria de intitular *Ráj Cesky* (*Paraíso boêmio*) [...] deveria compreender uma Didática geral e uma Didática especial [...]. (COMENIUS, 2011, p. 3)

Comenius pensou em produzir textos sobre "Didática Geral" e "Didática Especial" ao invés de escrever a Didática Magna, assim, desde 1657 existem discussões sobre o desdobramento de "Didática".

Pesquisadores dividem opiniões sobre a questão:

> [...] a didática é concebida como disciplina que busca melhor compreender como ações de ensino podem gerar ações de apren-

> dizagem, tendo como referência os conteúdos das disciplinas, para propor meios que favoreçam a mútua transição de um a outro. Desse modo, agrada-me hoje para falar de uma didática básica (talvez para substituir um termo gasto, "didática geral", já que não existe mesmo uma didática "geral"), uma disciplina que expressaria algo como transdisciplinaridade das didáticas disciplinares. (LIBÂNEO; ALVES, 2012, p. 28)

Para esses autores, não existe "Didática Geral" em razão da impossibilidade de uma disciplina tratar de uma maneira transdisciplinar as didáticas disciplinares. Seus argumentos baseiam-se nos conteúdos das disciplinas e, sobre essa questão, Cordeiro concorda, embora discorde de Libâneo e Alves, ao tratar da "Didática Geral":

> [...] acontece que, se o ensino é uma atividade diretamente ligada ao conteúdo que é ensinado, há, no entanto, um conjunto de problemas e de questões comuns que envolvem quase todos os tipos de ensino, em especial o que se pratica nas escolas, e que não dependem exclusivamente do conteúdo daquilo que se ensina. Trata-se das chamadas questões de ensino, que envolvem os agentes do ensino e da aprendizagem (professores e alunos), a relação pedagógica no sentido mais amplo, os problemas da disciplina e da indisciplina, as dificuldades ligadas à avaliação dos resultados da aprendizagem. Enfim, trata-se de um conjunto de temas e questões que aparecem em todas as ocasiões de ensino, em especial nas situações escolares, e cujas respostas não dependem apenas dos conteúdos de ensino. (CORDEIRO, 2012, p. 33-34)

O autor analisa que os estudos de "Didática" discorrem sobre as questões comuns às diferentes disciplinas e, por essa razão, não haveria necessidade de uma disciplina específica para todas as áreas. O autor complementa a ideia ao se referir às funções da disciplina "Metodologia de Ensino", que se diferenciam de "Didática": "pode-

mos deixar para as metodologias de ensino das diversas disciplinas a reflexão a respeito dos melhores meios de ensinar os conteúdos" (CORDEIRO, 2012, p. 34).

Nesse sentido, a ideia seria tratar de assuntos que independam dos conteúdos em "Didática", e em "Metodologia" tratar-se-iam de maneira particularizada as questões metodológicas.

Essas concepções também são apresentadas por Castro:

> Se educar consiste em liberar o indivíduo para escolher seus rumos, inventar e criar, dentro de um projeto de vida social, vê-se que a tarefa é complicada e afeta a tríplice relação entre quem aprende, quem ensina e o conteúdo ensinado/ aprendido. Este último fator, que na escola corresponde aos currículos, compostos por diferentes ciências, artes, técnicas e atividades, é por si mesmo tão relevante que exige a quebra da Didática em uma parte geral e outra especial, esta ligada aos problemas específicos dos conteúdos. O que não justifica, diga-se de passagem, o desaparecimento da Didática Geral em favor da sua fragmentação em muitas Didáticas Especiais. (CASTRO, 2012, p. 21)

Castro analisa a necessidade de a "Didática Especial" tratar dos "problemas específicos do conteúdo", embora o autor não discuta os objetivos da "Didática Geral", ele afirma a necessidade de sua existência.

Castro revela certa dificuldade para definir os objetivos da disciplina, presentes no currículo de 1942, pois a disciplina "Didática Geral" tratava da "história da teoria, do conhecimento aplicado à aprendizagem; fundamentos psicológicos, lógicos e pedagógicos do aprender e ensinar" e a "Didática Especial" discutia as especificidades das diferentes áreas de conhecimento (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 1942). Esse currículo revela a influência da pedagogia tecnicista, na qual há

> [...] uma tendência a despersonalizar o ato pedagógico. Acredita-se que a eficiência é garantida pela organização racional do processo, isto é, dos instrumentos. Os agentes (professor e

> aluno) passam para o 2º plano, tendo de adaptar-se ao processo, em lugar de o processo de adaptar a eles. Esse é um fenômeno semelhante ao que ocorreu na produção industrial: em lugar de os instrumentos de trabalho ficarem à disposição do operário, é, ao contrário, o operário que tem de se adaptar às disposições dos instrumentos na linha de montagem, ocupando aí o seu posto de trabalho. (SAVIANI, 2010, p. 37)

O modo como o conhecimento de "Didática Geral", em 1942, é apresentado remete-se às análises de Saviani, porque os "atos pedagógicos" são despersonalizados ao se estudar a "história da teoria, do conhecimento aplicado à aprendizagem". Nesse momento, nada se refere aos agentes sociais – professores e alunos –, e os conteúdos parecem ser ordenados de maneira racional e global, ao se estudar "os fundamentos psicológicos, lógicos e pedagógicos do ensinar e aprender".

Nas ementas de 1963, observa-se um desdobramento das ementas de 1952, porque se discutem os aspectos psicológicos, lógicos, pedagógicos, acrescidos dos biológicos e sociológicos, em uma tentativa de mostrar vertentes gerais, que posteriormente seriam estudadas em suas especificidades na disciplina "Didática Especial", de acordo com as diferentes áreas em termos práticos.

Os propósitos da "Didática Geral" convergem com os apontamentos de Cordeiro e Castro, pois tratavam de aspectos comuns às diferentes áreas do conhecimento, estudadas no plano teórico.

Sobre essa questão, Pimenta esclarece:

> [...] os estudos sobre educação sustentam-se na ideia da unicidade da pedagogia, ou seja, ciência unitária da educação. A pedagogia divide-se entre geral e especial, a primeira de cunho teórico-especulativo, geralmente firmada na filosofia, a segunda de cunho prático, aplicado, ocupando-se dos meios e dos métodos educativos. Há pedagogos que se referem a essas duas partes como sendo uma pedagogia propriamente dita, que estu-

> da os princípios da educação, e outra, a didática, que estuda os elementos do ato educativo implicados na instrução. Não é por acaso, portanto, que nos currículos antigos aparece um curso em separado denominado de didática. (PIMENTA, 2011, p. 104)

Diferentemente dos autores anteriormente citados, Pimenta define os limites entre cada "Didática", e suas análises aproximam-se do que pode ser observado nos currículos investigados, uma vez que a "Didática Geral" apresenta um "cunho teórico-especulativo" – fato confirmado pela ideia de que o regente era o professor catedrático, responsável pela explanação teórica, e o fato de que em "Didática Especial" os licenciandos eram agrupados por áreas afins, confirmando o "cunho prático, aplicado, ocupando-se dos meios e dos métodos educativos".

1.2. Escola Nova

Em 1968, os "recursos, métodos e técnicas na Escola Nova" começaram a integrar a ementa da disciplina "Didática", no entanto, não se mencionavam textos dos autores escolanovistas nas referências bibliográficas. Concebe-se, então, que a temática adentra os estudos sem muita consistência teórica, porque lhe falta a ideia básica que une todas as propostas construtivistas, qual seja:

> [...] a de que o papel decisivo e ativo na aprendizagem deve ser exercido pela criança, que passa a ser o centro da aula. Por essa razão, os textos da época às vezes chamam as novas propostas pedagógicas de escola ativa. (CORDEIRO, 2012, p. 50)

Nesse sentido, parece que a Escola Nova entra no currículo como se fosse uma moda:

> [...] há quem estuda teoria ou faz teoria como se teorias fossem moda... uma teoria está na moda... outra teoria passou de

> moda... Já houve época em que o marxismo esteve na moda; hoje há outras teorizações que estão mais na moda. Esta não é uma forma de amadurecer intelectualmente; buscar filiar-se aos modismos é um empecilho para o bom uso do procedimento teórico como instrumento de diagnóstico e comprometimento. No caso do marxismo, tendo sido colocado fora do realce do modismo, penso que será devidamente estudado, será questionado nas suas contribuições e, enfim, veremos em que grau ele entrou no âmbito de um pensamento clássico (aquele cuja contribuição ultrapassa o tempo em que surgiu). (SAVIANI, 2010, p. 9)

Desse modo, a citação da Escola Nova torna-se "um empecilho para o bom uso do procedimento teórico", porque a concepção básica apontada por Cordeiro não está presente no currículo de "Didática".

Após 1968, a menção à Escola Nova fica ausente, até que, na ementa de "Didática" de 1978 e 1979, uma obra de Dewey é citada nas referências, embora a temática da Escola Nova ainda permaneça ausente nos objetivos e nos conteúdos, lembrando que:

> O movimento da Educação Nova reuniu autores com propostas bastante diferentes, como Dewey, Montessori, Decroly, Ferrière, entre outros. Porém, havia algo em comum entre eles: a proposta de incorporação pela Pedagogia e pela Didática das contribuições dos estudos provenientes da psicologia da infância, que vinham sendo produzidos desde finais do século XIX. A ideia era de que agora, com a possibilidade de entender cientificamente a criança, as suas etapas de desenvolvimento e os seus modos de aquisição de conhecimento, seria possível constituir uma Pedagogia e um conjunto de propostas de ensino bem fundamentadas. (CORDEIRO, 2012, p. 50)

Embora sejam relevantes para o movimento da Escola Nova, esses autores estão ausentes nas referências bibliográficas e o movimento foi citado uma única vez (1968) em todas as ementas analisadas. As-

sim, é possível afirmar que a temática não foi incorporada ao currículo de licenciatura de maneira relevante, mesmo que o movimento seja importante nos estudos de didática.

O movimento escolanovista muda o foco dos estudos da Didática, pois:

> A aula e o currículo devem ser estruturados de maneira a permitir que a aquisição dos conhecimentos pela criança se dê por meio da sua participação constante. A aula expositiva é praticamente banida como recurso didático. O que importa é a aprendizagem ativa, por meio da interação direta da criança com os objetos materiais, com as experiências concretas, com a vida e a produção do conhecimento. (CORDEIRO, 2012, p. 50)

Esse fato não foi visto nas ementas da Universidade de São Paulo, entretanto, é possível observar o modo como a aprendizagem ativa surge nos conteúdos da disciplina, sem que ocorra uma menção explícita ao movimento, pois se concebe sua presença a partir da referência a"tendências atuais de ensino (grandes correntes do pensamento e da 'praxis' educacional)" nos conteúdos de 1978 e 1979.

Nas ementas do início e metade da década de 1970 – 1972, 1974 e 1975 –, a questão da Escola Nova desaparece como temática relevante, e são "os aspectos técnicos da Didática" que vêm destacados, a exemplo da ementa de 1974, em que a palavra "técnica" está presente sete vezes em um total de dezesseis conteúdos listados. Nesse caso, parece que o currículo concebe que a escola, e, consequentemente, a formação de professores, devem sofrer mudanças para atender às novas demandas criadas a partir da entrada das classes mais baixas nas instituições escolares.

> A partir de 1945, a pedagogia escolanovista torna-se nitidamente predominante no plano das ideias. Isso se evidencia já no anteprojeto de elaboração da LDB – Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional. A hegemonia o pensamento escolanovista começa a entrar em crise na década de 1960, quando come-

> ça a ser articulada a pedagogia tecnicista. Esta tornou-se predominante a partir de 1969, em decorrência da Reforma Universitária (Lei n. 5.540/ 68) e da reforma do ensino de 1º e 2º graus (Lei n. 5.692/71). A política educacional implantada pelo governo militar a partir dessa data pautou-se pelos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade que consubstanciam aquilo que estou chamando de pedagogia tecnicista. Concomitantemente a essa tendência tecnicista, começaram a desenvolver-se análises críticas da política educacional em vigor, que configuraram aquilo que eu chamaria de tendência crítico-reprodutivista. Daí esse nome, porque o que mostram essas análises é a crítica da educação a partir de seus condicionantes sociais, chegando-se à conclusão de que a função básica da educação é a reprodução dos interesses dominantes da sociedade. No momento atual, estamos assistindo a um esforço para elaborar um pensamento pedagógico que seja crítico, mas não simplesmente reprodutivista, que seja, portanto, capaz de orientar o encaminhamento prático de alternativas que propiciem a solução dos problemas crônicos da educação brasileira. (SAVIANI, 2010, p. 35-36)

Para Saviani, desde a referida reforma observa-se a tendência tecnicista no currículo apoiada na reprodução do interesse dominante da sociedade. Apesar de parecerem questões imbricadas – regime militar e o currículo tecnicista –, observa-se que a presença dessa orientação curricular existe desde antes da ditadura. Pimenta também aponta para a existência do tecnicismo antes da ditadura:

> O final da década de 1960 e o início da década de 1970 é o período em que o chamado "tecnicismo educacional" adquire nova roupagem, no contexto do regime militar instaurado no Brasil em 1964, agora mais explicitamente assentado no behaviorismo e na teoria de sistemas. [...] Seu objetivo é investigar a realidade educativa e propor procedimentos científicos (estra-

> tégias) visando à condução eficaz da aprendizagem em relação a objetivos comportamentais definidos. Também aqui a ação pedagógica reduz-se à mera aplicação da ciência da educação. (PIMENTA, 2011, p. 112-113)

Pimenta afirma a existência do currículo tecnicista em um período anterior, quando diz que ele assume "nova roupagem" durante o regime militar, explanando a respeito de seu objetivo de investigar a realidade educativa para intervenção. Infelizmente, os dados disponíveis nos currículos aqui analisados não permitem confirmar nem refutar tal análise.

1.3. Década de 1990 até 2012

Ao longo dos anos estudados, as ementas da disciplina de "Didática" pareciam discutir as mesmas questões com pequenas variações, na medida em que o foco dos estudos estava no planejamento, avaliação, processos de escolarização, organização dos conteúdos, correntes de pensamento educacional e outros assuntos, que são mencionados de forma bastante genérica, abrangendo temáticas que são evidenciadas nos conteúdos, mas não nas referências bibliográficas. Conforme analisa Gil:

> Do início da década de 1950 até o final da década de 1970, o ensino da Didática privilegiou métodos e técnicas de ensino com vistas a garantir a eficiência da aprendizagem dos alunos e a defesa de sua neutralidade científica. O tecnicismo passou a assumir uma posição fundamental no discurso educacional e consequentemente no ensino de Didática. Enquanto disciplina acadêmica, a Didática passou a enfatizar a elaboração de planos de ensino, a formulação de objetivos instrucionais, a seleção de conteúdos, as técnicas de exposição e de condução de trabalhos em grupo e a utilização de tecnologias a serviço da eficiência das atividades educativas. A Didática passou a ser vista princi-

> palmente como um conjunto de estratégias para proporcionar o alcance dos produtos educacionais, confundindo-se com a Metodologia de Ensino. (GIL, 2012, p. 4)

Assim, o viés tecnicista esteve presente ao longo do tempo nos currículos de Didática até a década de 1970, por tratar exatamente da seleção/ organização dos conteúdos, planejamento/ planos de ensino e outros assuntos que conduzem a disciplina a ser "um conjunto de estratégias para proporcionar o alcance dos produtos educacionais". E, no período estudado, observa-se que essa tendência se prolongou até a metade da década de 1990.

As ementas de 1995 revelaram direcionamento e mudanças curriculares relevantes, o que se observa a partir da publicação de duas diferentes ementas no referido ano. Esse fato revela certa instabilidade, pois uma dessas ementas continua a seguir as tendências anteriores no tratamento do conhecimento, com expressões genéricas, e a outra, elaborada pela professora Denice Catani, estabelece um foco diverso para as questões didáticas ao propor nos objetivos que se trata, portanto, de analisar a situação especificamente didática, que é a aula, buscando compreender a relação "professor-aluno-conhecimento" (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 1995, sem página). A centralidade da aula nas discussões de "Didática" permanecerá ao longo dos anos, mantendo-se até a ementa de 2012, pois esta discute as "teorizações sobre o ensino", especialmente a "relação professor--aluno-conhecimento".

Para Cordeiro (2012, p. 34), "a aula é o lugar da concretização do ensino. É o momento em que o professor executa os procedimentos que havia preparado". Tal concepção está presente tanto em Catani quanto em Cordeiro por considerarem a aula como momento em que as relações entre os diferentes agentes escolares se realizam. Essa perspectiva é compartilhada por Garrido:

> A sala de aula pode ser esse espaço formador para o aluno. Espaço em que ele aprende a pensar, elaborar e expressar melhor

> suas idéias e a ressignificar suas concepções, ao ser introduzido no universo dos saberes teoricamente elaborados e nos procedimentos científicos de análise, interpretação e transformação da realidade. (GARRIDO, 2012, p. 125)

Para esses autores, a aula é o momento privilegiado nas relações escolares, por ser o espaço em que o "professor executa os procedimentos que havia planejado" e o "espaço formador para o aluno", englobando as "relações professor-aluno-conhecimento" apontadas por Denice Catani.

A partir disso, a discussão sobre a aula abre possibilidades inclusive para os estudos a respeito da configuração do momento da aula:

> Uma das situações mais comuns encontradas no trato com a sala de aula é a diversidade com que nossos cenários de aprendizagem são constituídos. Em qualquer situação educativa, o corpo discente é composto de alunos advindos de famílias com situações financeiras diferenciadas, com múltiplas opções religiosas, com expectativas socioculturais diferentes, com hábitos inerentes à sua educação inicial, etc. (MACEDO, 2012, p. 121)

Macedo retoma discussões presentes nas ementas analisadas no que se refere a "situações de ensino – a aula: a relação pedagógica e a dinâmica professor-aluno-conhecimento, a linguagem na interação professor aluno" (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 1995, sem página). Essas questões não se remetem a um tipo de aluno, pois englobam os aspectos mencionados por Macedo nas diferentes classes sociais e opções religiosas que constituem os "cenários de aprendizagem".

Assim, Cordeiro analisa que:

> Há certamente maneiras diversas de ensinar, poderíamos dizer mesmo diferentes estilos de ensino. O sucesso deste ou daquele estilo depende, muitas vezes, não apenas do saber técnico e pedagógico acumulado pelo professor mas também de determi-

> nadas características de personalidade de cuja variedade resultam os diferentes tipos humanos. Percorrendo as obras de ficção literária ou os livros memorialistas, podemos encontrar em vários deles a descrição de diversos estilos, alguns lembrados com carinho e respeito, outros assinalados como profundamente negativos. (CORDEIRO, 2012, p. 24)

Cordeiro relaciona a atividade docente com os "diferentes estilos de ensino". Nessa perspectiva, não cabe a discussão sobre "técnicas" – ementa de 1974 – ou "modelos" – ementa de 1985 –, porque a relação que se estabelece em sala de aula é afetiva, ao envolver as características de personalidade do docente, acrescida pelo saber técnico e pedagógico, que não podem ser compreendidos em si mesmos, além da relação que o professor estabelece com os diferentes alunos.

A partir dessa perspectiva, a expressão "bom professor", presente na outra ementa de 1995 – aquela de autoria desconhecida –, torna-se discutível. Grande parte dos conteúdos refere-se ao "trabalho do 'bom professor'; o 'bom professor' na literatura pedagógica; o 'bom professor' na visão dos professores e alunos; o 'bom professor' nos filmes; o 'bom professor' nas pesquisas; o 'bom professor' na sala de aula" (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 1995, sem página).

Os "estilos de ensino" produzem efeitos variáveis, como analisa Cordeiro, sejam lembranças de carinho e respeito ou até mesmo as negativas. Contudo, sabe-se que a relação é construída tanto a partir das características do docente quanto dos alunos, como afirma Macedo. Então, enquanto um professor pode ser bem classificado por uma parte de seus alunos, a outra parte pode desqualificá-lo, todos amparados pelos mesmos subsídios (a mesma aula, por exemplo) que neles produziram relações bem diferentes.

Se antes as ementas da disciplina "Didática" ofereciam discussões em torno das correntes de pensamento educacional em busca de "técnicas", "modelos" para a construção de um "bom professor", como lembra Cordeiro:

> A Didática parte, desse modo, da pressuposição de que é possível escolher, entre diferentes maneiras de ensinar, aquela ou aquelas que podem resultar na aprendizagem com maior sucesso. E que, portanto, como queiram os pensadores do século XVII, os quais começavam a criar a ciência moderna, isso poderia ser obtido mediante a aplicação estrita do melhor método, o que implicaria o estabelecimento com precisão das regras desse método. (CORDEIRO, 2012, p. 21-22),

hoje já não cabe a busca pelo melhor método, mas as adaptações curriculares necessárias que mobilizem tanto o "estilo do professor" quanto os demais elementos, com vistas a adequá-los às características dos alunos daquela sala de aula naquele momento. Essa tendência é observada na década de 1990, quando o foco da Didática mudou para a "aula" e nela permaneceu até 2000 (no contexto dos documentos que estão sendo analisados).

Nesse sentido, cabe a discussão a respeito da continuidade pedagógica:

> A continuidade não existe como uma coisa dentro das coisas: é a ação pedagógica que tem por tarefa torná-la perceptível. É próprio do professor preparar esses degraus intermediários: tarefa capital porque em nenhum domínio a natureza (do estudante) dá saltos.
> [...] Continuidade pedagógica ousadamente criada entre um domínio no qual o estudante já se encontra à vontade e regiões que ele pressente como altamente válidas, mas que lhe parecem por ora fora de seu alcance; no entanto ele tem consciência de se aproximar delas e de tirar dali alguma alegria: "Eu não era então capaz de filosofia pura [está cursando ciências políticas]. Mas esse outro modo da filosofia que é a história me foi aberto. A história foi o fio que me ligou, nos anos de debandada, às coisas elevadas. [Um professor de história de quem ele gostou profundamente] mo havia posto nas mãos. Graças a ele, não ousei deixá-lo totalmente". (SNYDERS, 1995, p. 76)

A continuidade pedagógica liga professor e alunos em um projeto de aprendizado, na medida em que o primeiro estabelece os desafios e as etapas para um trabalho reflexivo. Segundo Snyders, nesse domínio o aluno se sente à vontade e o professor estabelece essa aproximação, embora o aluno acredite não ser capaz, o professor oferece subsídios para a conquista.

Conclusão

O estudo das ementas de "Didática" para a licenciatura em Ciências Sociais revelou que elas acompanharam tendências curriculares analisadas por teóricos dessa área, como observou Gil:

> Até o final do século XIX, a Didática encontrou seus fundamentos quase que exclusivamente na Filosofia. Isso pode ser constatado não apenas nos trabalhos de Comenius, mas também nos de Jean Jacques Rousseau (1712-1778), Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), Johann Friedrich Herbart (1777-1841) e de outros pedagogos desse período. As obras desses autores, no entanto, mostraram-se bastante adiantadas em relação às concepções psicológicas dominantes de seu tempo.
>
> A partir do final do século XIX, a Didática passou a buscar fundamentos também nas ciências, especialmente na Biologia e na Psicologia, graças às pesquisas de cunho experimental. No início do século XX, por sua vez, surgiram numerosos movimentos de reforma escolar tanto na Europa quanto na América. (GIL, 2012, p. 2-3)

Para Gil, a "Didática" inicialmente se amparou em estudos da Filosofia e, posteriormente, em estudos das Ciências. As observações sobre o final do século XIX são identificadas nos estudos de "Didática" a partir dos temas "o processo psicológico do aluno" e "do psicológico ao lógico", presentes na ementa de "Didática Especial", que possuía princípios psicológicos.

Além disso, é possível observar nas ementas de "Didática" as mudanças empreendidas a partir da inserção de pesquisas:

> Em 1970, a produção de pesquisa educacional no Brasil concentrava-se em temas relacionados à macroeducação, especialmente à política educacional, preferindo levantamentos de caráter descritivo. A caminho dos anos 80, entretanto, o panorama começava a mudar, indicando crescimento do setor de estudos psicopedagógicos, no qual se incluía a investigação sobre métodos de ensino. O início dos cursos de pós-graduação nos anos 70 explica a expansão da pesquisa e a mudança de rumos do acervo poderá ser vinculada às tentativas de resolver dificuldades da prática escolar. Por outro lado, indica que se os novos temas já dispunham de investigações realizadas em outros países, era urgente a pesquisa sobre a realidade brasileira. (CASTRO, 2012, p. 29)

O movimento apresentado por Castro a respeito das pesquisas educacionais, marcado pelos estudos de caráter macro na década de 1970 e confirmado pelo tema "o processo educativo em geral e seu papel na sociedade brasileira atual", presente na ementa de "Didática" de 1978, evidencia a importância de um sistema educacional baseado em políticas amplas. Na década de 1980, observam-se mudanças para a "investigação de métodos de ensino" que são confirmadas pelo tema "exposição e discussão dos principais 'modelos' de ensino", presente na ementa de 1985. E os estudos sobre a realidade brasileira são percebidos pela mudança da bibliografia básica, que pouco a pouco vai substituindo os autores estrangeiros pelos brasileiros, marcando o desenvolvimento da produção acadêmica brasileira na disciplina "Didática".

Castro salienta que a expansão das pesquisas pode ser "vinculada às tentativas de resolver dificuldades da prática docente", demonstrando que:

> O panorama atual aparece tão ampliado quanto diversificado. [...] Nesse final de século, a ampliação da temática educacional,

> no campo dos problemas didáticos, transbordou os limites dos métodos e recursos, focalizando situações diferenciadas, que, a partir da sala de aula, abrangem a escola, a comunidade e a sociedade em geral, demonstrando aspectos culturais e políticos. (CASTRO, 2012, p. 29)

Os desafios educacionais tornam-se cada vez mais diversificados, não sendo suficiente o estudo dos métodos e recursos. Um desses desafios refere-se à origem sociocultural dos alunos, porque os docentes universitários não estavam preparados para lidar com tal questão. A temática ganhou relevância ao longo do tempo, especialmente durante e após o processo de massificação do ensino, a partir da entrada de alunos provenientes de classes populares, tanto na educação básica – fins da década de 1960 – quanto no ensino superior – meados da década de 1970.

O processo de massificação do ensino ofereceu abertura para mudanças curriculares em direção ao tecnicismo, como Moreira observa:

> Podemos concluir que a base institucional na qual a disciplina currículos e programas foi introduzida era dominantemente permeada por uma orientação tecnicista. O modelo de universidade, a concepção de faculdade de educação e a organização do curso de pedagogia, vigentes após a lei 5.540/68, refletiam, em grande medida, a racionalidade tecnológica que também permeava o contexto mais amplo. (MOREIRA, 2011, p. 111)

As mudanças destacadas por Moreira no curso de Pedagogia são visíveis na licenciatura em Ciências Sociais, pois enquanto em 1937 a disciplina de "Didática" estava mais ligada à formação moral e religiosa dos alunos, a partir de 1970 o foco recai na disseminação de técnicas de ensino, levando ao currículo uma "racionalidade tecnológica".

Embora as análises de Moreira dirijam-se à disciplina "Currículos e Programas", observam-se muitas semelhanças nas ementas da disciplina apresentada neste trabalho, pela seguinte razão:

> No que se refere ao conteúdo, os temas listados a seguir encontram-se em sete programas dos cursos de graduação e em todos os da pós-graduação: concepções de educação, currículo e programa, planejamento curricular e modelos de organização curricular. Como podemos ver, não há praticamente diferença entre os conteúdos dos dois tipos de cursos. (MOREIRA, 2011, p. 113)

Diante disso, os estudos aqui empreendidos confirmam as proposições de Moreira, indicando que as disciplinas responsáveis por estudos curriculares são pouco diversificadas e carecem de aprofundamento teórico. Uma vez que não é possível propor discussões sem a leitura dos autores relevantes pelos alunos, sejam eles difíceis ou não, e enquanto os estudos reconhecerem a diversidade de desafios presentes na docência na educação básica, mas não proporem discussões que abarquem tais questões, a formação continuará carente de subsídios consistentes e consequentes.

Nas ementas estudadas, observa-se a existência de sobreposições e conflitos teóricos que afetam a formação do docente para a educação básica, porque parece que se discutem as mesmas questões educacionais e de maneira superficial, com objetivos e conteúdos que parecerem vagos (genéricos), talvez por carecerem de um aparato teórico sólido. Especialmente quando as ementas não tratam dos autores de maneira mais explícita, independentemente da opção teórica, seja ela tecnicista, progressista ou crítica, não há evidências de opções dessa natureza. Assim, parece que se estuda tudo, mas de maneira superficial, sem associar as correntes teóricas com seus autores específicos, nem com a realidade da sala de aula.

REFERÊNCIAS

CASTRO, A.D.; CARVALHO, A. M. P. de. (2012), *Ensinar a ensinar – didática para a escola fundamental e média*. São Paulo: Cengage Learning, 195p.

CASTRO, A. D. de. (2012), "O ensino: objeto de Didática". In: CASTRO, A.D.; CARVALHO, A. M. P. de. *Ensinar a ensinar – didática para a escola fundamental e média*. São Paulo: Cengage Learning, p. 13-31.

COMENIUS. (2011), *Didática magna*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 390p.

CORDEIRO, J. (2012), *Didática.* São Paulo: Contexto, 189p.

GARRIDO, E. (2012), "Sala de aula: espaço de construção de conhecimento para o aluno e de pesquisa e desenvolvimento profissional para o professor". In: CASTRO, A.D.; CARVALHO, A. M. P. de. *Ensinar a ensinar – didática para a escola fundamental e média.* São Paulo: Cengage Learning, p. 125-141.

GIL, A. C. (2012), *Didática do ensino superior*. São Paulo: Atlas, 283p.

LIBÂNEO, J. C.; ALVES, N. (orgs). (2012), *Temas de Pedagogia: diálogos entre a didática e currículo.* São Paulo: Cortez, 551p.

MACEDO, E. (2006), "Currículo como espaço – tempo de fronteira cultural". *Revista Brasileira de Educação*, nº 32, maio/agosto, p. 285-372.

MACEDO, S. M. (2012), *Currículo: campo, conceito e pesquisa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 150p.

MAKISHI, A. A. (2006), "As formas de organização da sala de aula, as práticas pedagógicas e as relações entre professores e alunos". In: CATANI, D. B.; VICENTINI, P. P. *Formação e autoformação: saberes e práticas nas experiências dos professores.* São Paulo: Escrituras, p. 131-134.

MOREIRA, A. F. B. (2011), *Currículos e programas no Brasil*. Campinas, SP: Papirus, 192p.

PIMENTA, S. G. (orgs.). (2011), *Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. São Paulo: Cortez, 287p.

SÃO PAULO. (1957), *Decreto n° 12.511 de 21 de janeiro de 1942*. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras.

SÃO PAULO. (1936), *Decreto n° 7.069 de 6 de abril de 1935*. Imprensa Oficial do Estado.

SAVIANI, D. (2010), *Interlocuções pedagógicas: conversa com Paulo Freire e Adriano Nogueira e 30 entrevistas sobre educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 290p.

_____. (2001), "Problemas e perspectivas da universidade pública brasileira hoje". In: SHEEN, M. R. C. C. (orgs). *Recortes da história de uma universidade pública: o caso da Universidade Estadual de Maringá*. Maringá: Eduem, p. 329-338.

SNYDERS, G. (1995), *Feliz na Universidade: estudo a partir de algumas biografias*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 189p.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. (1953), *Anuário da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras*, São Paulo, volume I.

_____. (1953a), *Anuário da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras*, São Paulo, volume II.

_____. (1995), *Estrutura curricular da Faculdade de Educação*. São Paulo.

_____. (1966), *Guia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras*. São Paulo.

_____. (1937), *Programa de cursos regulares e extraordinários*. São Paulo.

Artigo recebido em [illegible] / Aprovado [illegible]