

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO



**CURRÍCULO INTERDISCIPLINAR**  
**Na Formação de Docentes dos Anos Iniciais**  
**do Ensino Fundamental**

**Luzia Cristina Nogueira de Araújo**

Rio de Janeiro, Outubro de 2002



Universidade do Estado do Rio de Janeiro  
Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação  
Linha de Pesquisa Língua e Processos Educacionais

## **Currículo Interdisciplinar Na Formação de Docentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**

**Luzia Cristina Nogueira de Araújo**

*Dissertação elaborada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos obrigatórios para a obtenção do título de Mestre em Educação.*

*Orientador:  
Prof. Dr. Luiz Antonio Gomes Senna*

Rio de Janeiro, 25 de outubro de 2002





Universidade do Estado do Rio de Janeiro  
Centro de Educação e Humanidades  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação

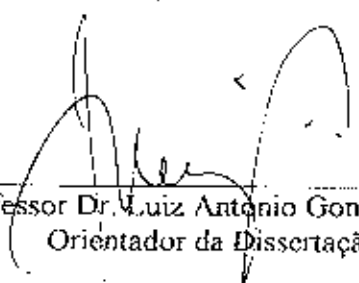
**Dissertação:**

Curriculo interdisciplinar na formação de docentes para os anos iniciais do Ensino Fundamental

**Elaborada por:** Luzia Cristina Nogueira de Araújo


Aprovada pela Banca Examinadora:

Rio de Janeiro, 25 de outubro de 2002




---

Professor Dr. Luiz Antonio Gomes Senna  
Orientador da Dissertação



---

Professora Dra. Miriam Paula Sabrosa Zippin Grinspün



---

Professora Dra. Nilda Teves Pereira

Universidade do Estado do Rio de Janeiro  
Faculdade de Educação

---

Programa de Pós-Graduação em Educação  
Linha de Pesquisa Linguagem e Processos Educacionais

## **Currículo Interdisciplinar Na Formação de Docentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**

Luzia Cristina Nogueira de Araújo

*Dissertação elaborada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos obrigatórios para a obtenção do título de Mestre em Educação.*

*Orientador:  
Prof. Dr. Luiz Antonio Gomes Senna*

Rio de Janeiro  
Out./2002

## DEDICATÓRIA

Ao meu pai **José Rangel de Farias**  
*(in memoriam)*  
que na sua humilde GRANDEZA soube  
mostrar-me com dignidade e retidão de  
caráter a riqueza de ser professora.

Ao meu marido **José Carlos de Araújo**, parceiro de  
todas as horas,  
que consegue transformar nossas vidas em grandes momentos  
de felicidades ... e meus filhos **Carlos César**,  
**Caio e Cauã**, que mesmo em suas peraltices, muito me incentivaram e  
colaboraram com os meus estudos, essa **vitória é NOSSA!**

## AGRADECIMENTOS

A **Deus**, Autor e Consumador de todas as coisas;

À minha mãe (Celita N. de Farias), irmãs (Leila e Lília), tias-mães (Lúcia e Zélia) , sobrinhos e familiares por estarem sempre do meu lado me apoiando.  
**AMO TODOS VOCÊS!!!**

Ao meu tio César Fernandes e Lilian N. Fernandes, ambos *in memoriam*, que me fizeram acreditar que era possível, quando tudo se apresentava inviável e pelo o **muito que me ensinaram.**

Ao meu exímio orientador, Prof. Dr.º Luiz Antonio Gomes Senna, pela orientação precisa, estímulo e apoio incondicional que me tem dedicado nessa minha jornada, possibilitando a feitura de um trabalho no qual eu me **reconheço.**

Aos membros da pesquisa Linguagem, Cognição Humana e Processos Educacionais, Janaína P.Ribeiro, Rosane R. Martins, Adriana Soares. e Luiza Portes, pelo o carinho, pela solidariedade e pela fraternidade a longo dessa **nossa odisséia.**

Aos professores do ISERJ pelo o espaço fértil de discussões, **lapidador desta dissertação.**

Aos meus alunos,  
razão da minha perseverança pela **busca do saber...**

## RESUMO

O presente trabalho analisa a problemática da organização curricular destinada aos cursos de Formação de Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a partir de uma perspectiva interdisciplinar, com vistas à definição de parâmetros para a superação de práticas escolares coerentes com o Construtivismo.

O estudo apresentado caracteriza o currículo como objeto que sofre influência de fatores sócio-históricos, a partir de diferentes modelos de formação adotados no Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro. A abordagem curricular proposta sustenta-se no princípio da interdisciplinariedade, tomado como potencial cognitivo, daí resultando a necessidade de uma redefinição do conceito de competências mentais. Conclui-se pela definição de um modelo curricular centrado no desenvolvimento de competências de Letramento a serem desenvolvidas ao longo da formação docente.

## **ABSTRACT**

The present work analyzes the problematic one of the curricular organization destined to the courses of Formation of Professors of the Initial Years of Basic Education, from a perspective to interdisciplinary, with sights to the definition of parameters for the coherent pertaining to school overcoming practical with the Constructivism.

The presented study it characterizes the resume as object that suffers to influence from factors partner-descriptions, from different adopted models of formation in the Superior Institute of Education of Rio De Janeiro. The curricular boarding proposal is supported in the principle of the interdisciplinarity, taken as potential cognitive, from there resulting the necessity of a redefinition of the concept of mental abilities. It is concluded for the definition of a curricular model centered in the development of abilities of Literacy to be developed to the long one of the teaching formation.



# SUMÁRIO

<b>1- INTRODUÇÃO</b>	<b>8</b>
<b>2- UM POUCO DE HISTÓRIA DOS PROCESSOS E IDENTIDADES CURRICULARES NO ISE RJ</b>	<b>20</b>
2.1- PERÍODO IMPERIAL(1822-1888): primeiras tentativas	23
2.1.2- SURGEM AS PRIMEIRAS ESCOLAS NORMAIS	27
2.1.3- DA ORIGEM DO IERJ	29
2.2- INCORPORAÇÃO DO IERJ À UNIVERSIDADE DO DISTRITO FEDERAL	57
2.3- TRANSFORMAÇÃO DO IERJ EM ISE RJ (Instituto Superior de Educação do Estado de Rio de Janeiro)	85
2.4-CONSIDERAÇÕES FINAIS	92
<b>3- O CONTEXTO HISTÓRICO E SOCIAL DA IDENTIDADE DO PROFESSOR CONTEMPORÂNEO</b>	<b>96</b>
3.1- IDENTIDADE DOCENTE PRECONIZADA ATUALMENTE	100
3.2- ASPECTOS SOCIAIS	111
3.2.1- UM POUCO DE HISTÓRIA	114
3.2.2-INFLUÊNCIAS CONTEMPORÂNEAS NA EDUCAÇÃO	122
3.3- ASPECTOS TEÓRICO-CURRICULARES	124
3.3.1- CURRÍCULO ABERTO X FECHADO	127
3.3.2- CURRÍCULO MECANICISTA X CONSTRUTIVISTA	131
3.3.3- CURRÍCULO VIVO X CURRÍCULO ACADEMICISTA	148
3.4- MODELO CURRICULAR ATUALMENTE PRIVILEGIADO	152
3.5-CONSIDERAÇÕES FINAIS	158
<b>4-O CONTEXTO TEÓRICO DOS PROCESSOS DE ENSINO APRENDIZAGEM</b>	<b>167</b>
4.1- TEORIAS DE APRENDIZAGEM QUE JUSTIFICAM CURRÍCULOS FECHADOS E MECANICISTAS	

4.2- TEORIAS DE APRENDIZAGEM QUE JUSTIFICAM CURRÍCULOS ABERTOS E CONSTRUTIVISTAS	182
4.3- CONSTRUTIVISMO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES	196
4.4- O CURRÍCULO	202
4.4.1- DO CONCEITO DE INTERDISCIPLINARIEDADE	208
4.4.2- DO CONCEITO DE COMPETÊNCIA	218
4.4.3- DO CONCEITO DE LETRAMENTO	221
4.4.4- CONSIDERAÇÕES FINAIS	224
<b>5-DAS COMPETÊNCIAS DE LETRAMENTO NO CURRÍCULO INTERDISCIPLINAR DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES</b>	<b>228</b>
5.1- DO LEVANTAMENTO DE COMPETÊNCIAS NAS DIFERENTES ÁREAS/DOMÍNIO CURRICULARES	232
5.2- DA ARTICULAÇÃO DOS PROFESSORES	251
5.3- DA ARTICULAÇÃO COLETIVA DA EXPERIÊNCIA CURRICULAR	255
5.4- DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO	259
5.5 –CONSIDERAÇÕES FINAIS	268
<b>6- CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>272</b>
<b>BIBLIOGRAFIA</b>	<b>285</b>
<b>ANEXO I</b>	
• INCORPORAÇÃO DO IERJ À UNIVERSIDADE DO DISTRITO FEDERAL	299
<b>ANEXO II</b>	
• TRANSFERÊNCIA DO ISEJ DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PARA A SECRETARIA DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA (FAETEC)	300
<b>ANEXO III</b>	
• PARECER Nº 258 DE 13 DE OUTUBRO DE 1998 – CREDENCIA O ISEJ E AUTORIZA O FUNCIONAMENTO DO SEU CURSO NORMAL SUPERIOR	301
<b>ANEXO IV</b>	
• GRADE CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL	302
<b>ANEXO V</b>	
• RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO INTERDISCIPLINAR DO CURSO NORMAL SUPERIOR	303

# ÍNDICE DE QUADROS

## **Quadro I**

- DISTRIBUIÇÃO DA CARGA HORÁRIA DAS DISCIPLINAS DO CURSO NORMAL DA CORTE DO ANO DE 1888 33

## **Quadro II**

- GRADE CURRICULAR DO ANO DE 1916 41

## **Quadro III**

- REPRESENTAÇÃO DA GRADE CURRICULAR DO IERJ DO ANO DE 1946 65

## **Quadro IV**

- DISTRIBUIÇÃO DAS DISCIPLINAS DO CURSO NORMAL DO IERJ DO DE 1959 A 1961 71

## **Quadro V**

- DISTRIBUIÇÃO DAS DISCIPLINAS DO CURSO NORMAL DO IERJ DO ANO DE 1963 A 1965 71

## **Quadro VI**

- DISTRIBUIÇÃO DAS DISCIPLINAS DO CURSO NORMAL DO IERJ DO ANO DE 1968 A 1970 72

## **Quadro VII**

- APRESENTAÇÃO CURRICULAR DO CURSO NORMAL DO IERJ DO ANO DE 1972 77

## **Quadro VIII**

- GRADE CURRICULAR DO CURSO NORMAL DO IERJ DO ANO DE 1987 82

## **Quadro IX**

- GRADE CURRICULAR DO CURSO NORMAL DO IERJ DO ANO DE 2001/2 90

## **Quadro X**

- EVOLUÇÃO DOS PRINCÍPIOS EDUCACIONAIS 169

# 1

## Introdução

---

Vivemos um momento importante na educação brasileira, que tenta exaustivamente acompanhar a velocidade das transformações impostas por uma nova sociedade, onde, as ciências já não são tão exatas e os homens não conseguem mais estabelecer seus objetivos, pois estes, já não se apresentam mais de forma clara e precisa. Portanto, a interdisciplinariedade tornou-se tema recorrente nas investigações educacionais, devido a sua importância no contexto atual, no qual nos confrontamos com um universo extremamente complexo, entendendo-se que a compartimentalização na produção de saberes já não dá conta de responder às questões que a realidade nos mostra. A tradicional ênfase sobre informações isoladas que passam a valer por elas mesmas e não, por sua capacidade de ajudar o homem a compreender o mundo, impossibilita o processo de desenvolvimento do conhecimento, inviabilizando a construção de um cidadão crítico-reflexivo, capaz de entender a realidade em que vive e de transformá-la.

Entende-se, atualmente, que as coisas não acontecem de forma isolada, pois existe toda uma contextualização, derivada de interações, complementações de fatores explicados e justificados uns com relação aos

outros. Percebe-se, assim, que a nova demanda da sociedade globalizada, privilegia uma visão de mundo centrada na **percepção interdisciplinar**, ou seja, na capacidade de se construir diferentes tipos de conhecimento sobre as coisas que existem no mundo e de, sempre por iniciativa própria, continuar durante a sua vida construindo o conhecimento a partir de cada novo ponto de vista percebido.

A INTERDISCIPLINARIEDADE aparece, assim, como proposta a ser encarada no curso de formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, para que se estabeleça a integração das diversas áreas do conhecimento, de modo a possibilitar o desenvolvimento de um perfil profissional com a percepção interdisciplinar do mundo e do conhecimento formal a ser trabalhado com o aluno.

Entretanto, a problemática relacionada com a preparação e a formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, embora venha sendo alvo de investigação a longa data, tem se caracterizado por inúmeras ambigüidades e paradoxos, inviabilizando a clara compreensão teórica do processo educacional como uma possibilidade de atuação eficaz no campo da prática pedagógica. Isto, nos anos iniciais do ensino Fundamental, se configura na própria demanda da interdisciplinariedade que está posta, ainda hoje, nos cursos de formação dos anos iniciais do Ensino Fundamental como um compromisso e um desafio.

Trata-se de um compromisso, uma vez que sua implementação nas escolas é decorrente das novas exigências da sociedade, por conta da sua complexidade, que demanda o desenvolvimento de um cidadão que tenha, concomitantemente, comportamento e pensamento interdisciplinar – observa-se, então, que a postura interdisciplinar, deva ser desenvolvida pela escola

visando ao desenvolvimento de **competências** e não, ao ensino de conteúdos programáticos. No entanto, tal compromisso vem sendo ameaçado na sua efetiva realização, pois os professores não conseguem se apropriar do conceito de interdisciplinariedade com clareza, impossibilitando a sua transferência para o cotidiano escolar.

É, também, um desafio, uma vez que a implementação de práticas que levem ao desenvolvimento do planejamento interdisciplinar – evidenciando o desenvolvimento de competências – obviamente, se relaciona à formação do próprio professor. Entretanto, os cursos de formação de professores apresentam uma estrutura curricular estanque, caracterizada pela falta de diálogo interdisciplinar, onde, tal estrutura não vêm contribuindo efetivamente para o desenvolvimento de um perfil profissional, com uma percepção interdisciplinar, que seja capaz de se ver como agente de formação nas diversas áreas de conhecimento.

Portanto, a fim de que se possa efetivamente requerer dos novos professores uma prática docente comprometida com a interdisciplinariedade, torna-se imperativo que os currículos dos cursos de Formação sejam organizados no sentido de disponibilizar a vivência de um ambiente interdisciplinar de construção de conhecimento, centrado no perfil do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Nessa perspectiva, a elaboração do currículo deve estabelecer uma proposta interdisciplinar, integrando todos os envolvidos no processo educativo, de modo a possibilitar a intercomunicação de saberes e a análise mais globalizada dos objetos. Com essa leitura, a organização curricular interdisciplinar deve organizar e tratar os conteúdos de ensino e as situações de aprendizagem, de modo a destacar as múltiplas interações entre as

diferentes áreas do saber, de modo a possibilitar a funcionalidade dos conteúdos no âmbito da vida prática, ou seja, promovendo o desenvolvimento de competências necessárias à compreensão de mundo e à participação na sociedade.

O contexto educacional contemporâneo demonstra a importância da conscientização de que os professores do Ensino Fundamental são agentes de letramento<sup>1</sup> que atuam ao longo de toda Educação Básica. Essa concepção, explicita uma educação baseada numa visão global do processo ensino-aprendizagem e no respeito às diversidades do alunado. Tal percepção vem favorecer a melhoria do quadro de insucesso pelo qual passam nossas escolas públicas em relação à aprendizagem, pois configura um professor comprometido com as demais áreas do conhecimento, com uma postura interdisciplinar vendo-se como agente de letramento na matemática, na ciência, história, enfim, no cotidiano escolar como um todo.

Entende-se então que o perfil do professor nada mais é do que o conjunto de competências que concorrem para a formação de um profissional para o magistério nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Conseqüentemente, o esforço em favor da interdisciplinariedade no currículo de Formação de Professores deve ter como parâmetro fundamental estas competências de letramento, visto que a implementação de práticas que levem ao desenvolvimento de um perfil do professor, como agente de letramento, está, obviamente, relacionado à formação do próprio professor, e é propriamente a partir de sua formação que este construirá o sentido e a prática do seu cotidiano escolar.

No entanto, tal concepção encontra algumas dificuldades na sua efetiva realização no cotidiano dos cursos de formação, pois professores formadores não têm definido o seu papel e sua forma de participação dentro do Projeto de Formação. É preciso ter clareza de que esta concepção sobre o papel do professor formador **NÃO** se vincula à apropriação do conceito de interdisciplinariedade e sim, do **COMO** implementá-lo no cotidiano da formação dos futuros professores, a fim de que se possa formar agentes de letramento.

Esse contexto traz grandes prejuízos à formação, pois que os futuros professores tendem a apresentar um perfil fragmentário. Deve-se ressaltar que há duas questões que contribuíram para isso: (1) falta de uma abordagem epistemológica, que fundamentasse a interdisciplinariedade; (2) o conhecimento sempre estabelecido pela lógica do modelo científico constituído na Ciência Moderna. Tais questões exploram-se, respectivamente, como apresentadas a seguir:

- **Falta de uma abordagem epistemológica:** dá-se quando a estruturação curricular não toma como problemáticos os processos de organização, montagem, contextualização, recontextualização e funcionamento dos saberes que se tornam escolarizados, ficando assim, sujeito a um futuro desaparecimento dos saberes, por conta do professor não conseguir substantivar a forma de operacionalização. As práticas Interdisciplinares de Educação surgiram em 1970,<sup>2</sup> mas sua utilização nas escolas foi caracterizada por um decréscimo com

---

<sup>1</sup> Não basta apenas, desenvolver as habilidades da aprendizagem da leitura e da escrita, é preciso também *"saber fazer uso do ler e escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente."*(SOARES,1998 p.21).

<sup>2</sup> NETO,1995, p.34



o passar dos anos, retomando atualmente, com o mesmo objetivo que é de substituição de uma percepção fragmentária do conhecimento. A diferença é que, hoje, temos um dado concreto – *Introdução no contexto da educação de um perfil de pessoa que forma pessoa e não, alunos previamente concebidos*. Isso está fora dos conteúdos – tendência construtivista.

- **do conhecimento sempre estabelecido pela lógica do modelo científico constituído na ciência Moderna:** trata-se de uma relação de poder-saber, que implica em si um saber disciplinar, muito mais interessado em revelar a si mesmo enquanto leitor científico de mundo, do que revelar a PESSOA que está no mundo. Este conjunto de conhecimentos nas disciplinas torna-se indesejável por dois motivos: (a) não contribui para a formação de um profissional que seja capaz de lidar com a formação integral do aluno; (b) isoladamente, os conteúdos das várias disciplinas não seguem a se desenvolver como competências no desenvolvimento do professor.

Como contribuição à melhoria desse quadro, a presente dissertação apresenta uma proposta de formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental, a qual que possibilite ao professor formador, das diferentes áreas do conhecimento, definir com mais clareza a sua participação na construção do perfil do futuro professor, a partir de uma

perspectiva interdisciplinar integrada à estrutura curricular dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Com esse intuito, primeiramente elucidaremos alguns momentos históricos da formação do professor dos anos iniciais do Ensino fundamental, tendo como parâmetro a história dos processos e identidades curriculares do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro - ISERJ (capítulo 2).

Dá-se ao fato de que: (a) é uma Instituição tradicionalmente organizada no sentido de formar professores dos primeiros anos do Ensino Fundamental, tendo, portanto, um reconhecimento público quanto à sua competência na Formação de Professores; (b) foi o contexto específico no qual a presente pesquisa se amparou, pelo o esforço da construção do currículo do Normal Superior, que é um segmento do Instituto Superior de Educação, por estar plenamente sensibilizado à necessidade de implementação de um processo Interdisciplinar de formação de Professores. Essa primeira parte vai possibilitar a compreensão de que : (i) os currículos de formação, desde épocas longínquas são caracterizados pela a transitoriedade e não pelo o imaginário de que passaram por muitos anos estáticos.(ii) apresentam diferentes fisionomias, que são configurados de acordo com o momento histórico-social e acadêmico da sociedade vigente.

Tais constatações são relevantes, pois a presente proposta também tem por objetivo mostrar que em qualquer iniciativa destinada à construção de um currículo torna-se relevante o entendimento da sua articulação com o contexto sócio-histórico, político e cultural.

Em seguida, vamos caracterizar o contexto histórico social e a identidade do profissional de Educação preconizados na sociedade

contemporânea (**capítulo 3**). O capítulo enfatizará que as medidas tomadas para a concretização do efetivo desenvolvimento de suas competências não vêm colaborando para a construção do novo perfil profissional exigido pela sociedade. Para isso, utilizaremos concepções de competências enfatizadas pelas políticas oficiais e por alguns teóricos, demonstrando que, embora tragam contribuições relevantes à formação de professores, ainda necessitam de esclarecimento sobre a concepção de que, competência vai além de comportamentos estritamente metodológicos.

Uma vez que a escola mecanicista, de resultados imediatos, deixa de formar pessoas interessantes, tornou-se relevante revisitar a forma de organização da sociedade a partir das categorias cultural, política e econômica, para esboçar o por que, como e para que há a necessidade de se repensarem as concepções curriculares. Assim, serão analisadas, através da elucidação da diferença entre os variados aspectos teórico-curriculares, as seguintes concepções: currículo aberto X fechado; currículo mecanicista X construtivista; currículo vivo X academicista.

No capítulo seguinte, evidenciaremos o fato de que a concepção curricular deve estar harmoniosamente associada a uma teoria de ensino-aprendizagem, sob pena de cair num reducionismo. Na prática escolar, a concretização das condições de aprendizagem que asseguram a realização do trabalho docente está pautada nas teorias de aprendizagem, determinando tendências pedagógicas que influenciam e orientam a prática utilizada (**capítulo 4**). Sendo assim, destacaremos teorias de aprendizagem, bem como suas justificativas, afim de que se possa evidenciar a importância do construtivismo nos currículos escolares e, conseqüentemente, na formação de professores dos anos iniciais do Ensino

Fundamental, para que se consiga atender ao novo perfil apregoado pela sociedade globalizada, a qual urge pelo o desenvolvimento de um sujeito letrado com base na percepção interdisciplinar do conhecimento.

Assim, analisaremos ainda nesse capítulo, a importância de se definir um currículo Interdisciplinar na formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental como via à concretização de uma formação expressa pela concepção de modelos pedagógicos abertos, construtivistas e inclusivos do processo ensino-aprendizagem, privilegiados pela retórica oficial e pelo o senso comum, como direcionamento efetivo à formação de sujeitos letrados. Entretanto, é preciso que a formação de professores tenha como objetivo primordial formar professores com a percepção de que são agentes de letramento, para que se consiga, com base na legitimação da concepção interdisciplinar, que antes se enxerguem como tal. Para o desenvolvimento de tal contexto, explanaremos, de acordo com a proposta curricular, aqui defendida, a concepção dos conceitos de:

- currículo – definido como um processo de caráter aberto, flexível, intencional, coletivo, experimental e transformador.

Acrescenta DOLL(1997),

“Os objetivos dos currículos não precisam ser nem exatos nem preestabelecidos: eles devem ser gerais e generativos, permitindo e encorajando as transformações criadoras e interativas. Sua estrutura de avaliação não será em termos de desvios em relação a uma norma ou padrão – um conceito de déficit -, mas em termos da qualidade do que foi gerado.”<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> DOLL,1997, p.30

Essa perspectiva de currículo possibilita que os professores formadores de professores, entendam a necessidade da construção de uma organização curricular que abrigue, ao mesmo tempo, a visão orgânica do conhecimento e a troca permanente entre as diferentes áreas do saber, levando em conta que o currículo existe nas experiências vivenciadas pelo o aluno e não apenas em textos ou intenções do professor.

- Interdisciplinarietà – definida como um processo e uma filosofia de trabalho, estando também associada a uma mudança de postura, que visa à possibilidade de romper com a estruturação das disciplinas, proporcionando o diálogo entre elas, para um efetivo desenvolvimento global do homem. Nas palavras de Santomé: *“Sua perfectibilidade é realizada na prática; na medida em que são feitas experiências reais de trabalho em equipe, exercitam-se suas possibilidades, problemas e limitações.”* (1998).

- Competência – definida como sendo ferramentas mentais que permitem ao sujeito se adequar às exigências da nova sociedade, a qual demanda a construção, dentro de uma visão construtivista de educação, do desenvolvimento de um perfil de cidadão letrado.

- Letramento – definido como um processo mais amplo e diferenciado da alfabetização, pois ele se processa independentemente da aquisição da leitura e da escrita. Isso é muito importante porque facilita ao professor formador de

professores ter uma percepção mais globalizada do desenvolvimento de competências.

Tais definições tornam-se relevantes porque facilitam a compreensão da importância do conceito interdisciplinar de competências de letramento, para a organização curricular na formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Finalmente, no **capítulo 5**, a partir dos dados apresentados nas etapas anteriores, descreveremos alguns passos para definir a contribuição que cada professor formador de docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, exerce na construção do perfil de um profissional que possa se ver como agente de letramento, através de uma organização curricular interdisciplinar. Tal compreensão possibilitará um redimensionamento do enfoque disciplinar, superando a fragmentação e apontando a construção interdisciplinar do currículo. Isso se dará da seguinte forma : primeiramente, descreveremos as competências de letramento que deverão nortear o processo de organização curricular dos Cursos de Formação de Professores; em seguida, definiremos o modo como os diferentes professores dos Cursos de Formação de Professores deverão se ENCARAR, no âmbito de uma experiência **curricular interdisciplinar centrado na formação de agentes de letramento**, já que o enfoque interdisciplinar, no contexto da Formação do Professor, manifesta-se como uma contribuição para nortear a superação das seguintes questões:

- Incoerência da prática escolar, que ainda envolve o trabalho de forma compartimentada, mas, supostamente,

com Projetos Políticos Pedagógicos que definem, em sua maioria, o conceito de cidadania que se projeta no mundo

- para o futuro, pressupondo a necessidade de um pensamento interdisciplinar.
- Impossibilidade de os professores se articularem fora do eixo de suas disciplinas específicas.
- Dificuldade de se construir uma identidade no campo educacional, definida pela INTERDISCIPLINARIEDADE.

# 2

## Um pouco de história dos processos e identidades curriculares do ISEJ

---

A ênfase na Formação do professor para os primeiros anos do Ensino Fundamental esteve presente desde o período Imperial (1822 – 1888), embora pouco tenha sido feito em termos de iniciativas concretas que de fato melhorassem a qualificação deste professor. O presente capítulo trata desse assunto, caracterizando algumas fases da evolução da educação brasileira, concentrando-se na construção cronológica das Escolas Normais (mesmo antes da construção efetiva do IERJ<sup>4</sup>), entendendo que estas já se configuravam como os primeiros esforços na luta pela a qualidade da formação dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Ressalvam-se, também, algumas reformas educacionais, a fim de que se possa caracterizar, através da história, o desenvolvimento dos **processos e identidades curriculares no Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro**. Tais procedimentos justificarão a intrínseca relação entre educação e desenvolvimento histórico-social, na qual se estabelece a função da

---

<sup>4</sup> O atual ISERJ (Instituto Superior de Educação do Estado do Rio de Janeiro) era anteriormente IERJ (Instituto de Educação do Estado do Rio de Janeiro).



formação e se determina qual o tipo de currículo que a escola deverá desenvolver. Tal reflexão se torna oportuna, uma vez que o nível de expectativa que uma sociedade deposita em seu sistema educacional, a fim de responder aos seus anseios e necessidades, estará sempre refletida na ênfase que se procura dar à Educação. Com efeito, a partir da supracitada relação, pode-se observar que o currículo consiste numa *"realidade social histórica específica que expressa um modo particular de relação entre os homens"*<sup>5</sup>.

Não há pretensão de oferecer um estudo linear do currículo. O propósito é entender como a interação do contexto sócio-político-cultural refletiu-se na construção de sua definição e das tendências pedagógicas ao longo da evolução histórica do ISEJ (Instituto Superior de Educação do Estado do Rio de Janeiro). Dessa forma, tal propósito, versando sobre a construção histórica do ISEJ visa a detectar as tendências pedagógicas à luz das quais e sob cuja inspiração se desenvolvem as diferentes concepções curriculares.

Os objetivos do capítulo são :

- Relacionar as várias fisionomias curriculares à movimentos históricos-sociais e acadêmicos. Na sua trajetória histórica o currículo se caracterizou pela diversidade de perfis e conceitos na tentativa de estruturá-lo, assim como, identificar fatores relacionados à extensão de sua estrutura, de forma a atender as aspirações vigentes da sociedade.

---

<sup>5</sup> GOODSON, 1991, p.8.

- caracterizar a transitoriedade dos currículos na formação de professores. Vale a ressalva, de que a proposta curricular sugerida pela respectiva dissertação, também tem caráter transitório, já que defende a idéia de que o currículo deve ser flexível, transformador, contextualizado, experimental e, estar em permanente estado de avaliação, permitindo uma melhor adequação à realidade do indivíduo. Segundo SANTOMÉ:

“a finalidade de uma proposta curricular não se encerra em si mesma; sua validade é dada pela medida em que puder servir ou não aos propósitos que se exigem da educação institucionalizada em uma sociedade democrática”<sup>6</sup>;

A formação do professor dos **Anos Iniciais do Ensino Fundamental** é hoje um desafio que se apresenta imperioso aos cursos de formação. Estamos vivendo um momento de conscientização, norteado por decisões políticas, econômicas e sociais. Os discursos teóricos, os textos legais e a retórica oficial proclamam a importância da qualidade na Formação Básica e, conseqüentemente, na formação do professor. Com efeito, a concretude de tal conscientização estará implicitamente ligada à apropriação da educação como uma cultura humana produzida historicamente. O existir social e histórico são condições prévias de qualquer forma de desenvolvimento humano, ou seja, não ocorre fora da sociedade. Segundo Kant, “*O homem só pode receber essa educação de outros homens, os quais a receberam*

---

<sup>6</sup> SANTOMÉ, 1998. p.29

*igualmente de outros*".<sup>7</sup> Assim, os homens, a pessoa a quem concerne à educação estão sempre envolvidas num espaço social e tempo histórico.

Nesse sentido, a contemplação acurada da construção histórica do currículo para professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental pode colaborar para uma reflexão sobre conhecimentos, valores e habilidades que eram considerados como verdadeiros e legítimos numa determinada época, assim como o tratamento conferido aos currículos em espaços e tempos diferentes.

As reflexões sobre o processo histórico curricular de uma Instituição de ensino podem ajudar na compreensão de determinantes sociais e políticos do conhecimento educacionalmente construído, os quais são de suma importância para a constituição de diretrizes e objetivos para o alcance do processo de aprendizagem.

## **2.1) PERÍODO IMPERIAL (1822-1888): primeiras tentativas**

Antes de chegarmos à história propriamente dita da construção do ISERJ, que tem sua formação no presente período, é necessário um breve histórico sobre o surgimento das primeiras iniciativas à educação primária gratuita no Brasil, com o intuito de estabelecer uma congruência de relações factuais que podem estar intrinsecamente ligadas à conjuntura de

---

<sup>7</sup> KANI, 1996,p.14

concepções curriculares que versam sobre a formação do professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Foi praticamente a partir da preocupação com o ensino primário gratuito de qualidade que se iniciaram as primeiras tentativas de formação de tal docente, antes denominado – professor primário.

Em 1824 foi outorgada, pela Assembléia Constituinte a primeira Constituição Brasileira, a qual dizia em seu artigo 179, que a instrução primária era a gratuita a todos os cidadãos. No Brasil Imperial e nas primeiras décadas do século XX, entretanto, sob o domínio da economia agrário-exploradora, o contexto sócio – econômico – político e cultural não fazia exigências à escola, esta por sua vez, não se preocupava com a qualificação de recursos humanos. A esse propósito esclarece ROMANELLI:

“Uma vez que a economia não fazia exigências em termos de demanda econômica de recursos humanos; que a herança cultural havia sido criada a partir da importação de modelos de pensamento provenientes da Europa; que a estratificação social, predominantemente dual da época colonial havia destinado à escola apenas parte da aristocracia ociosa; que essa demanda social de educação, mesmo quando englobou no seu perfil os estratos médios urbanos, procurou sempre na escola uma forma de adquirir status, alimentando, além disso, um preconceito contra o trabalho que não fosse intelectual e uma vez, enfim que todos esses aspectos se integravam, é possível afirmar-se que a educação escolar existente com origem na ação pedagógica dos Jesuítas, correspondia às exatas necessidades da sociedade como um todo”<sup>8</sup>;

Ainda segundo a autora,<sup>9</sup> a importância assumida pela educação de letrados estava diretamente ligada à necessidade de o país ter de

---

<sup>8</sup> ROMANELLI, 2001, P. 45

<sup>9</sup> ROMANELLI, 2001, p.33 à p.40

preencher o quadro geral da administração e da política para seu efetivo desenvolvimento. No entanto, diz-nos ROMANELLI:

“... o aspecto de maior relevância dessas iniciativas foi o fato de terem sido levadas a cabo, com o propósito exclusivo de proporcionar educação de elite aristocrática e nobre de que se compunha a Corte. A preocupação exclusiva com a criação do ensino superior e o abandono total em que ficaram os demais níveis do ensino demonstram claramente esse objetivo, com que se acentuou uma tradição – que vinha da Colônia – a tradição aristocrática”.<sup>10</sup>

Segundo a autora, existiam duas camadas sociais freqüentando a escola, a pequena burguesia e a classe dominante (donos de terras e engenhos). A primeira era ligada à segunda, pois dependia dela para alcançar “o status” a que aspirava, já que era desprovida de terras (o título de Doutor valia tanto quanto o de proprietário de terra, ou seja, dependia dele para obter ocupações consideradas dignas, como as funções burocráticas, administrativas e intelectuais, uma vez que o trabalho da classe inferior era visto como degradante, pois viviam na escravatura ou na servidão – caracterizado como trabalho físico). Isso significa que a burguesia, ao consolidar-se no poder, “se torna não só classe dominante, mas também classe hegemônica, ou seja, a ideologia burguesa passa ser compartilhada pelo o conjunto da sociedade”.<sup>11</sup>

O Período Imperial foi marcado pela quantidade de decretos imperiais e provinciais, com o propósito de formar pessoal para o magistério “primário”, embora na prática pouco tenha contribuído para isso. Um decreto

---

<sup>10</sup> ROMANELLI, 2001, p. 38

<sup>11</sup> ROMANELLI, 2001, p. 46

Lei de 15 de outubro de 1827 (lei que marca, no Brasil, a data da comemoração do Dia do Professor), propõe no seu artigo 10, a obrigatoriedade do *“ensino das primeiras letras”* para todos os cidadãos brasileiros com as escolas das primeiras letras (escolas primárias) em todas as cidades, vilas e lugarejos, além de prever o exame na seleção de professores. Institui-se, assim, a didática oficial denominada *“ensino mútuo”*, na tentativa de suprir a falta de professores, onde um aluno treinado ensinava um grupo de alunos sob a orientação de um inspetor. Entretanto, se por um lado essa lei teve o mérito, descrito acima, de aumentar o número de escolas, por outro, o seu Art. 5 é traduzido pela desobrigação do Estado com a formação de professores, onde se lê: *“...e os professores que não tiverem a necessária instrução desse ensino irão instruir-se em curso de curto prazo e a custa de seus ordenados”*. Registra-se, assim, um contra-senso, pois de nada adianta a ampliação de escolas se falta o docente devidamente qualificado. Vale a ressalva de que ao ler *“curso de curto prazo”*, pode-se, por conta até do momento histórico cultural<sup>12</sup>, vigente à época, fazer a seguinte leitura: *curso de curto prazo*, pois não precisa ter muito estudo para ensinar criancinhas, basta apenas ensinar-lhes as letras. Acrescente-se o fato de que a má remuneração dos professores, já instituída nesta época, tornava-se um obstáculo para sua formação. Portanto, dentre as causas que, então, obstaram a ampliação e qualificação do ensino elementar destaca-se a falta de docente devidamente habilitado.

---

<sup>12</sup> As crianças eram consideradas uma espécie de *“tabula rasa”*, na qual serão fornecidas informações que se decidiu serem as mais importantes e úteis para elas (MIZUKAMI, 1986, P.8 e p.9).

## 2.1.2.) SURGEM AS ESCOLAS NORMAIS

A descentralização ocorrida no Ato Adicional à Constituição em 1834, delegando às províncias o direito de regulamentar e promover a educação primária e secundária, foi fundamental para que em 1835 surgisse a primeira Escola Normal em Niterói, pioneira na América Latina, de caráter público. Tal como o ensino primário, a escola normal era da responsabilidade dos estados o que fez com que as reformas efetuadas ficassem restritas aos limites de cada estado. Surgem, portanto, as primeiras tentativas de formação qualificada para o docente do ensino primário. A Escola Normal instalada no século XIX foi o loco formal e obrigatório, de preparo, em nível médio, das professoras e professores primários.

ROMANEELI,<sup>13</sup> acrescenta que o ato Adicional suscitou uma dualidade de sistemas, com superposições de poderes – provincial e central – relativamente ao ensino primário e secundário. Visto que o poder central se limitou a regulamentar e promover a educação do ensino superior, na qual exigia-se que a escola secundária preparasse candidatos para ele, enquanto as províncias se encarregaram do ensino primário e médio, que nessa época, compreendia basicamente as escolas normais e algumas escolas técnicas, em suas próprias jurisdições, que por falta de recursos, acarretada por um sistema falho de tributação e arrecadação, impossibilitou as províncias de criarem uma rede organizada de escolas. Como resultado, o ensino primário foi relegado ao abandono, com pouquíssimas escolas e o ensino secundário às instituições privadas, devido a sua transformação, por

conta da pressão das classes dominantes, em curso preparatório para o ensino superior, acentuando-se ainda mais o caráter classista e acadêmico do ensino, já que somente as famílias de maior poder aquisitivo podiam pagar a educação de seus filhos.

Foram criadas, ainda neste século, muitas Escolas Normais<sup>14</sup>, como por exemplo: em 1836 na Bahia; 1839 no Pará; 1845 no Ceará; 1854 na Paraíba; 1870 no Rio Grande do Sul; 1875/1876 em São Paulo, entretanto essas escolas eram mais conhecidas como *“bons colégios de curso secundário para moças”*<sup>15</sup> do que centros de referência de formação para o magistério. Tal pensamento perdurou por muitos anos, impregnado de preconceitos que, obviamente, apareciam implicitamente na construção curricular dos cursos normais.

Em função das considerações levantadas, a concepção de que os princípios de seleção e organização das experiências de aprendizagem, evidenciam e refletem influências de tendências pedagógicas que são produtos do contexto histórico de políticas sociais vigente, poderão ser mais bem apreciadas, a seguir, durante a apresentação da evolução curricular no IERJ.

---

<sup>13</sup> ROMANELLI, 2001, p. 39 à p. 40

<sup>14</sup> ROMANELLI, 2001, p. 163.



### 2.1.3) DA ORIGEM DO IERJ

A escola Normal da Corte<sup>16</sup>, foi criada pelo o decreto 6.379 de 30 de novembro de 1876, referendado pelo o conselheiro José Bento da Cunha Figueiredo, então ministro do Império do Gabinete Caxias. O seu primeiro artigo está assim redigido:

" Ficam criadas no Município da Corte, duas escolas normais primárias, uma para professores e outra para professoras de instrução primária. A Escola Normal de professores será externa, e a de professoras internato".<sup>17</sup>

Para as atividades de prática de ensino, foi construída, em anexo a cada uma das escolas normais uma escola primária do município. Eram exigidos os seguintes requisitos para se obter a matrícula<sup>18</sup>:

- a) *certidão de idade ou documento equivalente, provando ter o aspirante 16 anos e a aspirante 15 anos de idade pelo menos;*
- b) *aprovação em exame de admissão, conforme programas estabelecidos em regulamentos;*

---

<sup>15</sup> SERRANO, 1945, p.11

<sup>16</sup> Já existia uma escola normal na corte, mas era particular. Com a lei orçamentária de 20 de dezembro de 1875 que autorizava a criação das escolas normais públicas, a antiga escola fechou e foi inaugurada a nova escola normal da corte na esquina da rua da Relação com a dos Inválidos, no edifício da escola Politécnica.(SERRANO, 1945,p.11)

<sup>17</sup>SILVEIRA,1954, p.7

<sup>18</sup> SILVEIRA, 1954, p.8

- c) *atestado de aptidão literária e de distinta moralidade, passado pelos professores com quem estudou e pelos párocos dos lugares em que residiu nos últimos três anos;*
- d) *exame feito por médico, para verificar-se estar o aspirante fisicamente hábil para o magistério.*

Depois de preenchidas tais condições, exigia-se a expressa autorização do pai, tutor ou do juiz (caso fosse órfão) para assumir o compromisso escrito de servir ao ensino primário da Corte pelo espaço de cinco anos consecutivos e da maneira estabelecida nos regulamentos do Governo, nos quais se permitia que as normalistas se eximissem dessa obrigação na forma que fosse pelos mesmos estabelecida<sup>19</sup>.

O referido decreto estabelecia que o curso duraria três anos, entretanto a conclusão em dois anos, já habilitava para o exercício do magistério primário do 1º Grau, e aos aprovados em todo o curso normal era reconhecido o direito, como professor diplomado, de lecionar no ensino secundário; e era assegurada a preferência nos concursos para o preenchimento das vagas na instrução primária da Corte, sobre qualquer outro que não exibisse o diploma de professor habilitado pelas escolas normais do Município da Corte.

Em **5 de abril de 1880** a Escola Normal do Município da Corte passou a funcionar no Imperial Colégio Pedro II, sendo transferida em 1888 para o Largo de São Francisco e, no mesmo ano, passou a funcionar no prédio, em que é hoje a Escola Técnica Rivadávia Corrêa, onde

---

<sup>19</sup> SILVEIRA 1954, P.P.8 e 9

permaneceu até o ano de 1914<sup>20</sup>. A escola Estácio de Sá, na rua São Cristóvão nº 18, cedeu, naquele ano, a sua sede à Escola Normal, que ali se conservou até outubro de 1930<sup>21</sup>.

**O decreto nº 8.025 de 16 de março de 1881**, referendado pelo o conselheiro Inácio Marcondes Homem de Mello, então Ministro do Gabinete compendiava as normas a serem observadas no ensino normal da Corte. Afigura-se necessário, para melhor acompanhar a evolução do ensino, transcrever alguns dos seus artigos.<sup>22</sup>

Artigo 1º " A Escola Normal tem por fim preparar professores primários do 1º e 2º grau: o ensino nela distribuído será gratuito, destinado a ambos os sexos, e compreenderá dois cursos – o de ciências e letras e o de artes."

Artigo 2º " O curso de ciências e letras se comporá das seguintes matérias: Instrução Religiosa. Português. Francês. Matemáticas elementares. Corografia e História do Brasil. Cosmografia geográfica e história geral. Elementos de mecânica e astrologia. Ciências Físicas. Ciências Biológicas. Lógica e direito natural e público. Economia social e doméstica. Pedagogia e metodologia. Noções de Agricultura".

Artigo 3º " O curso de artes abrangerá as seguintes disciplinas: Caligrafia e desenho linear. Música vocal. Ginástica. Trabalhos de agulha (para as alunas)

Em **13 de outubro de 1888**, foi publicado o decreto nº10.060, contendo 182 artigos, levando a assinatura de José Fernandes da Costa

---

<sup>20</sup> Conforme Manual de orientação Acadêmica para os alunos do Curso Normal Superior de Educação do Rio de Janeiro (MIMEO),1999.

<sup>21</sup> SILVEIRA,1954, p.10

<sup>22</sup> SILVEIRA,1954, 12

Pereira, então Ministro do Império, introduzindo algumas modificações no curso Normal do Município da Corte<sup>23</sup>, como :

- A duração do curso de estudos é de três anos.
- O curso Normal era realizado,primeiramente, na últimas parte do dia, ou seja, as suas aulas começavam às quatro horas da tarde e prolongavam-se até às nove horas da noite. O novo regulamento determinou que as aulas se iniciassem às nove horas da manhã e terminassem as quatro da tarde, ficando mantido o regime de externato gratuito.
- Anexas ao estabelecimento, haverá escolas de aplicação para a prática de ensino.

As disciplinas eram distribuídas,por semana, conforme demonstrado no Quadro I, a seguir:

---

<sup>23</sup> SILVEIRA,1954, p.21 à p. 23

Quadro I

DISTRIBUIÇÃO DA CARGA HORÁRIA DAS DISCIPLINAS DO ANO DE 1888 DO CURSO NORMAL DO MUNICÍPIO DA CORTE

	Primeiro -Ano	Segundo- Ano	Terceiro- Ano
Religião	1 hora	-	-
Instrução Moral e Cívica	1 hora	1 hora	1 hora
Pedagogia	1 hora	1 hora	1 hora
Português	4 horas	3 horas	3 horas
Francês	3 horas	3 horas	2 horas
Geografia	1 hora	1 hora	1 hora
História	3 horas	3 horas	2 horas
Matemáticas	3 horas	2 horas	3 horas
Ciências naturais	1 hora	1 hora	3 horas
Escrita	1 hora	1 hora	-
Desenho	4 horas	4 horas	6 horas
Trabalhos Manuais p/ alunos	3 horas	2 horas	2 horas
Trabalho de agulha	3 horas	2 horas	2 horas
Ginástica e exercício Militar	2 horas	2 horas	2 horas
Ginástica para alunas	2 horas	2 horas	2 horas
Física e Química	-	2 horas	2 horas
Música	-	2 horas	2 horas

Fonte: Tabela construída com base nas informações de SILVEIRA, p.24.

Pode-se ver pela grade curricular acima que, os cursos compunham-se de disciplinas de cultura geral e apenas de duas disciplinas de caráter pedagógico. Em se tratando de um curso profissionalizante era de se esperar que houvesse mais atenção para as disciplinas de formação especial. Em ambas as reformas, fica caracterizada a predominância de disciplinas tipicamente femininas e masculinas.

Outro dado importante no decreto 10.060 é a o excesso de horas em determinadas disciplinas em detrimento de outras. Considera-se aqui uma prática educativa do processo ensino-aprendizagem que não se fundamenta implícita ou explicitamente em teorias empiricamente validadas, mas numa prática educativa baseada na sua transmissão através dos anos, abordando uma tendência, segundo SAVIANI<sup>24</sup>, “*humanista tradicional*”, ou seja, marcada por uma visão essencialista do homem. O homem é encarado como constituído por uma essência imutável, cabendo à educação conformar-se à essência humana. O ensino, portanto, preocupa-se com a sistematização dos conhecimentos apresentados de forma finita, daí a caracterização do ensino pelo verbalismo do professor e pela memorização do aluno. Tal tendência perdurou até 1930.

**A primeira reforma republicana (1889-1930)**<sup>25</sup> de instrução, homologada por Benjamim Constant, pelo o decreto nº 407 de 17 de maio de 1890, cuidou de alterar o ensino normal, trazendo algumas idéias inovadoras<sup>26</sup> :

- (i) Ampliou o currículo e prolongou sua duração (5 anos)
- (ii) A laicização do ensino (liberdade de crenças e de ensino)
- (iii) Artigo 3 – “As matérias que fazem objeto do ensino nesta escola são”:

---

<sup>24</sup> SAVIANI in GADOTTI, 2000, p. 10.

<sup>25</sup> GHIRALDELLI, 2001, P.13

<sup>26</sup> Resumo dos conteúdos foi baseado nas informações de SILVEIRA, 1954, p. 28 à p.33

**Português** – especialmente redação; noções de literatura nacional

**Francês** – regras essenciais da gramática, estudadas praticamente; tradução

**Geografia geral e corografia do Brasil** – cartografia

**História universal e especialmente do Brasil**

**Matemática** – aritmética, álgebra, geometria preliminar, trigonometria, noções de cálculo e geometria geral, elementos de mecânica nacional

**Astronomia** – geometria celeste e noções de mecânica celeste

**Física e Química** – noções de mineralogia e geologia

**Biologia** – leis da organização e dos atos dos seres vivos

**Sociologia** – instituições fundamentais da existência social, leis da evolução de entendimento, da atividade e do sentimento

**Moral** – faculdade ou funções relativas aos elementos da natureza humana. Moral teórica e moral prática especialmente no que diz respeito à profissão do magistério.

**Desenho** – estudo geral do traço livre (estimografia); ornamentação vegetal e animal; desenho colorido; ditado de invenção ou composição.

**Caligrafia** – letra singela especialmente; letra gótica e de fantasia.

**Música** – leitura musical e estatuto completo de solfejo, cânticos escolares, morais e patrióticos; coros; estudo elementar do piano.

**Ginástica** – exercícios do corpo livre

**Trabalhos de agulha** – especialmente costura chã; corte e feitiço

**Trabalhos manuais** – tecnologia das profissões elementares; manejo das principais ferramentas.

As matérias eram assim distribuídas:

**-1ª série:** Português – Aritmética e álgebra – Francês (diariamente); Caligrafia

**-2ª série:** Português – Corografia do Brasil – Geometria e Trigonometria (diariamente, no primeiro semestre e três vezes por semana no segundo semestre); Mecânica racional procedida das indispensáveis noções de cálculo e geometria geral (no segundo semestre, diariamente); Desenho (diariamente); Música.

**-3ª série:** Revisão da Mecânica; Astronomia (alterando com a Mecânica três vezes por semana); História do Brasil; Física (no segundo semestre diariamente); Desenho. Música. Geometria.

**-4ª série:** Revisão da Física; Química (diariamente no primeiro semestre, alterando com a Física no segundo semestre); Biologia (no segundo semestre, diariamente); Geometria e História. Desenho. Música; Trabalhos de agulha (para o sexo feminino). Trabalhos manuais (para o sexo masculino).

**-5ª série:** revisão da Biologia; Sociologia (diariamente no primeiro semestre e três vezes por semana no segundo semestre); Moral (três vezes por semana no primeiro semestre e diariamente no segundo semestre); Desenho. Música.

É, pois, evidente a incoerência entre a organização curricular e a formação do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental pela a falta de disciplinas e objetivos pedagógicos inerentes à formação. Revela uma tendência a enfatizar a formação teórica, sem a preocupação de articulá-la com a prática educacional, já que exclui disciplinas que poderiam fornecer ao professor instrumentos para intervenção na realidade concreta, como fora o caso da Pedagogia (presente na grade de 1888)

Segundo SILVEIRA (1954) uma das intenções desta Reforma era substituir a predominância literária pela científica, estimulados pela tendência positivista que valorizava as ciências em detrimento do ensino acadêmico e humanista da tradição colonial. Dá-se aí, a introdução de disciplinas de cunho científico.



O advento do novo regime não trouxe alterações significativas para a instrução do magistério primário e nem inaugurou uma nova corrente de idéias educacionais para formação de professores primários, tendo significado, segundo HAIDAR e TANURI<sup>27</sup> a continuidade de idéias que se iniciara no Império, mais precisamente nas últimas décadas. Além de encontrar dois óbices, *"a natural resistência dos interessados a uma transição brusca de regimes de estudos, e uma antipatia da população católica a tudo que rescendia`a positivismo"*.<sup>28</sup>

Em 1897, foi revigorado o curso noturno da escola Normal, passando a ser diurno e noturno; e as disciplinas continuavam as mesmas, só que distribuídas em quatro anos.

O código Epitácio Pessoa, de 1901, inclui a lógica entre as matérias e retira a biologia, a sociologia e a moral, acentuando, assim, a parte literária em detrimento da científica. Vale a ressalva de que, segundo Anuário Estatístico do Brasil, do Instituto Nacional de Estatística, o percentual de analfabetos era de 75%. Não é de se estranhar, já que a formação de professores, não apresentou até, então, uma proposta de formação que viesse atender à superação do analfabetismo.

Percebe-se portanto que, desde a época do Império a tradição brasileira, sempre foi a de que o governo central se preocupava com a educação superior e a ciência, deixando para a igreja e para as províncias a educação da população. É fato, entretanto, de que a educação de qualidade

---

<sup>27</sup> HAIDAR e TANURI, 2000, p.p.76-77.

<sup>28</sup> SILVEIRA, 1954, p.30

era privilégio das elites, enquanto a grande maioria da população permanecia analfabeta.

A Reforma Riyadávia Correa, de 1911, sob o decreto nº 838 de 20 de outubro, pretendeu a reforma no ensino primário, normal e profissional da cidade de São Sebastião do Rio de Janeiro, que assegurava plena autonomia à sua Escola Normal e que o curso secundário se tornasse formador do cidadão e não simples promotor à educação superior.<sup>29</sup> Retomando a orientação positivista, prega a liberdade de ensino, entendendo-se esta como a possibilidade de oferta de ensino que não seja por escolas oficiais.

Disponham, respectivamente seus artigos:<sup>30</sup>

Art.144 – “Será professado livremente na atual Escola Normal o ensino normal profissional, independente de qualquer tributação ou intervenção oficial”

Art. 145 – O governo municipal, na lei do orçamento, determinará, anualmente a dotação necessária à manutenção da Escola Normal e no seu parágrafo único – Ao prefeito cabe em julgamento oportuno, mandar proceder ao exame da escrita para verificar como é aplicada a dotação a que se refere o artigo anterior, devendo a diretoria da Escola prestar contas perante a Diretoria de Fazenda, semestralmente”.

Art.149 – Aos professores da Escola Normal, em congregação, cabe resolver sobre o modo de dar exato cumprimento no que dispõe o artigo 144 e sobre a organização desse estabelecimento.”<sup>31</sup>

---

<sup>29</sup> SILVEIRA, 1954, p.p. 38-39

<sup>30</sup> SILVEIRA, 1954, p. 38

<sup>31</sup> SILVEIRA, 1954, p. 38

As aulas começavam em 1º de abril e terminavam no dia 30 de novembro. SILVEIRA (1954)<sup>32</sup> acrescenta que as aulas do curso diurno iniciavam-se às dez horas e findavam às duas horas da tarde, já as do curso noturno iniciavam às cinco horas da tarde e acabavam às nove horas da noite. A prática escolar era obtida num instituto primário destinado aos alunos da Escola Normal. Nesta escola de aplicação, trabalhavam, além de um professor catedrático, os adjuntos necessários, que deveriam ter alcançado, no curso normal, um terço de aprovações distintas.

O diretor da Escola Normal, que até então era nomeado pelo prefeito do Distrito Federal, passou ser eleito pela sua congregação. Entretanto a autonomia não ofereceu resultados animadores, pois já em 1914, o decreto nº 981 de 2 de setembro restabeleceu a autoridade do prefeito do Distrito Federal, o qual ficou subordinado, como anteriormente, à Diretoria Geral de Instrução.

A Reforma de Carlos Maximiliano, em 1915, reoficializa o ensino no Brasil e ficava o prefeito com a autorização para regulamentar o plano de estudos da Escola Normal.

Surge, então, o decreto nº 1059, em 14 de fevereiro de 1916, assinado por Dr. Rivadávia da Cunha, então Prefeito do Distrito Federal, mas sua feitura foi atribuída ao Dr. Antonio Augusto de Azevedo Sodré (diretor da Instrução Pública Municipal). O referido decreto tivera seus artigos modificados por vários decretos posteriores, não raro inspirados em conveniências pessoais.

---

<sup>32</sup> SILVEIRA, 1954, p. 39

Houve, a partir daí, uma modificação no Ensino Normal, que estabeleceu já no primeiro artigo que o curso era profissionalizante e destinado a preparar o candidato à carreira de magistério primário, em quatro anos (descrito no Art.2º). E o seu parágrafo único define que para conseguir este fim, o ensino nele ministrado deve:<sup>33</sup>

1º "Completar, melhorar ou reformar a educação do aluno";

2º "Aplicar os conhecimentos que trouxer e dar-lhes outros, que deve adquirir, para o pleno exercício de seus futuros deveres, quando aluno-mestre";

3º "Metodizar esses conhecimentos pelo modo por que os irá ensinar, como professor."<sup>34</sup>

O ano letivo começava em 1º de março e findava em 31 de outubro; o mês de fevereiro era reservado para os "exames" de admissão e de segunda época; os meses de novembro e dezembro aos de primeira época. Não mais existia o curso noturno. Em vista dessas novas modificações as disciplinas foram assim distribuídas, conforme o quadro II, a seguir:

---

<sup>33</sup> SILVEIRA, 1954, p.p. 41-42

<sup>34</sup> SILVEIRA, 1954, p. 42

**Quadro II**  
**GRADE CURRICULAR DO ANO DE 1916**

DISCIPLINAS	1ºANO	2ºANO	3ºANO	4ºANO
Português	x	x	x	x
Francês e Inglês	x	x	-	-
Aritmética	x	x	x	x
Geometria	x	x	x	x
Geografia	x	x	x	x
História	x	x	x	x
Educação Moral e Cívica	x	x	x	x
Física	x	x	x	x
História Natural	x	x	x	x
Psicologia	-	-	x	x
Pedagogia	-	-	x	x
Desenho	x	x	x	x
Música	x	x	x	x
Trabalhos manuais	x	x	x	x
Economia e artes domésticas	x	x	x	x
Educação Física	x	x	x	x
Prática Escolar na Escola de aplicação	-	-	x	x

Fonte: Quadro construído com base nas informações de SILVEIRA, 1954, p.24.

A seguir o quadro aparece verticalmente (lembrando que durante essa década os quadros curriculares eram elaborados de forma vertical).

**Quadro II**  
**GRADE CURRICULAR DO ANO DE 1916**  
**DISCIPLINAS**

1ºANO

2ºANO

3ºANO

4ºANO

**Português**

x

x

x

x

**Francês e Inglês**

x

x

-

-

**Aritmética**

x

x

x

x

**Geometria**

x

x

x

x

**Geografia**

x

x

x

x

**História**

x

x

x

x

### Educação Moral e Cívica

x

x

x

x

### Física

x

x

x

x

### História Natural

x

x

x

x

### Psicologia

-

-

x

x

### Pedagogia

-

-

x

x

### Desenho

x

x

x

x

### Música

x

x

x

x

**Trabalhos manuais**

x

x

x

x

**Economia e artes domésticas**

x

x

x

x

**Educação Física**

x

x

x

x

**Prática Escolar na Escola de aplicação**

-

-

x

x

Fonte: Quadro construído com base nas informações de SILVEIRA, 1954, p.24.

O quadro demonstra que ainda vigora a supremacia das disciplinas de cultura geral em detrimento das pedagógicas, embora tenha surgido a disciplina Prática Escolar e Psicologia no esforço de concretizar a prioridade da nova lei, em que se impunha um modelo de formação de professor baseado no seu parágrafo único do Art.2, anteriormente mencionado<sup>35</sup>.

---

<sup>35</sup> Ver p. 34.



MOREIRA<sup>36</sup> ressalva que foi nesse período que começou a aparecer conflitos provocados pelos processos de urbanização e industrialização.

LUCKESI,<sup>37</sup> define que, na tendência tradicional, a atuação da escola consiste na preparação intelectual e moral dos alunos para assumir em sua posição na sociedade. O autor ainda acrescenta que *“o compromisso da escola é com a cultura, os problemas sociais pertencem à sociedade.”*<sup>38</sup> Ora, podemos então analisar que a disciplina Moral e Cívica aparece nessa época com a intenção de amenizar os conflitos mencionados acima por Moreira, bem como formar professores reprodutores da tendência descrita acima por Luckesi. É bom lembrar que tal disciplina permaneceu com essa característica por longa data.

A partir da década de 1920, a característica tipicamente agrária do país e as correlações de forças políticas sofreram grandes mudanças. Houve um acentuado processo de industrialização e urbanização, que se delineia nos principais centros urbanos, gerando uma nova composição das classes sociais (que se expressa no alargamento da classe média). Essa mudança leva a um aumento da demanda pela escolarização, na medida em que se passa a requerer do indivíduo um maior preparo escolar, como meio de ascensão em sua atividade profissional.

MOREIRA<sup>39</sup> destaca outras variáveis que trouxeram repercussões na organização escolar brasileira, provocando uma extensão na rede pública de ensino e a redefinição do papel da escola. Dentre elas destacam-se:

---

<sup>36</sup> MOREIRA, 2001, p.33 a p.45

<sup>37</sup> LUCKESI, 2001, p.p.56-57

<sup>38</sup> LUCKESI, 2001, p. 56

<sup>39</sup> MOREIRA, 1990, p. 86

"a) a difusão das idéias liberais, anarquistas, socialistas e comunistas; b) a repressão governamental e a reação de setores conservadores contra idéias subversivas; c) a emergência de uma ideologia nacionalista que pregava a exacerbação de um espírito patriótico; d) a organização de revistas e associação católicas; e) o Tenentismo; e) o Modernismo."

NUNES (2001) acrescenta que a penetração das novas idéias que agitavam a Europa e os EUA sobre os fins político-sociais da escola e sobre o poder da Educação como instrumento de reconstrução social, política e moral, contribuiu, também, para essa redefinição. As teorias pedagógicas progressistas formuladas por pensadores americanos e europeus começavam a exercer considerável fascínio nos educadores brasileiros. No que se refere a isso, foram realizadas diversas reformas de abrangência estadual, como, a de Anísio Teixeira, na Bahia, em 1925, a de Francisco Campos e Mario Casassanta, em Minas, em 1927, a de Fernando de Azevedo, no Distrito Federal (atual Rio de Janeiro), em 1928. Reformas que representaram um compromisso entre a necessidade colocadas pelo o desenvolvimento urbano-industrial e as propostas dos educadores que passam a ter cargos na administração escolar.

Segundo MOREIRA (1990)<sup>40</sup>, a reforma elaborada por Anísio Teixeira (1925) na Bahia foi caracterizada como a primeira a introduzir algumas modificações que mais tarde iriam se caracterizar a **abordagem escolanovista de currículo e ensino**. Após seu trabalho na Bahia, Teixeira foi para os Estados Unidos, onde teve como mestres John Dewey e Kilpatrick, na Universidade de Colúmbia, fato que o influenciou enquanto

---

<sup>40</sup> MOREIRA in MOREIRA 1990, p.p.88-89

educador a procurar uma educação que harmonizasse o desenvolvimento físico e mental. Porém, foi somente após esses estudos que ele adotou, aplicou e divulgou as idéias e princípios do progressivismo americano.

Assim, vestígios de uma preocupação com a construção de um ambiente instrucional cientificamente organizado aparecem no princípio teórico curricular de Teixeira, mas é essencialmente baseada na compreensão de que o currículo deve *"ser extraído das atividades naturais da humanidade"*<sup>41</sup>, por isso que é preciso cuidar para que somente experiências positivas sejam selecionadas: *"o critério central há de ser o de transformar a escola em um lugar onde a criança cresce em inteligência, em visão e em comando sobre a vida"*.<sup>42</sup> O autor vê a relação entre o homem e a sociedade como recíproca e considera o homem como um construtor ativo de sua cultura. Portanto, a finalidade da escola é dar consubstancialização por meio de experiências que devem satisfazer, ao mesmo tempo ao aluno e a sociedade.

Fica, assim, evidente que o pensamento curricular brasileiro, em suas origens, se fundamenta nos princípios teóricos do Progressivismo, visto que antes não existia uma proposta sistemática de abordagem curricular, existia segundo MOREIRA (1990), uma tradição curricular fundamentada em *"uma base filosófica híbrida do positivismo"*.<sup>43</sup>

Com relação ao **ensino normal** no Distrito Federal, a reforma de Fernando Azevedo (decreto nº 3.281 de 23 de janeiro de 1928), foi a que teve maior êxito, pois tinha como meta principal a implementação do ensino

---

<sup>41</sup> TEIXEIRA in MOREIRA, 1990, p. 93

<sup>42</sup> TEIXEIRA in MOREIRA, 1990, p. 93

destinado às classes populares. SERRANO,<sup>44</sup> acrescenta que toda a reforma feita obedeceu a três princípios básicos: escola única, escola do trabalho e escola comunidade. Foi **uma das primeiras tentativas a tornar o ensino normal um ramo do ensino profissional e de estabelecer um modelo de ensino destinado à formação do professor primário.**

Determina seu artigo 87<sup>45</sup>:

" A escola Normal é um estabelecimento destinado à formação propedêutica e profissional dos mestres e deve ser organizada de tal modo que se constitua em centros de pesquisa pedagógica".

A nova escola deve ser um curso que *"prepare técnicos de espírito aberto às idéias educativas e capazes de contribuir para um constante aperfeiçoamento dos novos métodos de ensino"*.<sup>46</sup>

A partir dessa reforma o curso normal passou a dar em cinco anos, subdividindo-se em uma parte de caráter geral, com três anos de duração, que seria a condição para especialização profissional, seguida de dois anos destinados a segunda parte, de caráter profissional. Passaram a funcionar junto à escola normal um Jardim de Infância e uma escola primária-modelo, servindo como centro de experimentação pedagógica.

Como dado a ser assinalado à nova perspectiva de ensino emergente àquela época no processo educacional, há de se comparar as disciplinas dos dois ciclos – especial e profissional<sup>47</sup>:

---

<sup>43</sup> MOREIRA, 1990, p. 85

<sup>44</sup> SERRANO, 1945, p. 13

<sup>45</sup> SIVEIRA, 1954, p. 44

<sup>46</sup> SERRANO, 1945, p. 13

## CURSO PROPEDÊUTICO

- 1º Ano** – Português, Francês, Inglês, Geografia, Aritmética e Álgebra, Trabalhos Manuais, Desenho, Música e Canto, Educação Física.
- 2º Ano** – Português, Francês, Inglês, Corografia do Brasil, Geometria e Trigonometria, História da Civilização, Trabalhos manuais, Desenho, Música e Canto, Educação Física.
- 3º Ano**- Literatura vernácula, Inglês, Física, Química, História Natural, Anatomia e Fisiologia humana, Psicologia, História do Brasil, Noções de Direito, Desenho, Trabalhos manuais, Educação Física.

## CURSO PROFISSIONAL

- 4º Ano** – Física, Química, História Natural, Psicologia Experimental, Pedagogia, Didática, Desenho, Educação Física.
- 5º Ano** – Sociologia, História da Educação, Higiene e Puericultura, Pedagogia, Didática, Educação Física.

Percebe-se o surgimento de novas disciplinas que enfatizam uma reorientação da prática pedagógica, baseadas na demanda da época em que se busca uma formação humanística, científica (acadêmica) ou técnico-prática (vocacional/profissional).

---

<sup>47</sup> SILVEIRA, 1954, p.44

A partir de uma formação construída sobre novas bases e referenciada pela ânsia do povo pela a modernização e democratização do país em todos os setores da sociedade, a escola passa a ser considerada um instrumento de transformação social, capaz de equalizar as diferenças sociais.

A esse respeito, GHIRALDELLI, acrescenta:

"As décadas derradeiras do Império ensejaram profundas transformações na sociedade brasileira. A expansão da lavoura cafeeira, a remodelação material do país (redes telegráficas, instalações portuárias, ferrovias, melhoramento urbano etc.), um inicial surto de crescimento industrial e, principalmente, uma urbanização significativa acoplada ao fim do regime da escravidão e a adoção do trabalho assalariado complementaram um conjunto de processos e situações que colocavam o país no rumo da modernização."<sup>48</sup>

Foi a era na qual o capitalismo industrial aumentou consideravelmente o nível de aspirações por parte da população, principalmente nas áreas mais urbanizadas, provocando a expansão do sistema escolar. Surgiu, no bojo dessas mudanças, o Movimento dos Pioneiros da Educação Nova<sup>49</sup> (1932) liderado por Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho, partidários de idéias renovadoras, onde reconheciam a educação como um direito de todos e dever do Estado, reivindicando uma escola pública assentada nos princípios de laicidade, obrigatoriedade, gratuidade e co-educação.

"a laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e co-educação são outros tantos princípios em que

---

<sup>48</sup> GHIRALDELLI, 2000, p. 15

<sup>49</sup> Responsável pela a introdução do pensamento liberal democrático no Brasil.

assenta a escola unificada e que decorrem tanto da subordinação à finalidade biológica da educação de todos os fins particulares e parciais (de classes, grupos ou crenças), como o reconhecimento do direito biológico que cada ser humano tem à educação. (Manifesto dos Pioneiros, 1932)<sup>50</sup>.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova defendia uma educação pragmática, que se propõe ao fim de servir, não aos interesses das classes, mas aos interesses dos indivíduos, integrando a escola com o meio social. Esse manifesto é muito importante na história da pedagogia brasileira porque representa a tomada de consciência acerca da defasagem entre a educação e as exigências do desenvolvimento.

Quanto à formação do professor o manifesto assinala a impossibilidade de o sistema dar-lhe unidade de ação sem a unidade de formação de professores, os quais, para todos os graus de ensino, devem ter formação universitária. Critica a forma como vinha sendo feito até então o recrutamento do professorado e propõe uma reorganização no ensino superior, para que ele prepare o professorado de todos os níveis.

O Manifesto ainda adverte que o ensino superior deve ser organizado de forma que possa desempenhar uma tríplice função: ensino, pesquisa e extensão.

"ela deve ser organizada de maneira que possa desempenhar a tríplice função que lhe cabe de elaboradora ou criadora de ciência (investigação), docente ou transmissora de conhecimentos (ciência feita) e de vulgarizadora ou popularizadora, pelas instituições de extensão universitária, das ciências e das artes". (Manifesto dos Pioneiros, 1930)<sup>51</sup>

---

<sup>50</sup> ROMANELLI, 2001, p.146

<sup>51</sup> ROMANELLI, 2001, p.146

SAVIANNI (1998)<sup>52</sup> considera que esse período foi caracterizado por um equilíbrio entre a concepção Humanista Tradicional e a concepção Humanista Moderna que abrange correntes como: Pragmatismo, Vitalismo, Historicismo, Existencialismo, Fenomenologia, que difere da concepção tradicional, caracterizada anteriormente. Pois, parafraseando SAVIANNI, "esboça-se uma visão de homem centrada na existência, na vida, na atividade".<sup>53</sup>

Na visão tradicional a educação se centra no educador, no intelecto, no conhecimento, devido a considerar o homem acabado, completo e a criança, um ser imaturo e incompleto. Na visão Moderna, o homem é considerado completo desde o nascimento e inacabado até morrer.

Trava-se, portanto, um conflito entre ambas as tendências, representadas respectivamente pela a ideologia dos pioneiros da escola nova e outra pela a ideologia da escola católica, que não aceitava uma educação baseada na ciência e que propunha uma escola socializada, pragmática e vinculada à vida ao trabalho. Entretanto, fica cada vez mais nitida a tendência Humanística Moderna, imbuída do ideário escolanovista, visto que os pioneiros vinham controlando a burocracia educacional oficial, criando várias reformas educacionais de caráter público.

Durante a administração do prefeito Prado Junior no Distrito Federal (1926/30), **foi construída a nova Escola Normal**, na Rua Mariz e Barros n.º 273, Praça da Bandeira, que foi **inaugurada em 1930**. O novo prédio

---

<sup>52</sup> SAVIANI in MENDES, 1998, p.33

<sup>53</sup> SAVIANI in MENDES, 1998, P.34



constituía-se de numa área de 17.800 metros quadrados, tendo um corpo central dividido em três pavimentos com: sessenta e quatro salas de aula; quatorze salas com a administração; três com a biblioteca; laboratórios; quatro com serviço médico e dentário. Nas laterais encontram-se o ginásio de educação física e o auditório (salão de festas e reuniões) e um pavilhão isolado para o Jardim de Infância, na época ainda se encontravam terrenos laterais desapropriados para a construção da escola primária, a qual, até a sua construção, dividia o espaço com os demais cursos no corpo central do prédio.

Com o passar das várias administrações, a obra inicial foi melhorada em suas instalações; surgiram refeitórios para os alunos e professores; piscina; estúdio para aulas de música e um campo de jogos. Foram construídos, também, laboratórios específicos para as aulas de física, química, psicologia educacional, ciências físico naturais, biologia e gabinetes especiais para as aulas de geografia, sociologia, estatística aplicada à educação, assim como salas ambientes para história, matemática e línguas.

Anísio Teixeira durante sua gestão como Diretor Geral do Departamento de Educação do Distrito Federal, obteve do prefeito Pedro Ernesto o decreto nº 3.810<sup>54</sup>, de 19 de março de 1932 que transformava a antiga Escola Normal em **Instituto de Educação**, abrangendo todos os graus de ensino, desde o Jardim de Infância até o Superior.

Seus objetivos seriam ministrar a educação secundária para ambos os sexos e preparar professores primários e secundários. Tanto o Jardim de Infância quanto o primário eram destinados à prática dos alunos mestres de

formação primária e a escola secundária, embora autônoma, serviria como campo de experimentação e observação pedagógica para os cursos de formação de professores secundários.

Não há dúvidas de que a reforma de Anísio Teixeira representou a forma mais ambiciosa de conceber a formação do magistério primário e atuou como meio de **privilegiar a escola normal oficial**, opondo-se à educação como um privilégio de poucos e tratando-a como uma questão social. Essa visão veio quebrar a rigidez, segundo ROMANELLI<sup>55</sup>, predominantemente dualista social da época, favorecendo uma nova ordem político-social.

"Retratando a sociedade, o sistema educacional brasileiro fora, até então, um sistema acentuadamente dualista: de um lado, o ensino primário, vinculado às escolas profissionais, para pobres, e, de outro, para ricos, o ensino secundário articulado ao ensino superior, para qual preparava o ingresso"<sup>56</sup>

Desse modo, Anísio Teixeira, tratou de diminuir as distinções curriculares que separavam as escolas pós-primárias, destinadas aos futuros operários, das escolas secundárias, que encaminhavam os alunos para os cursos superiores, dando oportunidade aos alunos a estudarem as mesmas disciplinas, permitindo, assim, que todos pudessem pleitear o ingresso aos cursos superiores de ensino. Relata LIMA (1978) que esse feito só foi possível, devido a brecha aberta pela reforma Francisco Campos, estabelecida no decreto nº 21.241 de 4 de abril e 1932. Tal reforma, priorizava a organização do ensino superior e secundário,

---

<sup>54</sup> Anexo I

<sup>55</sup> ROMANELLI, 2001, p. 39 à p.40

<sup>56</sup> ROMANELLI, 2001, p. 67

conferindo a esse último a inclusão de disciplinas diferentes das previstas no currículo, em termos facultativos.

Anísio Teixeira, respaldado pela a reforma acima mencionada, a qual facilitou a criação do Instituto Superior, tratou de colocar em prática as idéias dos pioneiros que propugnavam a formação universitária dos professores de todos os graus de ensino como não só uma necessidade, mas o único meio de elevar-lhes em verticalidade a cultura, abrir-lhes a vida sobre todos os aspectos e de prepará-los para uma função pública. Acreditavam que a democratização e a transformação da sociedade só poderiam ser efetivamente concretizadas através da escola. Em sua grande maioria, os pensadores liberais da Escola Nova imbuíam à formação dos professores a responsabilidade dos problemas educacionais.

A partir daí, se estabelece, portanto, na criação do IERJ uma formação de professores primário com base no ideário escolanovista. É importante que se destaque que essas modificações consistiram, no seguinte: criação de uma escola de professores primários, em nível superior, e de uma escola secundária, destinada a preparar e selecionar candidatos para aquela. Essa escola secundária sofreu modificações em 11 de novembro de 1934, sob o decreto nº 5000, que dividiu o curso em dois ciclos: a) curso fundamental de cinco anos; b) curso complementar de um ou dois anos, para habilitação à matrícula nas escolas superiores.(não só à escola regular ao magistério primário da Escola de Professores (IERJ), como a outros cursos de ensino superior nas escolas superiores).

Para o acesso à Escola de Professores para o magistério primário, com duração de dois anos, era preciso que os alunos cursassem a escola

secundária do Instituto de Educação (cinco anos) e obtivessem aprovação do curso complementar (mais um ano).

O curso secundário se constituía das seguintes disciplinas: português, francês, história da civilização, geografia, matemática, ciência físicas e naturais, desenho, trabalhos manuais, música, canto orfeônico, educação física, química, inglês, alemão (facultativo), latim, higiene e puericultura.

As disciplinas do curso complementar para os candidatos à matrícula nos cursos de preparação regular ao magistério primário da escola de Professores, com duração de um ano, eram: literatura, inglês, alemão (facultativo), higiene e puericultura, biologia geral, psicologia, estatística aplicada à educação, história da filosofia, sociologia, desenho, canto orfeônico, educação física, economia e direito.

O currículo era voltado para a formação profissional. Valorizaram-se os estudos de psicologia experimental, pois para o escolanovismo a motivação e o interesse não eram resultados do processo ensino-aprendizagem, mas sim, de condições básicas para o início de tal processo; baseava-se em "métodos ativos". Para LUCKESI o método ativo, decorrente das escolas ativas ou novas, consiste em:

"a) colocar o aluno numa situação de experiência que tenha um interesse por si mesma; b) o problema deve ser desafiante, como estímulo à reflexão; c) o aluno deve dispor de informações e instruções que lhe permitam pesquisar a descoberta de soluções; d) soluções provisórias devem ser incentivadas e ordenadas, com a ajuda discreta do professor; e) deve-se garantir a

oportunidade de colocar as soluções à prova a fim de determinar sua utilidade para a vida."<sup>57</sup>

Segundo GHIRALDELLI<sup>58</sup>, tal método dá ênfase à liberdade da criança e ao interesse do educando, adotando métodos de trabalho em grupo e incentivando a prática manuais nas escolas, procurando colocar a criança no centro do processo e não mais o professor. A esse propósito LUCKESI, diz que o professor deverá centrar os procedimentos de ensino que dêem conta, por parte dos alunos, "*da aquisição de meios de aprendizagem do mundo circundante a da experiência cotidiana.*"<sup>59</sup> Ainda segundo o autor:

"Se o mundo exterior está aberto ao educando, ele deverá ter recursos para aprendê-lo. Disso decorre o entendimento de que não cabe à educação ensinar às crianças, mas sim fazê-las "aprender a aprender, para que, espontaneamente, defrontando-se com o mundo, a partir da vivência, consigam produzir o entendimento da realidade."<sup>60</sup>

Atribuía-se, por conseguinte, ao professor primário e secundário um papel muito superior ao que normalmente lhe era conferido, pois se pretendia reformar a sociedade elevando significativamente a educação de todos. O professor precisava, portanto ter, com farto conhecimento e prática de pesquisa científica. Surge aí, a necessidade de melhor capacitar os professores do ensino primário e secundário.

---

<sup>57</sup> LUCKESI,2001, p.58

<sup>58</sup> GHIRALDELLI, p. 2000, p. 25

<sup>59</sup> LUCKESI,1990, p. 154

<sup>60</sup> LUCKESI,1990,p. 154

## **2.2.) INCORPORAÇÃO DO IERJ À UNIVERSIDADE DO DISTRITO FEDERAL**

Atendendo a necessidade de se formar um novo perfil de professor, que desse conta de atender aos ideais escolanovistas, antes mencionados, **em 1935**, o Instituto de Educação foi incorporado à Universidade do Distrito Federal, através do Decreto nº 5.513/35, e passou a se denominar "Escola de Educação", também criada por Anísio Teixeira, que foi seu primeiro reitor, conservando os mesmos objetivos estabelecidos para o Instituto de Educação (decreto nº 3.810 de 10 de março de 1932)<sup>61</sup>. A Universidade mantinha vários cursos que eram distribuídos pelos seus diversos institutos ou escolas. Ao Instituto de Educação cabia a Formação do magistério primário e secundário.

**Surge, entretanto, uma nova Constituição em 10 de novembro de 1937**, marcada por uma orientação político-educacional para o mundo capitalista, explicitada em seu texto, sugerindo a preparação de um maior contingente de mão-de-obra para as novas atividades abertas pelo mercado.

Propõe que a arte, a ciência e o ensino sejam livres à iniciativa individual e à associações ou pessoas coletivas, públicas e particulares, tirando do Estado o dever da educação. Mantém ainda a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primário. Também dispõe como obrigatório o ensino de trabalhos manuais em todas as escolas normais, primárias e secundárias, o que não seria novidade para as escolas Normais, já que

desde a época do Império, enfatizavam trabalhos manuais. A novidade fica por conta dos objetivos que se diferenciam entre si através da demanda da sociedade, ou seja na época Imperial, tais trabalhos simbolizavam a necessidade de uma formação feminina bem orientada para os afazeres domésticos (centrada na aluna-mestre). Já o Estado Novo enfatiza uma formação de mão de obra para o mercado de trabalho (centrada nos alunos das futuras professoras).

Com o estabelecimento do Estado Novo, segundo ROMANELLI,<sup>62</sup> faz com que as discussões sobre as questões da educação, profundamente ricas no período anterior, entrem "*numa espécie de hibernação*"<sup>63</sup>. As conquistas do movimento renovador, que não influenciaram a Constituição de 1934, foram enfraquecidas nesta nova Constituição de 1937. Em termos educacionais, inverteram-se as tendências democratizantes da Constituição de 1934. Para uma melhor análise vale uma comparação dos textos legais:<sup>64</sup>

1934- "Artigo 149 – A educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos, cumprindo a estes proporcionar a brasileiros e estrangeiros domiciliados no país(...)."

1937- "Artigo 125 – A educação integral da prole é o primeiro dever e o direito natural dos pais. O Estado não será estranho a esse dever, colaborando, de maneira principal ou subsidiária, para facilitar a sua execução de suprir as deficiências e lacunas da educação particular."

1934-"Artigo150 – parágrafo único – a)ensino primário integral gratuito e de freqüência obrigatória extensiva aos adultos; b)tendência à

---

<sup>61</sup> ANEXO I

<sup>62</sup> ROMANELLI, 2001, p. 153 à p. 165

<sup>63</sup> ROMANELLI, 2001, p. 153

<sup>64</sup>GHIRALDELLI, 2000, 81

gratuidade do ensino educativo ulterior ao primário, a fim de o tornar mais acessível(...)

1937- "Artigo 130 – O ensino primário é obrigatório e gratuito. A gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegaram, ou notoriamente não puderam alegar, escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar."

Com o artigo 125, o Estado Novo assumiu apenas o papel de subsidiário da educação pública, substituindo o que determinou a lei de anterior, em que assegurava a educação de todos, para a desobrigação do Estado em manter e expandir o ensino público. No artigo 130, fica explícito que longe de uma democratização de oportunidades, estabelece uma radical divisão de classes, na qual deixa transparecer que a intenção de que os mais ricos, *"é que deveriam financiar a educação dos mais pobres. Institucionalizou-se, assim, a escola pública paga e a esmola obrigatória através da caixa escolar."*<sup>65</sup> GHIRALDELLI,(2000)<sup>66</sup> ressalva que o Estado não estava interessado em fornecer à população formação geral através do ensino público e gratuito, pelo ao contrário a intenção era manter um explícito dualismo educacional entre os ricos que *"proveriam seus estudos em escolas públicas ou particulares e pobres, sem usufruir desse sistema, deveriam se destinar às escolas profissionais"*.<sup>67</sup> Neste sentido a nova Constituição enfatiza no seu artigo 129 como dever do estado o ensino pré-vocacional e profissional, destinados aos menos desfavorecidos. Vai-se aqui

---

<sup>65</sup> GHIRALDELLI,2000, p.82

<sup>66</sup> GHIRALDELLI, 2000, p.p. 81-82

<sup>67</sup> GHIRALDELLI,2000, p.82



entender a ideologia antidemocrática destinada à educação no sentido que lhe deu GHIRALDELLI:<sup>68</sup>

" Para as elites o caminho era simples: do primário ao ginásio, do ginásio ao colégio e, posteriormente, a opção por qualquer curso superior. Havia ainda a chance de profissionalização, mais destinadas às moças, que depois do primário poderiam ingressar no Instituto de Educação e, posteriormente, cursar a Faculdade de Filosofia."

A nova Constituição consagrou, assim, a centralização na política educacional, incumbindo a União de fixar bases e determinar os quadros da educação nacional, tirando dos estados a atribuição quanto à organização de seus sistemas de ensino e eliminando muitas conquistas do movimento renovador

Assim, a Universidade, idealizada por Anísio Teixeira, não escapou à essas transformações educacionais que acabou por influenciar o término e fazer novas transformações para o ensino superior. Outro grande motivo foi a perseguição feita ao seu idealizador, Anísio Teixeira, que era tido como comunista.

Foram, assim, desarticulados a Biblioteca Central de Educação, o Instituto de Pesquisas e o Instituto de Educação, em 21 de maio de 1938, através do decreto nº 6.215. Tal decreto reorganizou a Universidade do Distrito Federal, **retirando do Instituto de Educação o curso de formação superior** de professores e anexando-o à Faculdade de Educação da universidade. O Instituto de Educação passou, então, a constituir-se dos cursos Normal, Ginásial, Grupo Escolar e o Jardim de Infância.

---

<sup>68</sup> GHIRALELLI, 2000, p. 84

Em 1942, durante a ditadura de Getúlio Vargas o ministro Gustavo Capanema empreende outras reformas do ensino, regulamentadas por diversos decretos, assinados de 1942 a 1946 e denominadas Leis Orgânicas do Ensino.<sup>69</sup>

A ênfase deslocou-se para o ensino profissional e uma postura mais conservadora voltou a dominar o cenário. A reforma Capanema<sup>70</sup> reorganizou todos os níveis do sistema educacional para quais, mais uma vez, foram rigidamente prescritos currículos enciclopédicos.

Durante o período de 1945 e 1947 o movimento popular no Brasil cresceu. Com o fim do Estado Novo consubstanciou-se na adoção de uma nova Constituição de cunho liberal e democrático. Pois o cenário mundial, com o fim da Segunda Guerra Mundial, anunciava-se uma nova construção de governos populares e democráticos na Europa. Era impossível, portanto, contrariar esse processo mundial de redemocratização. Com isso, a sociedade brasileira revigorou e toda uma ideologia democrática tomou parte do cenário político brasileiro como: formação de partidos, eleições para presidente e a Constituinte. A propósito disso, MOREIRA ressalta que:

“O caráter elitista do ensino e do currículo é questionado (...) Começa-se achar necessário alfabetizar os trabalhadores, então mais especializados, que, gradualmente, começam também a exigir a expansão do sistema educacional. Além disso, como os analfabetos não podiam votar, a burguesia industrial emergente viu na alfabetização das massas um instrumento para mudar o poder político e derrotar as oligarquias rurais”.<sup>71</sup>

<sup>69</sup> ROMANELLI, 2001, p.p. 153-154

<sup>70</sup> Plano Nacional de Educação, instituído pelo, então ministro da Educação Gustavo Capanema (GHIRALDELLI, 2000, p.49)

<sup>71</sup> MOREIRA, 1990, p. 85

Surge, assim, a nova Constituição (1946) que, na área da Educação, determina a obrigatoriedade de se cumprir o ensino primário e dá competência à União para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional. Para tal o ministro da Educação e Saúde, Clemente Mariani, constituiu uma comissão de educadores incumbidos da elaboração de um projeto para a LDBEN (Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional).

Integraram a comissão vários educadores de várias tendências, ou seja, escolanovistas e católicos tradicionalistas. Essa abertura democrática faz aparecer o predomínio da tendência "humanística moderna", que segundo SAVIANI<sup>72</sup>, fica mais nítida no período de 1945 a 1960 e, como já referido anteriormente, é uma visão do homem centrada na existência, na vida, na atividade.

Pela a participação de um considerável número de educadores escolanovistas na comissão da construção da LDBEN (1946), fez voltar, nesse período, o preceito de que a educação é direito de todos, inspirada nos princípios proclamados pelos Pioneiros, no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, nos primeiros anos da década de trinta.

Vale o destaque de que o percurso desse projeto é longo e tumultuado<sup>73</sup> e se estende até 1961, quando, finalmente foi publicada (Lei nº

---

<sup>72</sup> SAVIANI in MENDES, 1998, p.33

<sup>73</sup> O projeto foi remetido ao Congresso Nacional e arquivado em 1949. Dois anos depois, em 1950, foi tentado seu desarquivamento, mas o Senado informou que havia se extraviado. Diante disso a Comissão de Educação e Cultura do Congresso partiu para os trabalhos de reconstituição, que perdurou até 1958. Porém nesse período, por conta da escola pública de ensino ter crescido substancialmente, tornando-se um patrimônio defendido pelos setores sociais mais democráticos, os donos dos ensinos privados sentindo-se injustiçados utilizavam-se da Igreja católica, que utilizavam os velhos argumentos da "liberdade do ensino e do direito da família na educação dos filhos." Descendia-se, assim, o conflito entre os defensores do ensino público com os partidários da escola privada. A partir daí, o debate extrapolou os limites do Congresso e ampliou para a sociedade civil, onde vários partidos ideológicos

4.024), se encontrando já ultrapassada. Embora fosse uma proposta avançada na época da apresentação do anteprojeto (1948), se torna atrasada no correr dos debates e dos confrontos de interesses.

Com a Lei Orgânica do Ensino Normal promulgada juntamente com a do Ensino primário em 1946, pelo o decreto nº 8.530 de 2 de janeiro, expressaram uma continuidade da política educacional. A União, pela primeira vez, determinou diretrizes gerais para todo o país, no que se refere à formação do magistério primário em escala nacional, organizando o curso de forma a atender os objetivos do ensino primário. Oficializou como finalidade do curso Normal, o seguinte<sup>74</sup>:

1. Prover a formação do pessoal docente necessário às escolas primárias;
2. Habilitar administradores escolares destinados às mesmas escolas;
3. Desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância."

Na gestão do prefeito Dr. Hildebrando de Araujo Góes foi dado novo regulamento ao ensino normal do Instituto de Educação, para ajustá-lo ao decreto-lei (federal) de 1946 (Lei Orgânica do Ensino Normal), dividindo-o em **três séries e criando cursos de especialização e habilitação do Ensino Normal com a duração de um ano**. Esses cursos de especialização e habilitação que, como determinava a lei, só poderiam funcionar nos Institutos de Educação e eram assim compreendidos:

---

(igreja, órgãos de imprensa, diversas associações etc.) se envolveram. (GHIRALDELLI, 2000, p.113 à 116).

<sup>74</sup> ROMANELLI, 2001, p.164.

Educação pré-primária<sup>75</sup>; Didática especial do curso complementar primário; didática do ensino supletivo; didática especial de desenho e artes aplicadas, didática especial de música e canto, assim como para habilitar pessoal em administração escolar. Respectivamente para formar professores para educação pré- primária, para o ensino primário, supletivo, desenho e artes, música e administradores escolares (para direção de escolas, orientação de ensino, inspeção escolar, estatística escolar e avaliação escolar). O Instituto de Educação ficou assim composto e ainda funcionando com os cursos: ginasial, primário e jardim de infância.

As disciplinas do curso Normal do Instituto de Educação ficaram assim distribuídas, conforme quadro a seguir representado:

---

<sup>75</sup> Denominada, atualmente de Educação Infantil

### Quadro III

#### REPRESENTAÇÃO DA GRADE CURRICULAR DO ANO DE 1946<sup>1</sup>

	Primeiro-Ano	Segundo-Ano	Terceiro-Ano
Português e literatura	2 horas	2 horas	1 hora
Matemática	3 horas	2 horas	-
Geografia	2 horas	2 horas	-
História da América	2 horas	-	-
Física	3 horas	-	-
Química	3 horas	-	-
Biologia	3 horas	-	-
Anatomia e fisiologia humanas	2 horas	-	-
Desenho	2 horas	2 horas	1 hora
Artes aplicadas	1 hora	1 hora	1 hora
Música e canto orfeônico	2 horas	-	1 hora
Edu. fis., recreação e jogos	2 horas	2 horas	2 horas
História do Brasil	2 horas	2 horas	-
Biologia Educacional	3 horas	3 horas	-
Estatística Educacional	3 horas	3 horas	-
Psicologia Educacional	2 horas	2 horas	2 horas
Sociologia Educacional	-	-	2 horas
História e Filosofia da Edu.	-	-	2 horas
Higiene e Educação Sanitária	-	2 horas	-
Metod. do Ensino Primário	-	3 horas	5 horas
Prática de Ensino	-	-	6 horas
Geografia do Distrito Federal	-	-	1 hora
História do Distrito Federal	-	-	1 hora
Higiene e Puericultura	-	-	2 horas

Fonte: Quadro construído de acordo com as observações de SILVEIRA, 1954, p.50.

<sup>1</sup> Quadro construído de acordo com as declarações de SILVEIRA, 1954, p.50.