

# **A HISTÓRIA DA DISCIPLINA DIDÁTICA GERAL, NA FACULDADE NACIONAL DE FILOSOFIA DA UNIVERSIDADE DO BRASIL (FNFI), NOS ANOS DE 1950: INVESTIGANDO A PRODUÇÃO DO CATEDRÁTICO LUIZ ALVES DE MATTOS<sup>1</sup>**

Maria Verônica Rodrigues da Fonseca<sup>2</sup>

## **RESUMO**

Neste trabalho, analiso documentos curriculares dos anos de 1950 - a 4ª edição da obra *Sumário de Didática Geral* publicada por Luiz Alves de Mattos, professor catedrático de Didática Geral e Didática Especial da Faculdade Nacional de Filosofia e, posteriormente, professor titular da FE/UFRJ, no período de 1939 a 1972 e o *Programa da Disciplina Didática Geral e Especial* do ano de 1955. Busco identificar a influência destas publicações na *manutenção de uma retórica legítima* que garantiu sucesso à disciplina acadêmica Didática Geral, bem como o papel exercido pelo catedrático como uma liderança que influenciou fortemente a constituição histórica da referida disciplina nos diferentes cursos que formavam professores na instituição investigada. A análise fundamenta-se nas contribuições teórico-metodológicas dos estudos em História do Currículo e História das Disciplinas, articuladas à produção da nova historiografia e da história cultural, em especial os estudos de Le Goff (1990), Levi (1992) e Burke (2002) acerca da ampliação da noção de fonte histórica e quanto à importância da análise microscópica e do estudo intensivo do material documental. A análise aponta alguns aspectos que remetem para o sucesso da retórica construída por meio da obra de Luiz Alves de Mattos, o que garantiu a estabilidade e a conservação da disciplina na instituição.

*Palavras-chave:* História do Currículo. História das Disciplinas. Didática Geral.

## **INTRODUÇÃO**

O presente trabalho apresenta algumas articulações conceituais acerca da constituição sócio-histórica do currículo, realizadas a

<sup>1</sup> Trabalho produzido no âmbito da Pesquisa de Doutorado 'Formação de Professores na UFRJ (1939-1990): investigando a história da disciplina acadêmica Didática Geral', desenvolvida com financiamento da CAPES. Uma versão preliminar do mesmo foi apresentada no '10º Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste,' realizado em 2011.

<sup>2</sup> Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da UFRJ, bolsista CAPES. Endereço eletrônico: mvrf35@yahoo.com.br

partir da análise de documentos do currículo escrito da Disciplina Didática Geral, produzidos nos anos de 1950, na Faculdade Nacional de Filosofia (FNFI) da Universidade do Brasil. Tais documentos são submetidos a uma análise comparativa com os seguintes livros didáticos<sup>3</sup>: *Didática* de José Carlos Libâneo e *Curso de Didática Geral* de Regina Célia Haidt, tratam-se de dois títulos, amplamente adotados para o ensino da disciplina acadêmica Didática Geral, em diferentes Cursos de Licenciatura no país, no tempo presente.

O estudo é realizado focando a análise da 4ª edição da obra *Sumário de Didática Geral*<sup>4</sup> escrita por Luiz Alves de Mattos, Catedrático de Didática Geral e Didática Especial da Faculdade Nacional de Filosofia (FNFi) da Universidade do Brasil, atual UFRJ, e do *Programa de Didática Geral e Especial* elaborado pelo referido professor para ser adotado no ano de 1955 e aprovado pelo Departamento de Educação da FNFi. Tal análise busca identificar a influência destas publicações na *manutenção de uma retórica legítima* que garantiu sucesso à disciplina (GOODSON, 1997). De igual modo, investigo o papel exercido pelo catedrático como uma liderança intelectual que influenciou fortemente a constituição histórica da disciplina acadêmica Didática Geral nos diferentes cursos que formavam professores na referida instituição, onde atuou como docente desde 1939 até 1972. Afinal, conforme afirma Goodson (2007), "as disciplinas não são definidas de uma forma acadêmica desinteressada, mas sim em uma relação estreita com o poder e os interesses de grupos sociais" (p. 244). Nesse processo, os atores envolvidos na sua construção empregam uma variedade de recursos ideológicos e materiais para se estabelecerem como hegemônicos (GOODSON, 1997).

Este estudo é parte de uma pesquisa maior que busca construir a história da disciplina acadêmica Didática Geral, nos cursos de Licenciatura da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ),<sup>5</sup>

3 A escolha desses dois títulos foi realizada a partir da leitura de ementas da Disciplina Didática Geral adotadas em cursos de Licenciatura disponíveis na internet.

4 A 1ª edição da obra é datada de 4 de janeiro de 1957, sendo republicada em pelo menos 16 edições até 1975.

5 A UFRJ tem sua origem na criação da Universidade do Rio de Janeiro, em sete de setembro de 1920, como resultado da reunião de três unidades de caráter profissional que funcionavam no Rio de Janeiro: a Escola de Medicina, a Escola Politécnica e a Faculdade de Direito. Em 5 de julho de 1937, a Universidade do Rio de Janeiro é reorganizada, sendo então denominada Universidade do Brasil que, conforme sua lei de organização, foi constituída inicialmente dos seguintes estabelecimentos de ensino: a) Faculdade Nacional de Filosofia,

no período compreendido entre 1939 – ano da criação da *secção especial de didática*<sup>6</sup>, na Faculdade Nacional de Filosofia (FNFI) da Universidade do Brasil, como responsável pela preparação de professores para o ensino secundário e normal - até os anos de 1990, período em que se intensificam na instituição os estudos de reformulação curricular dos diferentes cursos de licenciaturas que nela são ministrados.

Objetiva-se, assim, compreender o papel que vem sendo exercido pela disciplina Didática Geral na formação inicial de professores na referida instituição. Afinal, desde a sua criação em 1939, o domínio do conhecimento da didática geral tem sido historicamente entendido como essencial para o exercício da docência; “imprescindível para o desenvolvimento profissional dos professores” (VEIGA, 2007, p. 8).

O estudo é estabelecido a partir do diálogo com as formulações teórico-metodológicas do campo do currículo, trabalhando, especialmente com os estudos em História do Currículo e História das Disciplinas formulados por Ivor Goodson, André Chervel, Antônio Vinão e Marcia Serra Ferreira. Afinal, como afirma Goodson (1997), esses estudos sócio-históricos possibilitam a análise das circunstâncias em que foram construídas, negociadas e reconstruídas determinadas realidades curriculares. Tendo em vista, ainda, que a História das Disciplinas tem se constituído como uma preocupação de pesquisadores em currículo que buscam maior entendimento sobre os processos de construção dos saberes escolares e acadêmicos (LOPES, 2007) é necessário, também, conforme argumentam Ferreira (2005 e 2007) e Macedo (2008), que, face às características dos estudos em História do Currículo, sejam estabelecidos diálogos com a Historiografia e bem como com os estudos de História da Educação.

---

Ciências e Letras; b) Faculdade Nacional de Educação; c) Escola Nacional de Engenharia; d) Escola Nacional de Minas e Metalurgia; e) Escola Nacional de Química; f) Faculdade Nacional de Medicina; g) Faculdade Nacional de Odontologia; h) Faculdade Nacional de Farmácia; i) Faculdade Nacional de Direito; j) Faculdade Nacional de Política e Economia; k) Escola Nacional de Agronomia; l) Escola Nacional de Veterinária; m) Escola Nacional de Arquitetura; n) Escola Nacional de Belas Artes; e o) Escola Nacional de Música. Em 05 de novembro de 1965, conforme definido na Lei Nº 4.831/65, a Universidade do Brasil é denominada Universidade Federal do Rio de Janeiro. Denominação que se mantém até o momento atual.

6 Brasil, Ministério da Educação e Saúde. Decreto-Lei nº. 1.190 de 4 de abril de 1939. Organiza a Faculdade Nacional de Filosofia. Capítulo II, Art. 2º, Parágrafo único. Documento disponível na página eletrônica <http://www.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=6444&tipoDocumento>. Último acesso em 19 de março de 2011.

## **ALGUMAS INTERPRETAÇÕES ACERCA DOS ESTUDOS EM HISTÓRIA DO CURRÍCULO E HISTÓRIA DAS DISCIPLINAS**

Conforme conceitua Young (2000, p. 28) “a educação é sempre um conjunto de escolhas culturais, algumas conscientes e outras inconscientes. Segue-se daí que o currículo é sempre uma seleção e uma organização do saber disponível em uma determinada época”. Como consequência, o referido autor enfatizava que as pesquisas a serem realizadas pela Nova Sociologia da Educação (NSE)<sup>7</sup> deveriam focar, em uma perspectiva sócio-histórica, as instituições de ensino e o modo como nelas é selecionado e organizado o conhecimento, bem como as ideias que fundamentam tal seleção e organização. Afinal, “os currículos acadêmicos são produtos das ações das pessoas na história” (YOUNG, 2000, p. 40).

É nesta perspectiva que Goodson (2001) destaca que os estudos históricos no campo do Currículo possibilitam o entendimento das visões de mundo dos diferentes grupos que construíram socialmente um determinado desenho curricular. Afinal, “o currículo é, inequivocamente, uma construção social” (GOODSON, 2001, p. 213), embora muitos estudos ainda o tratem como um dado atemporal, materializando as escolhas que têm sido feitas nos espaços acadêmicos e escolares sobre o quê e o como ensinar.

A compreensão do currículo como uma construção social concebida para atender a finalidades educacionais específicas me permite, ainda, ressaltar a pertinência de se investigar as relações sociais que sustentam determinadas construções curriculares, por entender as disciplinas como resultantes de lutas por poder entre grupos sociais com interesses diferentes que competem por *status*, recursos e território (GOODSON, 1997).

---

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

Goodson (2005) afirma que a história do currículo propõe-se a penetrar nos estudos que se voltam para os conteúdos, os métodos e percursos de ensino, buscando nos processos internos da escola “pistas para analisar as complexas relações entre escola e sociedade, inclusive enfatizando como as escolas tanto refletem como refratam as definições da sociedade acerca dos conhecimentos culturalmente válidos” (p.118). Ressaltando ainda que a história do currículo tem o significado de possibilitar a compreensão do papel das profissões - como a educação - na construção social do conhecimento, ao articular a história da educação a uma renovada concepção da história do conhecimento, possibilitando, então “um entendimento da relação entre a formulação histórica do conhecimento por parte dos profissionais e a disciplina, classificação e controle de grupos sociais vulneráveis” (GOODSON, 2005, p. 119).

Considerando, ainda o papel de destaque atribuído pelo referido autor às estruturas disciplinares e aos indivíduos ou grupos que as integram (GOODSON, 1997; FERREIRA, 2005, 2007), afirmo que as disciplinas se constituem por um complexo processo de negociações e de articulações hegemônicas que visam a atribuir e fixar sentidos aos currículos. Elas se constituem em um mecanismo de organização coletivo no qual são definidos “espaços de poder, de alocação de recursos e de reprodução dos métodos e princípio de construção de conhecimento” (LOPES, 2008, p.54).

Ressalto, assim, que para que se compreendam os diversos embates travados em torno do reconhecimento de determinados saberes e práticas em detrimento de outros que vão perdendo território no processo de construção sócio- histórica, a incorporação das contribuições da Historiografia Contemporânea se faz primordial. Possibilitando análises que desconfiam da objetividade dos fatos históricos e que, ao problematizarem as fontes e a própria escrita da história, investem no tratamento dos fatos históricos em uma perspectiva relacional e contextual (FERREIRA, 2007). Para tanto, conforme salienta Pietri (2010), é necessária a construção e incorporação de “procedimentos que exponham o analista a sentidos não acessíveis de forma direta ou de modo evidente à interpretação” (p.71).

Afinal, sendo o currículo um artefato histórico social, sua construção não deve ser encarada como seguindo uma lógica evolucionária, e sim como “fruto de intrincados processos que envolvem

interesses e disputas que não se limitam ao campo epistemológico” (FERREIRA, 2007, p. 460). Além disso, pensar o currículo como artefato histórico social envolve, de acordo com Macedo (2008), reconstruir a dinâmica cotidiana que o materializou.

Na seção seguinte, abordo os aspectos metodológicos que fundamentam este estudo.

## **CONSTRUINDO METODOLOGICAMENTE UMA PESQUISA EM HISTÓRIA DO CURRÍCULO E HISTÓRIA DAS DISCIPLINAS**

A análise aqui apresentada fundamenta-se nas contribuições teórico-metodológicas dos estudos em História do Currículo e em História das Disciplinas, formuladas por Ivor Goodson e André Chervel<sup>8</sup> - teóricos que tem buscado em seus estudos explicar as transformações ocorridas em determinadas disciplinas ao longo do tempo e identificar fatores mais diretamente ligados às mudanças de conteúdos de ensino – seus estudos são articulados à produção da nova historiografia e da história cultural, buscando-se, assim, maior qualidade no diálogo estabelecido pelo “pesquisador/historiador entre teorias, métodos e evidências na efetivação de seu processo de investigação” (GATTI JR, 2009. p. 45).

Desde o início das teorizações críticas no campo do Currículo, sob a perspectiva da Nova Sociologia da Educação (NSE), Young (2000) já destacava a necessidade de que os estudos curriculares fossem realizados numa perspectiva sócio-histórica. Apesar do projeto teórico da NSE ter dado ênfase à historização do currículo, como estratégia para permitir expor a arbitrariedade dos processos de seleção e organização do conhecimento escolar e educacional, a perspectiva histórica permaneceu apenas como uma promessa e um ideal de pesquisa daquele movimento intelectual. Somente nos anos de 1980, os estudos curriculares realizados na perspectiva sócio-histórica foram retomados e redirecionados, com os trabalhos dos ingleses Ivor Goodson e Stephen Ball, bem como americanos Kliebard, Franklin e Popkewitz. Ainda que em vertentes distintas, conforme sinaliza Souza (2005), estes teóricos desenvolveram seus trabalhos

---

8 As investigações sobre história das disciplinas no Brasil têm sido desenvolvidas a partir dos estudos formulados por historiadores do currículo de língua inglesa, cuja maior influência é a produção de Ivor Goodson, e dos teóricos franceses associados à História da Educação, entre os quais se destaca André Chervel.

em torno de temáticas como “história do pensamento curricular, história das reformas e propostas curriculares; história dos currículos de cursos específicos e história das disciplinas escolares” (MACEDO, 2008, p. 142) sendo, esta última, a perspectiva de estudo que mais tem se destacado no contexto da história do currículo.

No que se refere à história das disciplinas, mais desenvolvida pelos curriculistas ingleses, observa-se um interesse maior em compreender o processo de inclusão e valorização das disciplinas nas construções curriculares, com intuito de explicar as transformações ocorridas em determinadas disciplinas ao longo do tempo, além do interesse em identificar fatores mais diretamente ligados às mudanças de conteúdos de ensino, articulando-as a aspectos da cultura específica das instituições de ensino.

Segundo Bittencourt (2003), os estudos sobre história das disciplinas estão articulados ao momento em que a escola passa a ser repensada enquanto “espaço de produção de saber e não apenas de reprodução de conhecimentos impostos externamente” (p.11). Assim como a Sociologia do Currículo, a História da Educação também se preocupa em compreender os processos educacionais para além de uma perspectiva estrutural, colocando “como ponto crucial as criações e conflitos internos das instituições educacionais em diferentes épocas” (BITTENCOURT, 2003, p. 14) e buscando alternativas para transformar a educação. Valendo-se da incorporação da teorização da nova historiografia e da história cultural, os trabalhos buscaram situar os agentes que constituem o saber trabalhado nas instituições educacionais e a compreensão das disciplinas como objeto importante de investigação.

Ao se voltar para a historização das disciplinas, tais estudos objetivam também a compreensão das relações de poder presentes no processo de escolarização, identificando “pistas para analisar as complexas relações entre escola e sociedade, inclusive enfatizando como as escolas tanto refletem como refratam as definições da sociedade acerca dos conhecimentos culturalmente válidos” (GOODSON, 2005, p. 118). Nesse sentido, Souza Jr & Galvão (2005) apontam que a especificidade dos estudos sobre história das disciplinas está na história dos conteúdos, procurando “enfatizar o porquê de a escola ensinar o que ensina, em vez de tentar responder o que a escola deveria ensinar.” (SOUZA JR & GALVÃO, 2005, p.393). Ressaltando, ainda, que “a História das Disciplinas representa uma

reação aos trabalhos em que a educação é quase exclusivamente interpretada em função da estrutura econômica, política e social". (SANTOS, 1990 *apud* SOUZA JR & GALVÃO, 2005, p.394).

Neste processo de construção de conhecimento, as investigações acerca da história das disciplinas têm sido desenvolvidas a partir dos estudos formulados por historiadores do currículo de língua inglesa, cuja maior influência é a produção de Ivor Goodson, e dos teóricos franceses associados à História da Educação: André Chervel e Dominique Julia. Esses teóricos buscam em seus estudos explicar as transformações ocorridas em determinadas disciplinas ao longo do tempo e identificar fatores mais diretamente ligados às mudanças de conteúdos de ensino.

Cabe, no entanto, ressaltar que embora os historiadores franceses tenham dedicado seus estudos para investigação acerca das disciplinas escolares - e, como nos aponta Chervel (1990), o contexto universitário<sup>9</sup> é distinto do contexto escolar - no Brasil, esta produção tem sido utilizada como referência para o estudo da história das disciplinas acadêmicas também, sendo conduzidas análises que privilegiam "a apreensão da lógica interna do funcionamento do conhecimento científico, seus avanços ou conflitos, considerando o espaço da instituição universitária com suas especificidades de conteúdo" (BITTENCOURT, 2003, p. 36). Afinal, o processo de ensino-aprendizagem difere do processo de pesquisa e construção do conhecimento em si, embora no ensino superior tenhamos estas duas possibilidades presentes e muitas vezes articuladas.

Vinão (2008) aponta que os estudos realizados sob a perspectiva dos historiadores das disciplinas franceses, em especial os estudos de André Chervel, têm se voltado para análises que identificam tradições e continuidades nas disciplinas, bem como focado os processos de transformações dos saberes em objetos de ensino. Na perspectiva de Vinão, as disciplinas são

organismos vivos. As disciplinas não são, com efeito, entidades abstratas com uma essência universal e estática. Nascerem e se desenvolvem, evoluem, se transformam, desaparecem, engolem umas às outras, se atraem e se repelem, se desgarram e se unem, competem entre si, se relacionam e intercambiam

---

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



informações (ou as tomam emprestadas de outras) etc. Possuem uma denominação ou nome que as identifica frente às demais, ainda que em algumas ocasiões, como se tem advertido, denominações diferentes mostram conteúdos bastante similares e, vice-versa, denominações semelhantes oferecem conteúdos nem sempre idênticos. Tais denominações constituem, além disso, sua carta de apresentação social e acadêmica (VINÃO, 2008, p.195).

Deste modo, a construção do conhecimento sobre a história de uma disciplina e, em especial acerca das transformações pelas quais ela tem passado ao longo do tempo, pode contribuir para a "articulação de propostas mais consistentes de alteração ou implementação curriculares" (LOPES, 1999, p. 167).

Chervel (1990) defende que a História das Disciplinas, embora centre na descrição e análise dos conteúdos explícitos do ensino disciplinar ao longo do tempo, deve voltar-se também para as finalidades do ensino e os resultados concretos que elas produzem. Tais finalidades podem ser sócio-políticas, psicológicas, de socialização e, para o autor a identificação, classificação e organização das finalidades do ensino são uma das tarefas da História das Disciplinas.

Segundo Vinão (2008), "a história das disciplinas escolares se localiza sob o guarda-chuva da nova história cultural" (p.188). No Brasil, conforme aponta Gatti Jr. (2009), a história da educação tem, a partir dos estudos em História das Disciplinas Escolares, obtido maior qualidade no diálogo estabelecido pelo "pesquisador/historiador entre teorias, métodos e evidências na efetivação de seu processo de investigação" (p.45). O referido autor ressalta, ainda, que as novas abordagens historiográficas construídas a partir dos anos de 1990 possibilitaram uma ampliação das fontes utilizadas nas pesquisas em educação.

Conforme ressalta Burke (1992), quando os historiadores iniciaram novos questionamentos sobre o passado, foram necessários outros tipos de fontes para complementar os documentos oficiais. É, portanto, este novo paradigma que possibilitou à História da Educação o uso de fontes diversificadas até então menosprezadas como, por exemplo, a utilização de bibliografia variada, tais como

ementas, livros científicos e manuais escolares/livros didáticos, capítulos e artigos científicos.

Essa amplitude das fontes de estudo é fruto da influência da micro-história, que trouxe para os estudos históricos a valorização da especificidade das culturas locais, em oposição à perspectiva da história econômica, de narrativas grandiosas (BURKE, 2008).

Segundo Levi (1992, p. 136), "a micro-história como uma prática é essencialmente baseada na redução da escala da observação, em uma análise microscópica e em um estudo intensivo do material documental." E nesse processo, entende-se que a redução da escala revelará fatores nunca antes observados. Possibilitando então que fenômenos já considerados como amplamente descritos e compreendidos assumam novos significados. Afinal, conforme afirma Le Goff (1990, p. 26) "cada época fabrica mentalmente a sua representação do passado histórico".

Nessa perspectiva, outro aspecto importante refere-se à escala de análise que tem sido adotada pelos pesquisadores das disciplinas que conferem um caráter particular às investigações realizadas. Observando-se, em muitos casos, estudos que focam o desenvolvimento e a consolidação de disciplinas e áreas de conhecimento, tendo por base a forma como se desenvolvem em instituições específicas.

Nesse sentido, Chervel (1990) chama a atenção para a abundância de uma documentação formada por cursos manuscritos, manuais e periódicos pedagógicos à disposição do historiador das disciplinas, neles constando os conteúdos explícitos do ensino disciplinar, sendo a descrição e análise desse material sua tarefa fundamental. Cabe, então, ao historiador das disciplinas, "se não pode examinar minuciosamente o conjunto da produção editorial, determinar um *corpus* suficientemente representativo de seus diferentes aspectos" (CHERVEL, 1990, p. 203). Justifica-se, assim, a opção pela análise de um manual produzido no meio acadêmico para fins de ensino. Afinal, o manual escolhido é um documento representativo para o estudo dos conteúdos selecionados para compor a disciplina Didática Geral, no período estudado, por se constituir, conforme explicitado no prefácio da 3ª edição, em "um apanhado sumário das grandes linhas em que se desenvolve a Didática moderna, facilitando-lhes a escolha de novos procedimentos e recursos que os ajudem a superar a pequena rotina cotidiana e a ativar o seu ensino

dentro de mais amplas e modernas perspectivas" (MATTOS, 1964, p. 13). Um trabalho que, segundo o próprio autor, teve aceitação "junto às cátedras de Didática de mais de cinquenta Faculdades de Filosofia espalhadas por todo o país" (MATTOS, 1964, p. 18). E cuja influência se fez presente, também, nos percursos de formação de professores em Portugal, conforme apontam Xavier & Mogarro (2011), dentre as obras que conformavam a cultura profissional dos professores portugueses, "merece destaque a recepção positiva do livro de Luiz Alves de Mattos, *Sumário de Didática Geral*, cuja primeira edição brasileira data de 1957, alcançando a 10ª edição no início dos anos de 1970" (XAVIER & MOGARRO, 2011, p. 119).

### **INVESTIGANDO O "SUMÁRIO DE DIDÁTICA GERAL", DE LUIZ ALVES DE MATTOS**

Segundo Schroeder (2001), "a obra de Luiz Alves de Mattos representa o momento em que a Didática avançava na delimitação de seu campo, superando o tipo de formulação que a posicionava entre a arte e a ciência" (p. 59), sendo largamente reconhecida a sua contribuição ao pensamento educacional brasileiro e, mais efetivamente, ao campo da Didática (CARVALHO, 2000 e SILVA, 2008). Nesse sentido, o estudo do protagonismo de Luiz Alves de Mattos, a partir de sua obra, fundamenta-se na compreensão de que "atores, historicamente situados, construíram em seu cotidiano o passado que hoje buscamos compreender" (MACEDO, 2008, p. 151). Nesta mesma direção, Moreira (1998) citado por Frangela (2000, p. 1) ressalta que "a compreensão do processo de construção de uma área ou disciplina, em dado estabelecimento de ensino, exige a consideração de contextos sócio-histórico, cultural, institucional e biográfico nos quais o processo se desenrola".

Nos anos de 1980, realizando uma análise crítica sobre o processo de construção sócio-histórica do ensino da Didática no Brasil, publicada no livro "A Didática em Questão", Vera Maria Candau (1987) aponta que a constituição histórica da disciplina, até os anos de 1960, oscila da concepção tradicional, de forte caráter instrumental, a uma concepção humanista, orientada pelo discurso escolanovista, fundamentando-se fortemente na psicologia evolutiva e da aprendizagem. Segundo Candau (1987, p. 16),

o livro texto mais amplamente editado neste período é o Sumário de Didática Geral (57) de Luiz Alves de Mattos. Este livro foi apontado em pesquisa realizada em 1978 entre os professores de didática de Belo Horizonte, entre as 13 publicações mais representativas do conteúdo de didática (Oliveira, 80). Segundo Soares (81), *uma análise de conteúdo ideológico* [grifo meu] deste texto ‘desvendaria a ideologia liberal-pragmatista, os princípios da Escola Nova e o mito da neutralidade dos métodos e técnicas de ensino que informam, sem que sejam explicitados, a Didática proposta pelo autor.

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

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

Nesse sentido, ressalto que, conforme registrado no prefácio da 1ª edição da obra, trata-se das *notas das aulas* [grifo meu] ministradas pelo catedrático, a professores secundários de todo o país. Para o autor, essas notas reúnem os conteúdos que “são objeto de maior desenvolvimento nos cursos que há anos vimos ministrando aos licenciandos da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil.” (MATTOS, 1964, p. 10)

A obra é estruturada em três partes que se subdividem em doze unidades<sup>10</sup>, pode-se inferir aqui a influência dos estudos de 10 O método das Unidades Didáticas foi sistematizado em 1926 por Henry C. Morrison, que a define como “um aspecto completo e significativo do meio, de uma ciência ou da conduta”,

Henry Morrison, que sistematizou o ensino por Unidades Didáticas, cabendo ainda ressaltar a influência deste tipo de estruturação, até os dias atuais, na forma de organização dos livros com finalidades didáticas. Tal influência é de certo modo comprovada quando se identifica nas bibliografia geral citada pelo autor a presença da obra *The Practise of Teaching in the Secondary School* escrita por Henry C. Morrisson em 1936.

A primeira parte do livro denominada *Fundamentos* é composta das seguintes unidades: *Noções Fundamentais; Finalidades da Educação e Objetivos do Ensino; Método e Ciclo Docente; e Planejamento do Ensino*. A segunda parte - *Orientação da Aprendizagem* - é constituída pelas unidades: *Motivação e Incentivação da Aprendizagem; Apresentação da Matéria; Direção de Atividades Discentes; e Integração e Fixação do Conteúdo da Aprendizagem*. Na terceira parte, encontram-se as unidades: *Sondagem e Prognose da Aprendizagem; Manejo de Classe e Controle da Disciplina; Diagnose e Retificação da Aprendizagem; e Verificação e Avaliação do Rendimento Escolar*.

Chervel (1990) chama a atenção para o processo de transformação pelo qual passam os conteúdos disciplinares ao longo do tempo, ressaltando a existência de períodos de estabilidade entremeados por períodos de transição "onde o antigo e o novo coabitam" (p. 204). Para Goodson (1997), no entanto, a estabilidade e a conservação são os resultados mais prováveis na estruturação do ensino. Nessa perspectiva, identifico certa estabilidade de alguns conteúdos ainda trabalhados e valorizados na disciplina Didática Geral, quais sejam: *planejamento, objetivos do ensino, e avaliação do rendimento escolar*, como pode ser evidenciado ao compararmos esses conteúdos aos abordados nos livros de Didática Geral adotados no tempo presente e utilizados neste estudo como fontes para análise comparativa. Neles se encontram os seguintes tópicos: no livro *Didática - o planejamento escolar; os objetivos e conteúdos do ensino e a avaliação escolar*; no livro *Curso de Didática Geral - O Planejamento da Ação Didática,, A formulação de Objetivos Educacionais, Avaliação do processo ensino- aprendizagem*.

Um exemplo dessa estabilidade é evidenciado no livro *Didática*, ao tratar da importância do planejamento, é destacado que o

---

tendo sido aplicado na organização do Colégio Nova Friburgo da FGV (CARVALHO, 1984, p. 263), instituição de ensino organizada e supervisionada por Luiz Alves de Mattos.

planejamento tem a seguinte função: “assegurar a racionalização, organização e coordenação do trabalho docente, de modo que a previsão das ações docentes possibilite ao professor a realização de um ensino de qualidade e evite a improvisação”. (LIBÂNEO, 2011, p. 223). Do mesmo modo, no livro *Curso de Didática Geral*, destaca-se que “o planejamento didático é uma atividade importante e necessária porque tem como função: [...] b) evitar repetição rotineira e mecânica dos cursos e aulas” (HAIDT, 2002, p. 103). Tal conceito mantém o mesmo caráter apresentado no texto de *Sumário de Didática Geral*, quando Mattos (1964, p. 138) adverte:

os dois grandes males que desvitalizam o ensino e reduzem seu rendimento a níveis ínfimos são: a) a rotina, sem inspiração e sem objetivos; b) a improvisação dispersiva, confusa e sem sequência. O melhor remédio contra esses dois grandes males do ensino é o planejamento.

Outro indício desta possível estabilidade curricular pode ser identificado ao tratar do conteúdo *Educação e Sistema Escolar*: conforme a seguir ilustrado: “A Educação pode ser estudada: a) como processo; b) como resultado desse processo” (MATTOS, 1964, p. 45). Este conteúdo permanece nos livros de didática geral adotados, atualmente, nos cursos de graduação, embora com maior refinamento, conforme exemplificado no seguinte texto do livro *Didática*:

Nesse sentido, a educação é *instituição social* que se ordena no sistema educacional de um país, num determinado momento histórico; é um *produto*, significando os resultados obtidos da ação educativa conforme propósitos sociais e políticos pretendidos; é *processo* por consistir de transformações sucessivas tanto no sentido histórico quanto no de desenvolvimento da personalidade (LIBÂNEO, 2011, p. 23).

Outro exemplo de conteúdo que se mantém estável enquanto foco da disciplina diz respeito à relação entre Pedagogia e Didática assim explicitada na obra de Luiz Alves de Mattos analisada:

Na vida moderna, toda e qualquer profissão que envolva certa dose de responsabilidade social supõe nos que a exercem um cuidadoso preparo [...]. Assim, o médico deve ser formado em ciências médicas [...], o professor em Pedagogia e Didática. [...] O estudo da Pedagogia, e principalmente da Didática, é portanto, um imperativo ético para todo aquele que pretende dedicar sua vida ao magistério e à educação da juventude (MATOS, 1964, p. 25-27).

**A importância dessa relação é também hoje defendida por diferentes autores do campo da didática, como imprescindível para a formação do professor, como pode ser evidenciado no seguinte trecho do livro *Didática*:**

A Didática, com base em seus vínculos com a Pedagogia, generaliza processos e procedimentos obtidos na investigação das matérias específicas, das ciências que dão embasamento ao ensino e à aprendizagem e das situações concretas da prática docente.[...] Nesse entendimento, a Didática se caracteriza como a mediação entre as bases teórico-científicas da educação escolar e a prática docente. Ela opera como que uma ponte entre o 'o que' e o como do processo pedagógico escolar (LIBÂNEO, 2011, p. 25).

**E também no livro *Curso de Didática Geral*, conforme apontado a seguir: "A Pedagogia é o estudo sistemático da educação. É a reflexão sobre as doutrinas e os sistemas de educação. [...] enquanto a Pedagogia pode ser conceituada como a ciência e a arte da educação, a Didática é definida como a ciência e a arte do ensino" (HAIDT, 2003, p. 13).**

**Outro aspecto que cabe chamar atenção é a "busca de cientificidade" na composição do manual, ao apoiar-se nas obras de João Amós Comênio, John Dewey, Edouard Claparède, Emile Durkheim, Johann F. Herbart, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, entre outros importantes nomes da história da educação mundial e brasileira, que fundamentavam os estudos das denominadas "ciências da educação". Confirmando, de certo modo a visão da Didática Geral como campo aplicado de outras ciências que voltam**

seu objeto de estudo para a Educação. Levando a que o processo de ensino fosse “*explicado* pela somatória dessas ciências”, conforme afirma Pimenta (2011, p. 25). E nesse sentido, tem-se, a construção de uma retórica que se apoia em “categorias identificáveis, credíveis para a opinião pública”, conforme destaca Goodson (1997, p. 28), que vão contribuir para torná-la bem sucedida nos currículos.

Nos documentos curriculares analisados – o livro *Sumário de Didática Geral e o Programa da Disciplina Didática Geral e Especial* do ano de 1955 - identifica-se, ainda, a centralidade atribuída pela disciplina acadêmica Didática ao processo de aprendizagem do aluno, que é o foco.

Segue um trecho extraído do livro:

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

Nesse sentido, dois terços do livro compostos pela segunda e a terceira partes denominadas, respectivamente, *Orientação da Aprendizagem e Controles da Aprendizagem*, são destinados à abordagem deste tema. Do mesmo modo, no Programa da Disciplina, das quinze Unidades listadas a seguir, quatro centralizam o processo de aprendizagem em seus títulos:

Unidade I – A Didática e seu Objeto; Unidade II – A Organização do Currículo Secundário; Unidade III – A Teoria do Método; Unidade IV – Os Objetivos do Ensino; Unidade V – O Ensino como Direção Técnica da Aprendizagem; Unidade VI - O Planejamento dos Trabalhos Escolares e sua Técnica; Unidade VII - A Incentivação da Aprendizagem e sua Técnica; Unidade VIII – A Apresentação da Matéria em Aula; Unidade IX – A Direção de Atividades Discentes; Unidade X – Diagnose e Retificação da Aprendizagem; Unidade XI



– A Integração e Fixação da Aprendizagem; Unidade XII – A Verificação do Rendimento Escolar; Unidade XIII – O manejo de Classe e a Disciplina; Unidade XIV – Novas tendências Metodológicas no Ensino de Grau Médio; Unidade XV – O Magistério Secundário e Sua Formação.

**Outro aspecto evidenciado na análise refere-se à preocupação de Mattos em fazer com que o professor perceba “o sentido profundamente crítico e reflexivo da Didática Moderna” (MATTOS, 1964, p. 10), tendo o cuidado de não caracterizá-la como prescrição, como exemplificado no seguinte trecho:**

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

A identificação de tal pensamento leva-me a questionar sobre as razões que contribuíram, contraditoriamente, para que o manual analisado tenha se constituído em elemento que fixou parâmetros importantes para o ensino da disciplina Didática Geral em uma perspectiva tão centrada na valorização dos aspectos metodológicos e das técnicas, de caráter fortemente prescritivo.

## **ALGUMAS CONCLUSÕES**

A análise aqui apresentada aponta alguns aspectos que remetem para o sucesso da retórica construída por meio da obra de Luiz Alves de Mattos, o que garantiu a estabilidade e a conservação da disciplina na instituição. Trata-se de uma disciplina estável nos currículos de licenciatura na instituição investigada, e também nos demais cursos do país, como aponta Libâneo (2012, p. 38) “cumpre ressaltar que a Didática continua presente na imensa maioria dos cursos de licenciatura do país”. Afinal, o domínio do conhecimento da Didática tem sido historicamente considerado como nuclear, imperativo<sup>11</sup>

<sup>11</sup> Os termos destacados são encontrados comumente nos textos que abordam a importância da Didática Geral na Formação de Professores.

para a formação de professores. Assim, mesmo nos momentos de grandes reformulações curriculares, a disciplina Didática Geral foi reconstituída, reinventada e reafirmada (GOODSON, 1997, p.20), fazendo-se presente atualmente, tanto na formação dos professores da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental – nos Cursos de Pedagogia – como pode ser evidenciado, por exemplo, nas atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia – Resolução CNE/CP nº 1 de 15 de maio de 2006 - que definem que o estudo da Didática constitui o núcleo [grifo meu] de estudos básicos que compõe a estrutura do curso de Pedagogia<sup>12</sup>; quanto nos Cursos de Licenciaturas que habilitam professores das diferentes disciplinas para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, cujas Diretrizes<sup>13</sup> apontam que “os conteúdos a serem ensinados na escolaridade básica devem ser tratados de modo articulado com suas didáticas específicas”.

Ressalto, por fim, a relevância da análise para se refletir sobre a influência que vem sendo exercida pela disciplina Didática Geral ao longo da história da formação inicial de professores no Brasil. Embora tenha passado por um movimento crítico, nos anos de 1980, em que se negou o seu papel técnico, normativo, observa-se que, ainda hoje, em boa parte dos cursos de Licenciatura no Brasil, “mantém-se a concepção de didática prescritiva, instrumental, em que se destaca a visão tradicional de didática numa concepção epistemológica de aplicar uma teoria prévia à prática” (LIBÂNEO, 2010, p. 81), levando, conseqüentemente, a que se enfatize a necessidade de sua ressignificação.

## ABSTRACT

In this paper, I analyze curriculum documents of the 1950s - the 4th edition of the work Summary of General Didactics published by Luiz Alves de Mattos,

12 BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui diretrizes curriculares nacionais para o Curso de graduação em pedagogia, licenciatura. Art 6º, Alínea I, subalínea h. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf). Último acesso 13/01/2012

13 BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Art. 5º Alínea IV. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf). Último acesso 29/10/2012.

Professor of General Didactics and Special Didactics of the National Faculty of Philosophy and later professor of FE / UFRJ in the period 1939 to 1972 and the Program of the Department of General Curriculum 1955. Seeking to identify the influence of these publications in the maintenance of a rhetoric that ensured success to legitimate academic discipline General Didactics and the role played by the professor as a leadership that has strongly influenced the historical constitution of the discipline in different courses at the institution that made teachers investigated. The analysis is based on the theoretical and methodological contributions of History of Curriculum and History of Disciplines, linked to the production of the new historiography and cultural history. The analysis points out some aspects that refer to the success of rhetoric built through the work of Luiz Alves de Mattos, which ensured the stability and maintenance of discipline in the institution.

**Keywords:** History of Curriculum. History of Disciplines. General Didactics.

## REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, C. M. F. Disciplinas escolares: história e pesquisa. In: OLIVEIRA, M.A; RANZI, S. M.F (orgs). *História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate*. Bragança Paulista: EDUSF, 2003, p. 9-38.

BURKE, P. *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: UNESP, 1992.

\_\_\_\_\_. *O que é história cultural?* Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

CANDAU, V. M. *A Didática em questão*. Petrópolis: Vozes. 1987.

CARVALHO, M. S. Luiz Alves de Mattos e a construção de uma didática experimental. *Anais do X ENDIPE: Ensinar e aprender: sujeitos, saberes, espaços e tempos*. Rio de Janeiro: 2000, (p.1-13).

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 2, p.177-229, 1990.

FERREIRA, M. S. *A história da disciplina escolar Ciências no Colégio Pedro II (1960-1980)*. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação/ UFRJ, 2005.

FERREIRA, M. S. Investigando os rumos da disciplina escolar Ciências no Colégio Pedro II (1960-1970). *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 45, p. 127-144, 2007.

FRANGELLA, R. de C. P. Colégios de Demonstração: a gênese dos Colégios de Aplicação no Brasil. *Anais do X ENDIPE: Ensinar e aprender: sujeitos, saberes, espaços e tempos*. Rio de Janeiro: 2000, p.1-12.

## A história da disciplina Didática... - Maria Verônica R. da Fonseca

GATTI JÚNIOR, D. A escrita brasileira recente no âmbito de uma história das disciplinas escolares (1990-2008). *Currículo sem fronteiras*, v. 9, n. 1, p. 42-71, jan/jun 2009.

GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: *Mitos, emblemas, sinais: Morfologia e História*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GOODSON, I. F. *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa, 1997.

\_\_\_\_\_. *O currículo em mudança*. Estudos na construção social do currículo. Porto: Porto Editora, 2001.

\_\_\_\_\_. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis: Vozes, 2005.

\_\_\_\_\_. Currículo, narrativa e o futuro social. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, v.12, n. 35, p. 241-252. maio/ago, 2007.

LE GOFF, J. *História e Memória*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990, Disponível em [http://xa.yimg.com/kq/groups/19906282/820661633/name/LE\\_GOFF\\_HistoriaEMemoria.pdf](http://xa.yimg.com/kq/groups/19906282/820661633/name/LE_GOFF_HistoriaEMemoria.pdf). Último acesso 21 de junho de 2012.

LEVI, G. Sobre a Micro-história. In BURKE, P. *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: UNESP, 1992, p. 133-161.

LIBÂNEO, J. C. *A integração entre didática e epistemologia das disciplinas: uma via para a renovação dos conteúdos da didática*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

\_\_\_\_\_. Ensinar e aprender, aprender e ensinar: o lugar da teoria e da prática em didática. In LIBÂNEO, J.; ALVES, N. (Orgs). *Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo*. São Paulo: Cortez, 2012.

LOPES, A. C. *Conhecimento escolar: ciência e cotidiano*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

\_\_\_\_\_. *Currículo e epistemologia*. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2007.

\_\_\_\_\_. *Políticas de Integração Curricular*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

MACEDO, E. Aspectos metodológicos em História do Currículo. In: OLIVEIRA, I. B. *Pesquisa do/no cotidiano das escolas – sobre saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2008, p. 141 – 158.

PIETRI, É. Sobre a constituição da disciplina curricular de língua portuguesa. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, v.15, nº 43, jan/abr, 2010, p.70-83.

PIMENTA, S. G. Para uma resignificação da Didática: ciências da educação, pedagogia e didática (uma revisão conceitual e uma síntese provisória). In PIMENTA, S. G. (Org). *Didática e Formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. São Paulo: Cortez, 2011, p. 23-87.

## A história da disciplina Didática... - Maria Verônica R. da Fonseca

SCHROEDER, M. M. *Uma contribuição para a reflexão sobre a didática na história do ensino superior no Brasil*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: UFSC, 2001.

SILVA, V. B. Os livros das normalistas: os manuais pedagógicos na história da formação dos professores no Brasil (1930-1971). Sorocaba, *Quaestio*, v. 10, n. 1/2, maio/nov. 2008, p. 115-132.

SOUZA, R. F. Cultura escolar e currículo: aproximações e inflexões nas pesquisas históricas sobre conhecimentos e práticas escolares. In XAVIER, L.; CARVALHO, M.; MENDONÇA, A. W.; CUNHA, J.L. (orgs) *Escola, cultura e saberes*. Rio de Janeiro: Editora FGV. 2005, p. 74-91.

SOUZA JÚNIOR, M.; GALVÃO, A. M. O. História das disciplinas escolares e história da educação: algumas reflexões. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, set./dez. 2005, p. 391-408.

VEIGA, I. P. A. *Lições de Didática*. São Paulo: Papirus, 2007.

VINÃO, A. A história das disciplinas escolares. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n. 18, set/dez, 2008, p.174-215.

XAVIER, L. N.; MOGARRO, M. J. Itinerários profissionais de professores no Brasil e em Portugal: redes de intercâmbio no contexto de expansão da Escola Nova. *Revista História da Educação*, v.15, n. 33, jan/abr, 2011. p.117-136. Disponível em <http://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/20107>. Acesso em 29/10/2012.

YOUNG, M. F. D. *O currículo do futuro: da nova sociologia da educação a uma nova teoria crítica do aprendizado*. São Paulo: Papirus, 2000.

## FONTES

HAIDT, R. C. C. *Curso de didática geral*. São Paulo: Ática, 2002.

LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 2011.

MATTOS, L. A. de M. *Sumário de Didática Geral*. 4 ed. Rio de Janeiro: Aurora, 1964.

"Programa de Didática Geral e Especial". Aprovado pelo Departamento de Educação da F.N.Fi. em 24/08/1955 – Processo 3.629/55.

**Recebido em: abril 2012**

**Publicado em: dezembro 2012**