

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS
Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação

Graziela Santos Trindade

**ALAÍDE LISBOA E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS:
contribuições para uma história da Didática em Minas Gerais**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, tendo com orientadora, na fase de elaboração do Projeto de Pesquisa a Profa. Dra. Maria do Carmo Xavier; como Co-orientadora no período de desenvolvimento da pesquisa a Profa. Dra. Leila de Alvarenga Mafra.

Orientadora: Profa. Dra. Stella Maria
Fernandes Marques Rodrigues

Belo Horizonte
2012

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

T832a

Trindade, Graziela Santos

Alaíde Lisboa e as práticas pedagógicas: contribuições para uma história da didática em Minas Gerais / Graziela Santos Trindade. Belo Horizonte, 2012. 149 f. : il.

Orientadora: Stella Maria Fernandes Marques Rodrigues
Dissertação (Mestrado)- Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.
Programa de Pós-Graduação em Educação

1. Oliveira, Alaíde Lisboa de – Crítica e interpretação. 2. Didática - Minas Gerais - História. 3. Prática de ensino. 4. Educação – História. I. Rodrigues, Stella Maria Fernandes Marques. II. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

SIB PUC MINAS

CDU: 371.3

Graziela Santos Trindade

**ALAÍDE LISBOA E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS:
Contribuições para uma História da Didática em Minas Gerais**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Profa. Dra. Stella Maria Fernandes Marques Rodrigues (Orientadora) - (PUC Minas)

Prof. Dr. Carlos Henrique de Carvalho - (UFU) - (Banca Examinadora)

Prof. Dr. Carlos Roberto Jamil Cury (PUC Minas) - (Banca Examinadora)

Belo Horizonte, 30 de agosto de 2012.

*Ao meu amado pai, **Sebastião Trindade**, maior
incentivador das minhas conquistas, que, mesmo não
estando mais entre nós, se faz presente através de
seus exemplos e ensinamentos.*

AGRADECIMENTOS

A Deus pelo dom da vida e da inteligência. Que em sua onipotência e onipresença me serviu de conforto nos momentos de dificuldades, dúvidas e incertezas.

A minha mãe MARISA, pela confiança e amor incondicional. Por acolher a mim a ao Octavinho nos momentos em que precisei me dedicar exclusivamente ao desenvolvimento e escrita deste trabalho. A minha primeira professora, que pouco me ensinou das letras, mas que muito me ensina da vida.

Ao Ricardo, pelo amor, carinho, amizade e compreensão, especialmente, nos momentos em que estive ausente. A você, meu amor, que me proporcionou a formação e o maior título da minha vida: o de MÃE!

A minha avozinha Maria Virgínia, pelas orações que, de certo, me protegeram me possibilitando seguir em frente.

Ao meu irmão Gilbert, pela confiança a valiosa ajuda sem qual eu teria dificuldade de continuar.

À Vera, pelo amor e carinho com que vem cuidando da minha família há quatro gerações.

A todas as educadoras da minha família pelos bons exemplos, especialmente, à Waldisa e Nilvana, que me apresentaram o “Jardim da Infância” que fez florescer em mim a vocação para o magistério.

À equipe da Universidade Presidente Antônio Carlos, que agradeço nas pessoas de Edith Buéri e Leila Buéri, que me proporcionaram a primeira experiência na docência do Ensino Superior.

Ao Professor Ricardo Bahia, meu sogro, pela confiança e carinho com o qual me conduziu para a concretização da minha carreira acadêmica.

Aos amigos do Curso de Psicopedagogia da Universidade FUMEC, Filipe, Francisca, Verônica, e Simone pelo apoio e incentivo de sempre.

Aos amigos do Curso de Pedagogia da Universidade FUMEC pelos bons exemplos que me levam, todos os dias, à reflexão da minha prática docente.

Aos meus alunos do Curso de Pedagogia, pelo carinho e palavras de incentivo. E, sobretudo, pela experiência que me proporcionam me possibilitando problematizar muitas questões, que por sua vez, impulsionaram esta pesquisa.

Às profissionais e amigas do Consultório do Projeto “Entretantos”, especialmente, à Fabíola, pela compreensão da minha ausência nesse momento de conclusão do Mestrado.

Aos colegas da Secretaria Municipal de Educação de Capim Branco, que em vários momentos, me cederam, gentilmente, o seu espaço para estudos.

Às minhas amigas de sempre, Flávia, Lídia, Poliane, Tatiane, Cristiana, Kelly Fabiane E Kelly, pela torcida na conquista deste objetivo.

À Waldisa, Walter, Tati E Tô, pelo acolhimento nesse momento de escrita final do texto.

Às amigas do Mestrado, Juliana, Christiane e Neuzirane, pelo carinho com o qual me acolheram e me auxiliaram na continuidade desse curso, compartilhando comigo os momentos de insegurança diante das dificuldades com a licença maternidade e com as substituições de orientador. Sem o apoio de vocês tudo teria sido mais difícil, ainda!

A amiga Juliana, um agradecimento especial, pela disponibilidade em fazer a revisão deste trabalho.

Às secretárias do Mestrado, Valéria e Cristiane, pela preocupação, atenção e presteza de sempre.

Aos meus Professores e ex-Professores deste Programa, CURY, Hermas, Carminha, Sandra Tosta, Magall de Castro, Leila Mafra e Stella pelos ensinamentos e , sobretudo, pela compreensão nos momentos em que as minhas obrigações de mãe adiaram os meus compromissos acadêmicos.

Ao Professor Cury, especialmente, pela gentileza e pelas palavras amigas nos momentos em que me vi tomada por incertezas.

À Professora Leila Mafra, a quem teço um agradecimento especial, pelo carinho, atenção, disponibilidade e seriedade com a qual conduziu os momentos de Co-orientação que possibilitaram a continuidade, o desenvolvimento e a conclusão desta pesquisa.

À Professora Stella, pela atenção e disponibilidade com a qual me recebeu como orientanda, nesta etapa final de conclusão do trabalho, não medindo esforços para a concretização desse momento.

Às professoras que se dispuseram a dar voz a esta pesquisa, acessando suas lembranças e recordações para tornar possível a construção de uma memória. Sem a colaboração de vocês esta pesquisa não seria possível.

Enfim, ao meu maior companheiro neste percurso. Àquele que testemunhou e compartilhou comigo as sensações e os sentimentos do momento de aprovação neste Curso de Mestrado; que esteve comigo no dia-a-dia da sala de aula no período de conclusão dos créditos, que chorou em cada ausência minha e sorriu em cada chegada. Octavinho, que bom que você chegou na minha vida!

AGRADECIMENTO ESPECIAL

À Professora Maria do Carmo Xavier, Carminha, minha primeira orientadora, por ter me acolhido e compartilhado comigo um ideal de pesquisa. Não sei se foi possível corresponder à suas expectativas, mas em todos os momentos me esforcei para alcançar os objetivos que construímos juntas.

Se você quer viver mesmo depois de morrer, viva vida produtiva. Realize muitas obras, divulgue suas idéias e seus belos ideais. Grave bem seus pensamentos, seus sentimentos, seus feitos, em papel, tábua ou pedra. Os séculos irão passando e seu espírito permanecerá. (Alaíde Lisboa de Oliveira, trecho da prosa poética "O tempo passa".)

RESUMO

O presente trabalho elegeu como objeto de investigação a memória construída sobre Alaíde Lisboa, escritora e professora mineira que protagonizou a produção do campo da didática em Belo Horizonte entre as décadas de 1950 e 1960. O objetivo da pesquisa foi investigar, analisar e apreender o significado e a importância da atuação dessa personagem, na construção do campo educacional, no cenário educacional mineiro. No Brasil, os estudos da Didática ganharam relevância a partir das décadas de 1920/1930, e avançaram pelas décadas seguintes - momento no qual a sociedade brasileira passa por grandes transformações marcadas pelo processo de industrialização e pela necessidade de racionalização do processo de transmissão dos saberes. Num contexto de debate em torno da democratização da escola e da luta em prol da escola pública a Didática encontra terreno fértil. Ainda sob influência do escolanovismo, difundidas pela Escola do Aperfeiçoamento, a Didática ressaltava os processos de ensino e de aprendizagem e a importância do professor na gestão da sala de aula, o que pôde ser observado até meados da década de 1950. A partir daí já é possível identificar as fortes críticas tecidas ao campo, que por influência do Tecnicismo e de seus autores, especialmente os americanos, passa a atribuir maior importância aos Métodos e Técnicas de Ensino. O referencial teórico da pesquisa se ancorou nos estudos da memória. O estudo deu voz a professoras contemporâneas de Alaíde Lisboa e ex-alunas que, no período de 1950 a 1960, presenciaram a participação da personagem no contexto educacionais e, especialmente, no campo da Didática. Esses atores acessaram suas memórias por meio de entrevistas de História Oral que, aliadas às informações contidas nas fontes documentais e na literatura, indicaram as contribuições de Alaíde Lisboa para a constituição do campo da Didática em Belo Horizonte.

Palavras-chave: Alaíde Lisboa. Memória. Didática.

ABSTRACT

This study chose as the object of investigation built on the memory Alaíde Lisbon, writer and teacher who starred in mining production from the field of teaching in Belo Horizonte between the 1950s and 1960s. The objective of this research was to investigate, analyze and grasp the meaning and importance of the work of this character, in the construction of the educational field, the educational scenario miner. In Brazil, studies of Didactics gained relevance from the 1920/1930, and progressed over the next decades - the moment in which Brazilian society is marked by great changes through the process of industrialization and the need for streamlining the transmission of knowledge. In a context of debate on the democratization of school and fight for public school Curriculum finds fertile ground. Still under the influence of escolanovismo, broadcast by the School Improvement, Curriculum emphasized the processes of teaching and learning and the importance of teachers in classroom management, which could be observed until the mid 1950s. From there it is possible to identify the strong criticism to the field, which influence the technicality and their authors, especially Americans, is to give more importance to Methods and Techniques of Teaching. The theoretical research is anchored in memory studies. The study gave voice to contemporary teachers Alaíde Lisbon and former students who, in the period 1950 to 1960 witnessed the participation of the character in the educational context, and especially in the field of Teaching. These actors have accessed their memories through oral history interviews that, combined with the information contained in source documents and literature, indicate the contributions of Alaíde Lisbon for the constitution of the field of Didactics in Belo Horizonte.

Key-words: Alaíde Lisbon. Memory. Didactic.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Placa em Homenagem aos Chefes do DMTE no período de 1968 a 2005	41
FIGURA 2 - Painel da exposição Alaíde Lisboa	81
FIGURA 3 - Fotografia de Alaíde Lisboa em sala de aula.....	82
FIGURA 4 - Fotografia da Capa Original da “Bonequinha Preta”	83
FIGURA 5 - Fotografia da Capa Original do “Bonequinho Doce”	84
FIGURA 6 - Painel da exposição Alaíde Lisboa	85
FIGURA 7 - Recorte de Jornal de época Painel exposição Alaíde Lisboa	87
FIGURA 8 - Folha de rosto da Revista do Ensino Painel exposição Alaíde Lisboa ..	88
FIGURA 9 - Desenho da “Bonequinha Preta”	92
FIGURA 10 - Foto da Primeira edição do livro Nova didática.....	96
FIGURA 11 - Foto do Livro Nova didática. Edição renovada	96

LISTA E QUADROS

QUADRO 1 - Os sujeitos da Pesquisa	42
QUADRO 2 - Produção Literária de Alaíde Lisboa.....	93
QUADRO 3 - Produção Acadêmica de Alaíde Lisboa.....	94

LISTA DE SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação
CEDOC	Centro de Documentação e Memória
CNE	Conselho Nacional de Educação
DAP	Divisão de Aperfeiçoamento do Professor
DMTE	Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
FAE	Faculdade de Educação
FAFICH	Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas
GT	Grupos de Trabalhos
ICB	Instituto de Ciências Biológicas
ICEX	Instituto de Ciências Exatas
IEMG	Instituto de Educação de Minas Gerais
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MG	Minas Geras
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
PABAE	Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar
UEMG	Universidade Estadual de Minas Gerais
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais.
UMG	Universidade de Minas Gerais
UNE	União Nacional dos Estudantes
USAID	United States Agency of International Development

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	29
1.1 A escolha do Tema.....	30
1.2 Construindo o problema de pesquisa	33
1.3 O percurso da pesquisa.....	34
1.4 Procedimentos metodológicos	35
1.4.1 Sobre as fontes documentais	36
1.4.2 A produção de fontes orais: o exercício da escuta e o registro das memórias.....	38
1.4.2.1 Os sujeitos da pesquisa	39
1.4.2.2 Os sujeitos da pesquisa	42
1.5 O que é memória?	44
1.5.1 A relação História e memória	45
1.6 Organização da Dissertação	47
2 O CAMPO EDUCACIONAL E A DIDÁTICA ENTRE OS ANOS DE 1950-1960: O QUE DIZEM A LITERATURA E OS RELATOS	49
2.1 Alguns elementos para a compreensão da Didática.....	58
2.2 A Didática como solução dos problemas educacionais e a crítica à Escola Tradicional	62
2.3 A crítica à Didática e ao seu caráter transformador face aos questionamentos sociais e novos problemas educacionais	68
2.4 Os limites da Didática na formação e prática educacional dos professores da escola primária.....	71
3 ALAÍDE LISBOA DE OLIVEIRA: EDUCADORA E ESCRITORA MINEIRA	77
3.1 A vida, o percurso de formação e a atuação profissional de Alaíde Lisboa de Oliveira	77
3.2 Revisitando a produção de Alaíde Lisboa de Oliveira: principais obras e registros acadêmicos	91
3.3 Alaíde Lisboa e a “Nova Didática”	95
4 MEMÓRIAS E REPRESENTAÇÕES DE ALAÍDE LISBOA DE OLIVEIRA E A DIDÁTICA NO CENÁRIO EDUCACIONAL MINEIRO	111
4.1 Sobre a relação das professoras entrevistadas com Alaíde Lisboa: quando os caminhos se cruzam	112
4.2 A imagem da educadora e da escritora.....	114
4.3 Alaíde Lisboa e a Didática: aspectos que configuram essa relação	116
4.3.1 O investimento na divulgação dos conteúdos da Didática no percurso de vida acadêmica	116
4.3.1.1 A docência da disciplina de Didática: da professora à Catedrática	118
4.3.1.2 A Direção do Colégio de Aplicação	119
4.3.1.3 As produções acadêmicas no campo da Didática e sua repercussão no	121
4.3.1.4 A organização do primeiro projeto de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFMG: o Mestrado em Educação-Didática	124
4.3.1.5 A direção Faculdade de Educação da UFMG.....	127
4.4 Alaíde Lisboa e o campo da Didática no cenário educacional mineiro: constituição, transformações e permanências	127

5 CONCLUSÃO	131
REFERÊNCIAS.....	137
APÊNDICE A - Roteiro de entrevista de História Oral.....	145
APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	147

1 INTRODUÇÃO

A realização de uma pesquisa se determina por muitas razões. A pesquisa tem por objetivo a produção de um novo conhecimento, diferentemente, da reprodução daquilo que já se conhecem. Assim, concordando com Pedro Demo a pesquisa “é uma atividade pela qual descobrimos a realidade” (DEMO, 1987, p. 23).

Logo, o presente trabalho pretende investigar, analisar e apreender sobre a atuação de Alaíde Lisboa de Oliveira¹ na produção do campo da Didática em Belo Horizonte. E, a razão que me trouxe até aqui relaciona-se à necessidade de problematização e ampliação de meus conhecimentos acerca de uma realidade, que há dez anos, vem me desafiando.

Venho de uma família de educadores de modo que me tornei Pedagoga por opção e por vocação. Em dez anos de trabalho no campo educacional, tive oportunidade de atuar em todos os níveis e modalidades de ensino, ou seja, da Educação Infantil ao Ensino Superior, do Ensino comum à Educação Especial e Profissional. Entretanto, foi a partir do meu ingresso como professora no Ensino Superior que comecei a vivenciar algumas situações que me traziam certo desconforto.

Atuando como professora de Didática no curso de Pedagogia, tive a oportunidade de conviver com alunas-professoras com as quais eu também trabalhava na escola, elas na condição de regentes de turma e eu na condição de supervisora pedagógica. Essa convivência me possibilitou observar como essas professoras estavam se apropriando dos conhecimentos acadêmicos e em que medida esses conhecimentos estavam incidindo sobre as suas práticas. Muito me incomodou o fato de que, a maioria delas, parecia não estar se apropriando dos novos conhecimentos para (re) pensar a própria prática. Assim as alunas-professoras demonstravam uma postura profissional não muito condizente com a sua postura acadêmica. Então, passei a observar o quanto essas professoras mostravam-se resistentes a mudança, até mesmo diante da eminência do fracasso escolar dos alunos.

Dessa forma, meu interesse pela Didática e pelas discussões sobre as Práticas Pedagógicas advém, primeiramente, da minha formação e experiência

¹ Nas chamadas posteriores, ao longo do texto, será citada somente Alaíde Lisboa, isto é, quando a chamada for dentro do texto, e, exterior ao texto, pelo sobrenome: (OLIVEIRA, 1968).

como Pedagoga, atuando em instituições de Educação Básica e, posteriormente como docente no Ensino Superior.

1.1 A escolha do Tema

Nessa pesquisa pretende-se, investigar, analisar e apreender sobre a atuação de Alaíde Lisboa na produção do campo da Didática em Belo Horizonte, nas décadas de 1950 e 1960.

Ao ingressar neste programa de Pós-graduação, meu interesse inicial era de desenvolver uma pesquisa que me possibilitasse verificar nas escolas a forma com que os professores vinham construindo as suas práticas pedagógicas e em que medida o conhecimento da Didática influenciava nessa construção.

Entretanto, foi a partir do investimento em leituras no campo da História da Educação que comecei a perceber que esses e outros dilemas que tenho vivenciado no cenário educacional, seja como pedagoga ou como docente, não são tão contemporâneos o quanto parecem. Por esta percepção e considerando as minhas inquietações acerca do grande campo da Didática e das Práticas Pedagógicas iniciei um exercício de revisão de conceitos e de busca da trajetória histórica da constituição das Práticas Pedagógicas o que me permitiu ir recortando e refinando algumas questões. Neste momento, efetivamente, fui me deslocando do lugar de profissional para assumir o lugar de pesquisadora onde as minhas inquietações passaram a categoria de problemas: problemas de pesquisa.

A meu ver discutir sobre a Didática implica compreender como as experiências profissionais, as trajetórias e as memórias, dos agentes precursores desse campo, concorreram para a sua constituição. Nesse sentido, a história me ajudou a perceber que muitos dos fatos observáveis hoje, no dia-a-dia das instituições escolares, foram sendo constituídos ao longo do tempo. Isso significa que quando vemos hoje aflorada uma discussão acerca das práticas docentes, muitas vezes associadas à qualidade da educação, é necessário buscar pela compreensão de fatos e personagens que contribuíram para a produção dessa realidade.

Dessa forma, investigar o pensamento e a atuação de Alaíde Lisboa na constituição do campo da Didática em Belo Horizonte se justificou em razão de dois aspectos fundamentais. O primeiro deles, de cunho social, diz respeito à

necessidade de produção de registros de Memória da Educação Mineira. Sabe-se o quanto o descuido na preservação da memória tem sido prejudicial ao entendimento da nossa sociedade. Nesse sentido Le Goff (1996) enfatiza que “a memória é um elemento essencial do que se costuma chamar *identidade*, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje” (LE GOFF, 1996, p.476). O mesmo autor ainda destaca que, o que sobrevive não é o conjunto daquilo que existiu no passado, mas uma escolha efetuada quer pelas forças que operam no desenvolvimento temporal do mundo e da humanidade, quer pelos que se dedicam à ciência do passado e do tempo que passa (LE GOFF, 1996). Assim, penso que trabalhar com memória significa conhecer as tensões, os conflitos, os dilemas, fatos, acontecimentos e personagens que marcaram um determinado tempo e lugar, elementos que nos permitem compreender os processos que se estruturaram em contextos específicos e em resposta às demandas sociais, políticas e culturais de uma determinada realidade.

O segundo elemento que justifica o investimento nessa pesquisa tem natureza acadêmica e me remete para a escassez de estudos que tratam da história da Didática e, em especial, a ausência de iniciativas de estudos que retratam as contribuições de Alaíde Lisboa para a constituição do campo da Didática em Belo Horizonte.

Na intenção de verificar o atual quadro de produção do conhecimento no campo da Didática realizei uma breve revisão de literatura a partir do levantamento dos temas e questões apresentados no período de 2005 a 2010 em dois dos principais espaços de debate sobre a produção científica no campo da educação: a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e o Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE)². Ao revisar os trabalhos apresentados no Grupos de Trabalhos (GT) de Didática, nos últimos seis anos em reuniões anuais da ANPED e no último ENDIPE, este realizado na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) em 2010, foi possível identificar as temáticas e abordagens que tem predominado nos debates no campo da Didática.

Considerando o conjunto dos trabalhos apresentados no GT⁴ de Didática, da ANPED, nos últimos seis anos, verificou-se que os temas mais recorrentes referem-

² Ocorre a cada dois anos, com o intuito de socializar os resultados de estudos e pesquisas relacionadas ao ensino e ao aprender.

³ A ANPED se organiza por Grupos de Trabalho. O GT4 é o grupo de estudos do campo da Didática.

se: a disciplina Didática nos currículos dos cursos de licenciatura e formação de professores; à prática pedagógica e a docência em disciplinas específicas; à abordagem da Didática e da docência no Ensino Superior; à Didática associada a metodologia de ensino; ao processo ensino/aprendizagem; à formação e prática. Destacamos apenas o trabalho de Maria Eugênia de Lima e Montes Castanho e Sérgio Eduardo Montes Castanho, intitulado *Contribuições ao estudo da História da Didática no Brasil*, que trata da dimensão histórica. Contudo, percebi que a pesquisa histórica em educação, mesmo a pesquisa histórica dentro do grande campo da Didática, não tem sido priorizada.

O mesmo foi possível observar em relação aos trabalhos apresentados no XV ENDIPE e publicados na Coleção Didática e Prática de Ensino - Parte I: Didática: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente, que teve como organizadores os professores Ângela Dalben, Júlio Diniz, Leiva Leal e Lucíola Santos.

Ao analisar as temáticas abordadas no XV ENDIPE, pude perceber que a pesquisa histórica parece representar uma fraca tendência nas produções acadêmico-científicas do campo da educação. Estudos como, por exemplo, os realizados por Libâneo (2010), Lelis (2010), Martins e Romanowski (2010) e Veiga (2010), nos mostram, ainda, que têm sido priorizadas as temáticas ligadas a experiências vividas no exercício da docência; à natureza da formação didática de alunos de licenciatura e suas fragilidades; ao papel da didática nas novas propostas curriculares nos cursos de formação de professores para a Educação Básica, à relação entre o conhecimento escolar (didático) e o conhecimento científico; ao conhecimento das salas de aula, relacionados às diversas áreas do conhecimento, dentre outros.

Dessa forma, esta pesquisa pretendeu preencher uma lacuna ao propor um estudo histórico que recorta como objeto a Memória construída sobre Alaíde Lisboa e que busca apreender sobre suas contribuições para a produção do campo da Didática em Minas Gerais, nas décadas de 1950 e 1960, haja vista a aparente falta de estudos atuais que abordam a temática nesse período.

Os dados coletados e mencionados acima ajudaram a justificar a relevância acadêmica da pesquisa ao indicar o pouco investimento em trabalhos sobre a memória no campo da educação em Minas Gerais, nas décadas de 1950 e 1960. Por outro lado, ajudaram a justificar, também, a opção metodológica já que a

produção da memória, elemento fundamental à compreensão da sociedade, nos permite oferecer ao campo de pesquisas sobre Didática, registros do pensamento e da atuação de Alaíde Lisboa, professora mineira que se destacou na divulgação e no ensino dos conteúdos desse campo.

1.2 Construindo o problema de pesquisa

Como pesquisadora, acredito que as perguntas é que movem as ciências. São elas que nos desafiam a problematizar e a buscar novos conhecimentos, para velhas questões, sempre.

Nesse sentido, pude contar com algumas perguntas que me impulsionaram no desenvolvimento desse estudo, dentre elas: qual era o contexto e o debate educacional nas décadas de 1950 e 1960? Qual era o lugar ocupado pela Didática nesse debate? Por quê a Didática se apresenta, num dado momento, como estratégia capaz de dar conta dos processos de ensino e de aprendizagem e solucionar os dilemas vividos pela escola? Como os teóricos da educação definem a Didática nesse momento histórico? De que maneira a Didática foi tratada por Alaíde Lisboa? Quais questões educacionais Alaíde Lisboa buscava responder? Que concepções pedagógicas Alaíde Lisboa mobilizou, para trabalhar com a Didática e explicar sua relação com a eficiência do ensino?

Esses questionamentos, por sua vez, me possibilitaram chegar a um problema de pesquisa que parte da premissa de que ao buscar responder às questões educacionais de seu tempo, Alaíde Lisboa investiu fortemente na divulgação e constituição do campo da Didática em Minas Gerais. Logo, o que é possível apreender, na produção acadêmica e na memória construída sobre Alaíde Lisboa, acerca da produção do campo da Didática em Minas Gerais e sua relação com as Práticas Pedagógicas?

Foi com base nesse problema que me propus a interrogar as fontes investigando a produção acadêmica e a memória construída sobre Alaíde Lisboa, com o intuito de apreender sobre as contribuições dessa personagem para uma história da Didática em Minas Gerais. Acredito que problematizando a memória de Alaíde Lisboa e analisando algumas de suas produções acadêmicas, será possível apreender um pouco mais sobre a história da Didática e a constituição deste campo de conhecimento em Belo Horizonte.

1.3 O percurso da pesquisa

Por entender que essa pesquisa se enquadra no campo de estudos históricos é que utilizo o referencial da memória para interpretar essa realidade, buscando compreendê-la como um processo social que envolve relações e é, também, perpassado por tensões, confrontos e interesses. Nesse sentido, Smolka (2000) nos chama a atenção para o fato de que estudar a memória no Homem é estudar os meios, os modos, os recursos criados coletivamente no processo de produção e apropriação da cultura.

Assim, para realizar esse estudo optei por trabalhar na perspectiva da memória social, utilizando a compreensão de muitos historiadores que, em estudos recentes, tratam a memória não como um produto coletivo, mas como a produção de grupos sociais. A exemplo desses autores ressalto as contribuições de Maurice Halbwachs, sociólogo francês e pesquisador, que afirma que as memórias são construções de grupos sociais. São eles que determinam o que é “memorável” (HALBWACHS, 1990). Ainda pensando na compreensão da parte conceitual desta pesquisa histórica, procurei suporte teórico em outros autores como:

- a) Ana Luiza Bustamante Smolka (2000);
- b) Henry Rousso (1998);
- c) Jaques Le Goff (1996);
- d) Marieta de Moraes Ferreira (1998, 2002);
- e) Peter Burke (2000);
- f) Pierre Nora (1993); e
- g) Sonia Wanderley (2009).

Em relação à metodologia, procurei ser cuidadosa já que delas dependeriam o sucesso ou não dessa empreitada. Dessa forma, Gil (2010) nos alerta para o fato de que,

não há como deixar de considerar o papel capital das qualidades pessoais do pesquisador no processo de criação científica, mas é também muito importante o papel desempenhado pelos recursos de que dispõe o pesquisador no desenvolvimento e na qualidade dos resultados da pesquisa (GIL, 2010, p.2).

Atenta as recomendações do autor me coloquei a pensar nas possibilidades de realização desse estudo e nos caminhos a serem percorridos. Desta forma, a pesquisa tem como Objetivo Geral: investigar, analisar e apreender a atuação de Alaíde Lisboa na produção do campo da Didática em Belo Horizonte e como Objetivos Específicos:

- a) contextualizar e compreender o percurso de formação e atuação profissional de Alaíde Lisboa;
- b) identificar e analisar noções, conceitos, concepções de Didática que organizaram o debate educacional mineiro nas décadas de 1950 e 1960;
- c) produzir fontes orais sobre a atuação de Alaíde Lisboa no campo educacional mineiro nas décadas de 1950 e 1960;
- d) discutir o lugar de Alaíde Lisboa na produção do campo da Didática em Minas Gerais.

Avaliar em que medida os registros de memória de Alaíde Lisboa nos permitem compreender a constituição do campo da Didática e das práticas pedagógicas em Belo Horizonte.

Com vistas ao alcance desses objetivos o primeiro passo foi, portanto, pensar nas fontes que me ajudariam na composição da trajetória de vida acadêmica e profissional de Alaíde Lisboa. O acesso a essas informações de certo me dariam pistas para verificar em que momentos da vida da personagem ela investiu em estudos no campo da Didática possibilitando a ela participação na organização e divulgação das idéias do campo.

Logo, para acessar esse passado e compreender os elementos, as práticas e as ações que, ao longo do tempo, contribuíram para a produção do campo da Didática em Belo Horizonte, optei por trabalhar com fontes escritas: registros, documentos, imagens – e com fontes orais: lembranças, informações – que me permitiram compor uma compreensão sobre as experiências vividas nas décadas de 1950 e 1960 e suas ressonâncias no presente.

1.4 Procedimentos metodológicos

Tendo elegido a Memória como referencial teórico-conceitual desse trabalho

utilizei, como metodologia, a Pesquisa Documental e a construção de registros de História Oral. Tal escolha se deu dentro de um campo de possibilidades delimitado por questões ligadas à tipologia das fontes e, ainda, pelas condições objetivas para a realização da pesquisa.

O relato desse percurso metodológico será aqui apresentado em torno dos tópicos: *Sobre as fontes documentais* e *A produção de fontes orais: o exercício da escuta e o registro das memórias*.

1.4.1 *Sobre as fontes documentais*

A pesquisa documental constituiu uma importante fonte nessa pesquisa. Documentos institucionais e registros escritos diversos permitiram alguns delineamentos da pesquisa histórica. Entende-se por pesquisa documental aquela fundamentada em registros já existentes, melhor dizendo: registros iconográficos, documentos escritos, jornais, áudio e vídeo, legislação, correspondências, etc.

Para Antônio Carlos Gil (2010) “a pesquisa documental vale-se de toda sorte de documentos elaborados com finalidades diversas” (GIL, 2010, p.30).

Dessa forma, investi, primeiramente, na busca de documentos contendo dados referentes a vida, atuação profissional, obras e produções acadêmicas de Alaíde Lisboa.

Na ocasião fiz uma visita a Biblioteca da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, biblioteca essa que carrega o nome de Alaíde Lisboa e guarda em seu acervo, num setor denominado Centro de Documentação e Memória (CEDOC), um memorial da personagem. Cabe ressaltar que o conteúdo desse memorial é composto pelo acervo pessoal de Alaíde Lisboa que foi doado pela família dela, à Biblioteca da Faculdade, na ocasião de seu falecimento. Nesta primeira visita tive grande dificuldade em localizar alguns documentos e algumas obras, inclusive as produções acadêmicas, em virtude de uma organização, a meu ver, precária do acervo. Contudo, dentre as produções localizadas merece destaque o seu livro *Nova didática*, publicado em 1968, onde foi possível perceber seu interesse e preocupação com a difusão dos conteúdos do campo da Didática ao afirmar que “a Didática terá alcançado alto nível o dia em que cada professor tiver consciência de sua autonomia na interpretação e ampliação de métodos, técnicas, procedimentos” (OLIVEIRA, 1968, p.7).

Alaíde Lisboa foi uma das representantes de uma corrente que defendia a idéia de que a eficiência do ensino estava atrelada ao conhecimento dos métodos e técnicas, bem como das habilidades em sua aplicação. Ora, “o grande valor do conhecimento de teorias e normas da educação consiste na possibilidade de libertação que esse mesmo conhecimento oferece” (OLIVEIRA, 1968, p.7).

Foram necessárias várias visitas ao CEDOC até que eu conseguisse, por meio da ajuda de uma estagiária do setor, o acesso ao inventário dos documentos e materiais acadêmicos contidos no memorial de Alaíde Lisboa. Essa estagiária, gentilmente, me forneceu esse inventário, digitalizado, o que me possibilitou selecionar as fontes mais importantes para o meu trabalho. Feita esta seleção, retornei ao CEDOC e, com o auxílio dessa mesma estagiária, encontrei os documentos e as obras que, também, foram digitalizadas para facilitar a minha consulta, uma vez que, não são concedidas autorizações para o empréstimo e a saída dos materiais do acervo do CEDOC. Fizeram parte desse material os artigos escritos por Alaíde Lisboa e publicados em separatas nas revistas de circulação da Universidade na época, livros publicados pela autora, manuais acadêmicos, recortes de jornais, documentos pessoais, cartas, dentre outros.

Numa outra visita à Biblioteca da Faculdade de Educação continuei realizando um levantamento, dessa vez, para localizar trabalhos já concluídos que tratassem do campo da Didática em sua dimensão história e que possivelmente tivessem referência às obras de Alaíde Lisboa. Então, localizei duas dissertações de mestrado de autoria de Maria Rita Neto Sales de Oliveira, defendida em 1980 e de Maria Manoela Alves Garcia, defendida em 1994, respectivamente intituladas, *O conteúdo atual da didática: um discurso da neutralidade* e *Tempos pioneiros: a constituição do campo da didática no ensino superior brasileiro*. Ambos os trabalhos tratam a Didática em sua dimensão histórica e, especialmente, o primeiro faz referência, em algum momento, às contribuições de Alaíde Lisboa em relação aos conteúdos da Didática.

Ainda na busca por documentos e materiais que me trouxessem pistas sobre o investimento da personagem no campo da Didática realizei uma visita à Magistra – Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, situada no antigo prédio da Secretaria de Estado da Educação, no Bairro Gameleira, em Belo Horizonte, onde pude pesquisar os exemplares da Revista do Ensino das décadas de 1950 e 1960. Lá também pude

visitar e fotografar uma exposição organizada em homenagem à escritora e educadora Alaíde Lisboa, com painéis confeccionados para uma outra exposição organizada pelo antigo Centro de Referência do Professor na ocasião da comemoração do centenário da personagem.

Outra fonte consultada foi o Site Oficial organizado pela família de Alaíde Lisboa, também, em comemoração ao seu centenário.

1.4.2 A produção de fontes orais: o exercício da escuta e o registro das memórias

Nesta pesquisa a História Oral se configurou como um procedimento metodológico de coleta de dados assim como é freqüentemente utilizada nas pesquisas históricas de educação. Pode-se dizer que no meio acadêmico existe um consenso por parte de autores como:

- a) Albert (2004, 2005);
- b) Ferreira (2002);
- c) Thompson (1992); e
- d) Zago (2003) em classificar a História Oral como metodologia.

Para Albert (2005),

a história Oral é uma metodologia de pesquisa e de constituição de fontes para o estudo da história contemporânea surgida em meados do século XX, após a invenção do gravador e da fita. Ela consiste na realização de entrevistas gravadas com indivíduos que participaram de, ou testemunharam acontecimentos e conjunturas do passado e do presente (ALBERT, 2005, p.155).

Na mesma perspectiva Marieta de Moraes Ferreira (2002) defende a idéia de que a história oral caracteriza-se como metodologia por se tratar de um conjunto de procedimentos utilizados para produzir depoimentos, que tem qualidades distintas de outras fontes orais como, por exemplo, um programa de rádio ou uma entrevista de televisão. Ainda de acordo a autora, “a história oral se afirma como instrumento de construção de identidade de grupos e de transformação social” (FERREIRA, 2002, p.322).

Thompson (1992) também define a História Oral como uma prática social, possivelmente, geradora de mudanças que transformam tanto o conteúdo quanto a finalidade da história pois, para ele, a História Oral altera o enfoque da própria História.

É preciso compreender a História Oral para além de um simples relato de fatos. Ela é uma maneira de se chegar ao conhecimento de ocorrências vivenciadas num dado momento histórico e que somente os documentos escritos não poderiam revelar todos os sentidos circulantes num determinado meio social.

Nessa perspectiva Meihy (1996a, p. 10) considera a História Oral como uma “percepção do passado como algo que tem continuidade hoje e cujo processo histórico não está acabado”. Ainda na concepção dessa autora, a História oral “garante sentido social a vida de depoentes e leitores que passam a entender a sequência histórica e a sentirem-se parte do contexto em que vivem” (MEIHY, 1996b, p. 84).

O uso da História Oral, bem como das narrativas que dela se originam, auxiliam na escrita de uma história não implicando, contudo, na representação exata do que existiu. Nesse sentido, para Chartier (2002) o que existe é um esforço na proposição de uma inteligibilidade.

Para viabilizar a produção dos registros de memória entrevistei com os sujeitos. Essas entrevistas foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas mantendo-se a fidelidade dos relatos.

Este recurso, por sua vez, me possibilitou recorrer, além dos documentos escritos, aos documentos orais como elementos significativos para a reconstituição de uma história. Assim, na produção dessas fontes coletei os depoimentos de professores contemporâneos e ex-alunos de Alaíde Lisboa. Nesse caso, busquei as lembranças e as representações construídas por aqueles que conheceram e conviveram com Alaíde Lisboa em sua trajetória acadêmica, ou que, de certa forma, foram atores coadjuvantes na sua história pessoal e profissional.

1.4.2.1 Os sujeitos da pesquisa

Inicialmente, a minha idéia era entrevistar sujeitos que seriam, para efeito didático, agrupados em três grupos distintos:

- a) profissionais contemporâneos de Alaíde Lisboa que iniciaram com ela suas carreiras acadêmicas, na Faculdade de Filosofia e posteriormente, na Faculdade de Educação;
- b) profissionais, contemporâneos de Alaíde Lisboa, que iniciaram sua carreira acadêmica na Faculdade de Educação depois dela mas, que ainda conviveram com ela;
- c) profissionais que iniciaram sua carreira na Faculdade de Educação após a saída de Alaíde Lisboa e
- d) ex-alunos de Alaíde Lisboa na disciplina de Didática Geral.

Com esta organização eu pretendia ouvir os profissionais contemporâneos dela em dois momentos diferentes de sua passagem pela Universidade, em um momento posterior a essa passagem e ouviria, ainda, ex-alunos. No entanto essa lógica de organização não foi possível devido à impossibilidade de adequação das disponibilidades dos sujeitos ao curto espaço de tempo para a realização das entrevistas.

Pensando, então, na mudança dos critérios para a seleção dos sujeitos realizei uma visita à Faculdade de Educação, especificamente, ao Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino (DMTE). O objetivo dessa visita foi ter acesso aos registros contendo os contatos dos professores inativos da Faculdade de Educação (FAE) /UFMG para proceder a elaboração dos critérios de seleção dos sujeitos a serem contatados para participarem da pesquisa.

Na secretaria do departamento tive acesso aos registros desses profissionais, entretanto o que me chamou a atenção foi uma placa afixada no corredor da Faculdade que dá acesso aos departamentos. Essa placa tratava-se de uma homenagem conferida aos Chefes do DMTE, no período de 1968 à 2005. Nessa placa estavam, portanto, relacionados os nomes dos profissionais que, assim como Alaíde Lisboa, estiveram à frente desse Departamento.

Figura 1 - Placa em Homenagem aos Chefes do DMTE no período de 1968 a 2005



Fonte: FAE/UFMG, 2005.

O encontro com essa placa me pôs a pensar nos novos critérios para escolha dos sujeitos-atores da pesquisa. Logo, relacionei os nomes da placa aos nomes da listagem de profissionais inativos da Faculdade de Educação para proceder a seleção desses sujeitos.

Os critérios utilizados passaram a ser:

- a) profissionais contemporâneos de Alaíde Lisboa pertencentes ao DMTE;
- b) profissionais Contemporâneos de Alaíde Lisboa pertencentes a outro Departamento da mesma Faculdade; e
- c) ex-alunos de Alaíde Lisboa.

Com base nesses critérios iniciei os contatos com os sujeitos. Para minha surpresa, esse contato que parecia o mais fácil, tornou-se o mais difícil por diversos motivos. Alguns dos profissionais já haviam falecido, outros se mudaram para outros estados, vários não se disponibilizaram a participar da pesquisa e outros eu não consegui contatar.

Dessa forma, de todos os contatos que tentei, pensando nos critérios acima explicitados, eu acabei obtendo o retorno positivo de quatro sujeitos, conforme quadro abaixo.

Quadro 1 - Os sujeitos da Pesquisa

Critérios	Professora A	Professora B	Professora C	Professora D
a) Profissionais contemporâneos de Alaíde Lisboa pertencentes ao DMTE.	x	x		
b) Profissionais contemporâneos de Alaíde Lisboa pertencentes a outro Departamento da mesma Faculdade.				x
c) Ex-alunos de Alaíde Lisboa na Disciplina Didática Geral.	x	x	x	

Fonte: Elaborado pela autora.

Curiosamente, as duas professoras contemporâneas de Alaíde Lisboa pertencentes ao Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino (Professora A e Professora B) também foram ex-alunas dela na disciplina de Didática Geral. Já a ex-aluna de Alaíde Lisboa (Professora C) chegou a ser chefe do Departamento mas, não trabalhou com ela.

Uma vez procedida a classificação dos sujeitos segundo os critérios de seleção, passaremos às suas apresentações.

1.4.2.2 Os sujeitos da pesquisa

Para proceder a identificação dos sujeitos farei uso dos pseudônimos: **Professora A**, **Professora B**, **Professora C** e **Professora D** uma vez que não obtive autorização das referidas professoras para tornar públicas as suas identidades.

Dessa forma, apresentarei individualmente os sujeitos apontando algumas peculiaridades de suas trajetórias de vida acadêmica e profissional. Cabe ressaltar que os dados que se seguem foram extraídos das narrativas das professoras na ocasião da realização das entrevistas.

A **Professora A** inicialmente cursou música no Conservatório de Belo Horizonte e, posteriormente, formou-se em Letras. Iniciou sua carreira acadêmica como professora pertencente ao Departamento de Pedagogia e Didática da antiga Faculdade de Filosofia e após a Reforma Universitária de 1968 continuou como professora na Faculdade de Educação pertencente ao DMTE. Sempre ministrou a Disciplina Didática de Língua Estrangeira no curso de Letras. Além de professora foi chefe do DMTE e se aposentou em novembro de 1991, segundo os registros da Faculdade.

A **Professora B** é formada em Letras, especificamente, Letras Neo-latinas. Iniciou sua atividade docente no Colégio Metodista onde estudou passando, posteriormente, a lecionar também na escola pública. Iniciou sua carreira acadêmica no Colégio de Aplicação ministrando a Disciplina de Didática do Português, a mesma disciplina que passou a lecionar também na Faculdade. Mais tarde prestou concurso para Livre Docência e obteve o título. Passou em seguida para o regime de dedicação exclusiva na Faculdade trabalhando na formação de professores de Português. Mais tarde assumiu também disciplinas de língua e alfabetização no curso de Pedagogia. Mais tarde participou da organização do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, prestou concurso de titular, foi aprovada e se manteve na instituição até sua aposentadoria em outubro de 1998, segundo os registros da Faculdade.

A **Professora C** é professora formada no Curso Normal do Instituto de Educação de Minas Gerais. Mais tarde, fez o curso de Administração Escolar do Instituto de Educação e iniciou sua carreira docente como professora nesse mesmo curso. Posteriormente formou-se em Pedagogia na primeira turma da Faculdade de Educação da UFMG, após a Reforma Universitária. Já como professora do Curso de Pedagogia do Instituto de Educação fez o Mestrado em Educação na FaE/UFMG onde foi aluna da segunda turma do programa. Após a conclusão do curso de Mestrado fez o Doutorado fora do Brasil na Universidade de Stanford, nos Estados Unidos. De volta ao Brasil prestou concurso para a cadeira de Didática na FAE/UFMG, foi aprovada e iniciou sua trajetória acadêmica nessa Instituição. Nesse percurso chegou a ocupar o cargo de Diretora do Instituto de Educação, Chefe de Departamento da Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG) e Chefe do DMTE da FAE/UFMG, onde permaneceu até a sua aposentadoria em setembro de 2003, segundo os registros da Faculdade.

A **Professora D** formou-se no curso Normal no interior de Minas Gerais e iniciou sua atividade docente como professora do terceiro ano primário de uma escola também no interior. Veio para Belo Horizonte para cursar o Ensino Superior na então Faculdade de Filosofia. Entretanto, antes mesmo do ingresso na Faculdade complementou seu curso Normal no Instituto de Educação e fez o curso de Administração Escola. Após concluir o curso de Pedagogia iniciou sua carreira acadêmica como docente na Faculdade de Filosofia ministrando a disciplina de Educação Comparada. Após a Reforma de 1968 permaneceu como professora da Faculdade de Educação pertencente ao Departamento de Administração Escolar e ministrava a disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino. Permaneceu na Faculdade até sua aposentadoria em janeiro de 1992, segundo os registros da Faculdade.

As professoras que acabo de apresentar de certa forma participaram da História de Alaíde Lisboa, entretanto trataremos dessas relações mais adiante. As narrativas desses sujeitos, carregadas de lembranças e recordações, representam um aspecto fundamental para este trabalho que pretende se configurar como um estudo de Memória.

1.5 O que é memória?

A Memória, num sentido primeiro da expressão, pode ser compreendida como sendo a presença do passado. Entretanto, a memória é uma construção que acarreta representações de um passado que nunca será somente aquela do indivíduo, mas de um indivíduo inserido num determinado contexto social.

Nesse sentido, para compreender a memória, no campo científico, Jaques Le Goff (1996) afirma que:

A memória como propriedade de conservar certas informações remete-nos em primeiro lugar a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas. (LE GOFF, 1996, p.42).

Dessa forma, cabe reiterar que a memória não representará apenas as impressões individuais, mas implicará todo um contexto social e cultural específico. Ou seja, a memória se constrói a partir de referências sobre o passado e o presente,

nela diferentes grupos sociais estarão sempre ancorados nas suas tradições e associados às mudanças culturais.

Outra idéia de memória é trazida por Henry Rousso (1998), onde temos que:

seu atributo mais imediato é garantir a continuidade do tempo e permitir resistir à alteridade, ao tempo que muda, às rupturas que são o destino de toda a vida humana; em suma, ela constitui - eis uma banalidade - um elemento essencial da identidade, da percepção de si e dos outros. (ROUSSO, 1998, p.94-95).

É importante destacar que muitos autores concordam que a memória não pode ser vista simplesmente como um processo parcial e limitado de lembrar fatos passados. Nesse sentido, o conceito de memória envolve diferentes perspectivas e campos de conhecimento e para falar de memória é necessário estarmos atentos às suas dimensões.

Essa pesquisa, portanto, irá trabalhar na perspectiva da *Memória coletiva* tratada por Maurice Halbwachs (1990). Segundo o autor toda memória é “coletiva”, uma vez que se trata de construções coletivas. (HALBWACHS, 1990). Logo, embora sejam os indivíduos que lembram, no sentido literal da expressão, os fatos memoráveis são determinados pelos grupos sociais.

1.5.1 A relação história e memória

Sempre teve-se a idéia de que é função da História fornecer à sociedade uma explicação sobre o passado e suas origens. Buscando, brevemente, a etimologia da palavra, encontramos o vocábulo *historie*, de origem grega que significa procurar, investigar. E, para começar a pensar numa relação entre História e Memória, também vale a pena recorrer aos gregos que por acreditarem na importância da memória deram a ela um lugar especial no panteão de seus deuses - *Mnemósine*, Deusa da Memória. Segundo a mitologia, *Mnemósine* foi a quarta esposa de Zeus e dessa união nasceram nove musas dentre elas *Clio*, a musa História.

Nesse sentido, se entendemos a História como sendo, também, uma forma de apropriação de lembranças é possível pensar que para que se produza a História é necessário recorrer à Memória. Assim, de acordo com essa construção mítica, a História seria “filha” da Memória.

De acordo com Le Goff (1996), até aos nossos dias *História e memória* confundiam-se praticamente e a História parece ter-se desenvolvido sob o modelo da rememoração, da anamnese e da memorização. No entanto, com a evolução do mundo contemporâneo as sociedades vêm caminhando na direção de um mundo acrescido de memórias coletivas. História e Memória parecem vir se revelando como processos cada vez mais complexos.

Alguns estudos nos mostram que, nas últimas décadas do século XX, foram muitas as transformações ocorridas no campo da História. Com isso, a idéia de Memória coletiva vem dando uma nova roupagem à construção da historiografia na contemporaneidade o que significa uma certa ruptura com a idéia de uma História linear e distante dos sujeitos históricos. Isso quer dizer que a Memória coletiva não se trata de uma lembrança estática que buscamos do passado, mas, sobretudo, refere-se a um processo de rememoração que terá gravado nele algumas impressões do presente.

Buscando essa compreensão da memória coletiva, enquanto uma construção social, Ferreira (2002) em seu artigo *História, tempo presente e história oral*, recorre às contribuições de Halbwachs, quando afirma que:

a memória coletiva depende do poder social do grupo que a detém. Isto porque, na rememoração, nós não lembramos as imagens do passado como elas acontecem e sim de acordo com as forças sociais do presente que estão agindo sobre nós. (HALBWACHS apud FERREIRA, 2002).

Le Goff (1996) também destaca a importância da memória coletiva para a evolução das sociedades a partir da segunda metade do século XX ressaltando que:

a memória, onde cresce a história, que por sua vez a alimenta procura salvar o passado para servir o presente e o futuro. Devemos trabalhar de forma que a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão dos homens. (LE GOFF, 1996, p.477).

Sob outro ponto de vista, Pierre Nora citado por Le Goff (1996) define memória coletiva como sendo,

[...] a recordação ou o conjunto de recordações, conscientes ou não, de uma experiência vivida e/ou mitificada, por uma coletividade viva de cuja identidade faz parte integrante o sentimento do passado. Recordação de acontecimentos diretamente vividos ou transmitidos pela tradição, escrita, prática ou oral. (NORA apud LE GOFF, 1996, p. 477).

Nesse sentido, torna-se oportuno recordar o problema desta pesquisa que se refere ao que é possível apreender, a partir da memória de Alaíde Lisboa, sobre a produção do campo da Didática em Minas Gerais, nas décadas de 1950 e 1960, para dizer que o mesmo será analisado sob a perspectiva da Memória Coletiva o que possibilitará a interpretação de um conjunto de recordações e de lembranças vividas por um determinado grupo de pessoas, de modo consciente ou não, para a compreensão do processo de construção da memória da personagem.

1.6 Organização da dissertação

Para apresentar e discutir os conteúdos abordados e as informações coletadas nessa pesquisa, a dissertação foi organizada em quatro capítulos, sendo este, o primeiro capítulo - Introdução.

No segundo capítulo, intitulado “O campo educacional e a didática entre os anos de 1950-1960: o que dizem a literatura e os relatos” apresentei o contexto histórico das décadas de 1950 e 1960, dando ênfase aos dados regionais, buscando localizar nesse contexto o debate educacional e o lugar ocupado pela Didática nesse debate. Tratou-se, ainda, da explicitação de alguns elementos fundamentais à compreensão da Didática passando, em seguida, para a discussão dos diferentes momentos vivenciados pelo campo. Foram utilizados na composição desse capítulo os dados encontrados na literatura, bem como as informações contidas nas narrativas dos sujeitos participantes dessa pesquisa.

No terceiro capítulo, procedeu-se a apresentação da personagem Alaíde Lisboa trazendo os dados de sua trajetória de vida acadêmica e profissional. Foram destacadas, também, algumas de suas principais obras, onde se buscou evidenciar o estudo do livro *Nova didática*.

No quarto capítulo, pretendeu-se dar visibilidade às memórias e representações construídas sobre Alaíde Lisboa, pelos sujeitos-atores dessa pesquisa, no que se refere à participação dessa personagem na produção do campo da Didática, no cenário educacional mineiro, nas décadas de 1950 e 1960. Nesse sentido, buscou-se analisar as falas das professoras sob a luz do referencial teórico.

Finalmente, na conclusão foram apresentados e analisados os achados da pesquisa, com base nos objetivos previamente estabelecidos.

Importa ressaltar, porém que, dados os limites deste trabalho, pretende-se com ele fornecer subsídios para estudos posteriores, que incidam sobre a História e a Memória da Educação Mineira.

2 O CAMPO EDUCACIONAL E A DIDÁTICA ENTRE OS ANOS DE 1950-1960: O QUE DIZEM A LITERATURA E OS RELATOS

O objetivo deste capítulo consiste em identificar o debate Educacional em Minas Gerais, nas décadas de 1950 e 1960, buscando apreender, por meio da literatura e dos relatos, o lugar da Didática nesse contexto.

Precederá a essa identificação, a caracterização das décadas de 1950 e 1960 no que se refere, especialmente, as questões de ordem política, econômica, social e cultural no Brasil e em Minas Gerais.

Historicamente, as décadas de 1950 e 1960 no Brasil foram marcadas por grandes transformações no campo político, econômico, social e cultural e, também, pelo forte discurso do desenvolvimento. Este momento, por sua vez, caracterizou uma época de transição entre os períodos das Guerras, situado na primeira metade do século XX, e o período das revoluções comportamentais e tecnológicas da segunda metade do mesmo século.

Pensando no cenário político da década de 1950, pode-se destacar, por exemplo, a eleição do ex-ditador Getúlio Vargas em 1951, que retornou à presidência do Brasil, com um modelo de governo democrático no qual “tentou aplicar uma política econômica nacionalista mais agressiva”. (MOREIRA, 2006, p.109). Na ocasião, Getúlio Vargas foi eleito, pelo povo, com uma maioria significativa de votos; entretanto, acabou se suicidando, quatro anos depois, passando o seu vice-presidente, João Fernandes Campos Café Filho, a assumir a presidência até o final do mandato.

Em 1956, foi eleito o presidente Juscelino Kubitschek (1956-1961) que ficou conhecido pelo seu “Plano de Metas” que, se tratou de um plano desenvolvimentista que prometia 50 anos de desenvolvimento em cinco anos de governo. Com relação a esse período, Moreira (2006) destaca que durante o governo de Juscelino Kubitschek houve uma união de empresários brasileiros e estrangeiros, classe média, trabalhadores e esquerdistas em prol do movimento da industrialização. Naquele momento, a principal necessidade era a de modernizar e desenvolver o país que era visto como atrasado, se comparado a outros países emergentes. Porém, o esforço de união das diferentes classes, bem como o movimento que tentou elaborar uma ideologia nacionalista-desenvolvimentista para orientar o governo, não impediu que Kubitschek permitisse e incentivasse a entrada maciça de

capital estrangeiro na economia do país. (MOREIRA, 2006). Assim, assistiu-se nesse período, a um aumento significativo de influências estrangeiras, especialmente a americana, através de programas de ajuda que abrangeram diversas áreas, dentre as quais a educação.

Para o campo educacional, a década de 1950, representou um momento de intensos debates acerca da expansão da escolarização, ou seja, da abertura da escola pública que, até então, era destinada a uma elite minoritária, passando a atender as camadas mais populares da sociedade, o que pode ser observado, também, na fala de alguns dos sujeitos da pesquisa.

Foi uma virada grande dos anos 50 para os anos 60. [...] E mesmo porque a educação ainda era, muito, para as camadas privilegiadas. Pra você ver a abertura, a conquista que as camadas populares fizeram da escola, do direito a escolaridade, a escolarização, é dos anos 50, né. Até lá era só burguesia que fazia, mesmo. A escola pública era das classes médias e médias altas. E era o tempo que se falava assim: “naquele tempo a escola pública era ótima!” Era ótima porque quem freqüentava a escola pública era menino rico, né. Então nos anos 50 o ambiente era muito esse, né. Que era a entrada das camadas populares na escola, a conquista da escola pelas camadas populares e os professores sem saber o que fazer. Foi a época que houve muita repetência, muitos problemas nas escolas porque as pessoas não estavam formadas para trabalhar com um novo tipo de aluno. [...] Pois é 50 foi isso, esse susto, eu classificaria os anos 50 assim, foram os anos da busca de caminhos pra atender na escola pública - quando eu falo, eu falo só escola pública - na escola pública, uma nova população que nesse momento conquistou o acesso à escola (Professora B) ⁴.

Naquele tempo [...] houve uma ampliação. A escola que anteriormente recebia meninos só da classe média, sobretudo da classe média, a escola pública, de repente houve uma democratização. Abriu-se a escola para o “povão”. E essa nova clientela que entrou fracassava porque eles não tinham background familiar pra se sair bem no ambiente, vamos dizer, refinado da escola, não é. E nem a escola estava preparada para receber essa população, essa clientela diferente (Professora C) ⁵.

A idéia de expansão, por sua vez, trazia consigo a possibilidade de solução de muitos problemas nacionais, nas diferentes esferas: econômica, social, política e cultural.

Ainda sob a perspectiva da modernização, a escola era vista como uma instituição com grande potencial de transformação, seguindo-se a lógica da formação e qualificação da mão-de-obra fomentada pelo processo de industrialização. Logo, a educação escolar era tratada como um instrumento capaz de promover mudanças na sociedade, tanto por seu potencial de formação da mão-

⁴ Entrevista gravada com a Professora B, Belo Horizonte, 19 jan. 2012.

⁵ Entrevista gravada com a Professora C, Belo Horizonte, 31 jan. 2012.

de-obra qualificada, o que promoveria o aumento da produtividade e permitiria a elevação do padrão material da vida da população, quanto por sua capacidade de difundir uma nova mentalidade social. (XAVIER, 2007).

Por essas razões, o desafio posto para escola na década de 1950, girava em torno da sua adequação - tanto estrutural quanto curricular – para o atendimento das demandas de uma nova fase da sociedade brasileira.

A década de 1960 na esfera política foi inaugurada pelo governo Jânio Quadros que, de acordo com a literatura da época, foi o idealizador de um programa de governo revolucionário, com vistas à abertura de novos horizontes, que conduziria, democraticamente, o país a uma nova fase de progresso. Jânio Quadros esteve à frente do governo por sete meses e renunciou. Mas, apesar do curto período de mandato, pôde desenvolver ações significativas, especialmente, no campo educacional.

A educação no governo de Jânio Quadros era compreendida como instrumento fundamental ao desenvolvimento nacional. Sendo assim, o então presidente formalizou um convênio com a Igreja Católica o que viabilizou a criação do Movimento de Educação de Base (MEB)⁶, através do Decreto nº 5.370 de 21 de março de 1961. Esta ação objetivou a promoção da cultura geral da sociedade por meio da educação.

O presidente sucessor de Jânio Quadros foi João Goulart que desenvolveu um governo parlamentarista, basicamente fundamentado em reformas institucionais incorporadas ao Plano Trienal⁷. Neste plano, estava contida a Reforma Educacional que propunha a valorização do magistério e do ensino público, em todos os níveis e o combate ao analfabetismo.

Com vistas à efetivação dessas propostas no campo educacional é que foram difundidas as idéias de Paulo Freire através do chamado *Método Paulo Freire*.⁸

Passados três anos do Governo João Goulart, o país foi surpreendido por um golpe de estado que ficou conhecido por Golpe Militar de 64. “Com o golpe militar de 1964 todo o panorama político, econômico, ideológico e educacional do país sofreu

⁶ Organismo vinculado a Conferência nacional dos Bispos dos Brasil que propunha desenvolver programas de alfabetização e educação de base, por meio de escolas radiofônicas, por meio de emissoras católicas.

⁷ Programa que incluía várias reformas institucionais visando atuar na melhoria dos problemas estruturais no país.

⁸ Paulo Freire (1921-1997), educador e filósofo brasileiro autor de uma proposta de alfabetização de adultos a ser desenvolvida em três etapas: Investigação, Tematização e Problematização.

substanciais transformações”. (MOREIRA, 2006, p.83).

Neste momento, iniciou-se um tempo de Ditadura Militar que perdurou no período de 1964 a 1985, tendo passado pelo governo nomes como:

- a) Castello Branco (1964-1967);
- b) Costa e Silva (1967-1969);
- c) Médici (1969-1974);
- d) Geisel (1974-1979); e
- e) Figueiredo (1979-1985) além da Junta Militar que governou de 31 de agosto de 1969 a 30 de outubro de 1969.

A Ditadura significou para o país um tempo de supressão de direitos, de censura, de não democracia, de repressão, de perseguição política, ocasionando um controle dos avanços e conquistas populares ocorridas até o momento. O Estado Militar brasileiro, ao assumir o comando político do país, substituiu as classes sociais que deveriam ser responsáveis pelo processo de transformação e cerceou, autoritariamente, a possibilidade de participação das camadas populares na formação histórica do país.

Especialmente a educação, no período da Ditadura Militar, passou por momentos conflituosos como recorda a Professora B:

nos anos 60, um período de muito conflito porque a educação seguia sob censura, o ensino nas salas de aulas sob censura, né, e com os professores sofrendo muito com isso. Os alunos na universidade, nas faculdades sofrendo muito com isso. Então foi um período de que você tinha que estar descobrindo [...] como fazer uma educação adequada sob os olhos dos militares, né, e dos seus asseclas (Professora B) ⁹.

Com a instalação do regime militar, no âmbito educacional, muitos dos debates foram encerrados, milhares de professores e estudantes foram vistos como sujeitos subversivos e muitas escolas passaram a ser controladas e vigiadas por agentes de órgãos do governo. Tais atos eram respaldados na ideologia de Segurança Nacional¹⁰.

⁹ Entrevista gravada com a Professora C, Belo Horizonte, 31 jan. 2012.

¹⁰ Pode ser compreendida como um movimento anti-intelectual em nome de um anticomunismo propositadamente exacerbado.

Então os anos 60 foram anos, na educação, muito difíceis porque com o golpe militar havia muito, muito controle. Muita censura, a gente dava aula com medo porque sabia que tinha censura, que tinha espião na sala de aula. Eu mesma passei por isso (Professora B) ¹¹.

A política educacional do regime militar pode ser vista como uma forma de garantir a dominação necessária para o exercício de uma política subordinada e mantenedora do processo de acumulação de capital, buscando, assim, conter os conflitos e as tensões que, por ventura, viessem atrapalhar a obtenção da hegemonia.

Outra característica importante e determinante da política educacional do período militar brasileiro foi a de vincular a educação com a economia, desenvolvendo-se, assim, a “Teoria do capital humano”, fato que subordinava a educação às demandas da linha de produção, ou seja, às necessidades da indústria imperante.¹²

Importa ressaltar, nesse período correspondente à Ditadura Militar, alguns dos principais fatos que marcaram o contexto educacional da época e que foram enfatizados nos estudos de autores como:

- a) Fazenda (1988);
- b) Cunha (1980);
- c) Cunha, Góes (1985), a saber:
 - ✓ a dominação e o controle de entidades como Centro popular de Cultura;
 - ✓ o Centro de Educação Popular e a União Nacional dos Estudantes (UNE);
 - ✓ a intervenção nas Universidades e a nomeação de militares, pelo Conselho Federal de Educação, para as diversas instituições de ensino;
 - ✓ o convênio MEC-USAID¹³;
 - ✓ idealização do Modelo Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL)¹⁴ e a Reforma Universitária de 1968.

¹¹ Entrevista gravada com a Professora B, Belo Horizonte, 19 de jan. 2012.

¹² Para mais ver (GERMANO, 1993).

¹³ Acordo firmado entre o Ministério da Educação (MEC) e a United States Agency of International Development (USAID) que intencionava para o Brasil uma instrução baseada nos moldes da educação norte-americana.

¹⁴ Movimento que objetivou alfabetizar a população urbana de 15 a 35 anos e também crianças com idade entre 9 e 14 anos.

Ainda, sob esse efervescente momento de transformações políticas, sociais e culturais dos anos 1960, viu-se ampliadas as discussões em torno da elaboração de uma Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, o que foi motivo de grande expectativa para os profissionais do campo e para a própria sociedade civil. A referida lei foi sancionada pelo então presidente Médici em 1971 e ficou conhecida por Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971, que objetivou fixar diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus.

Portanto, percebe-se que as idéias difundidas nas duas décadas em questão, no contexto educacional, enfatizaram, por um lado, a necessidade da busca de alternativas para a adequação da escola para receber uma nova demanda de alunos oriunda das classes mais populares da sociedade e, por outro, o papel que a escola deveria cumprir para contribuir com o processo de desenvolvimento que levaria o país a transpor as barreiras do subdesenvolvimento para o desenvolvimento.

A necessidade de desenvolvimento e o reconhecimento do papel da educação no contexto desta empreitada era, também, discutido e analisado pela literatura pedagógica da época o que pode ser comprovado a partir do fragmento, abaixo, retirado da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos do ano de 1962:

ressalva a autonomia de metas, tradições, finalidades da educação como bem em si mesma, no que concerne ao direitos do ser humano, sem dúvida o nível educacional de um país é de suma importância para o seu desenvolvimento econômico. [...] A educação a de acompanhar, contemporaneamente, o processo de desenvolvimento econômico, que cria conteúdos da cultura, os quais, para cada ciclo, devem constituir matérias de educação. (ABREU, 1962. p.14-15).

Com base nesta breve caracterização do contexto nacional das décadas de 1950 e 1960, é oportuno retomar o objetivo desta pesquisa para então apresentar as questões presentes no debate educacional Mineiro durante este período.

No afã das inúmeras transformações que vinham ocorrendo no país nas décadas de 1950 e 1960, Minas Gerais, o maior estado da região sudeste, também refletia os impactos das questões nacionais.

Minas Gerais, nos primeiros anos da década de 1950, tinha à frente do governo Juscelino Kubistcheck, que chegou à presidência em 1956 como já referenciado. A capital, Belo Horizonte, demonstrava um grande potencial de crescimento chegando a ser considerada, em meados dessa década, a de maior desenvolvimento no país.

Na década seguinte, tanto em Minas, quanto em todo país, continuava imperante o discurso da industrialização e as ações do governo mineiro representaram um aspecto decisivo para a continuidade desse processo. O estado apresentava uma eficiente e ágil ofensiva de captação de investimentos o que acabou atraindo investidores de dentro e fora do país. Desta forma, Minas Gerais pôde contar com uma organização política que favoreceu uma experiência de arrancada industrial com a implantação de vários projetos.

Seguindo-se a mesma lógica do desenvolvimento, em Minas Gerais as questões do campo educacional também demarcavam a necessidade de ampliação da escola para o atendimento de uma nova demanda, oriunda das camadas mais populares da sociedade.

Essas questões pautadas no debate educacional mineiro no período de 1950-1960, sobretudo em Belo Horizonte, eram, por sua vez, problematizadas no interior das escolas e, sobretudo, nas instituições destinadas à formação das professoras¹⁵ primárias na época. Assim, julga-se oportuno ressaltar o papel desempenhado pelo Instituto de Educação de Minas Gerais (IEMG) frente à formação das professoras primárias que iriam atuar no ensino primário daquela época.

O estudo de Castro e Mafra (2010) aponta para o fato de que na primeira metade do século XX, especialmente entre as décadas de 1940 e 1960, o IEMG foi considerado não só pela sociedade mineira, como também por profissionais do campo da educação de todo país, como instituição especializada na formação da professora primária. Isso graças à alta qualidade de seus profissionais e de sua estrutura pedagógica.

O Instituto de Educação de Minas Gerais foi implantado no ano de 1946 e teve como berço a Escola Normal Modelo de Belo Horizonte¹⁶ (1906-1946) e a Escola de Aperfeiçoamento¹⁷ (1929). Cabe ressaltar, que nestas instituições destinadas à formação das professoras primárias, era priorizada uma formação fundamentada no estudo dos princípios pedagógicos pautados no ideário da Escola

¹⁵ A expressão professoras, no feminino, está sendo usada para demarcar a presença marcante das mulheres, professoras regentes de turma no ensino primário da época.

¹⁶ A Escola Normal Modelo (1946) foi criada pelo então governador de Minas Gerais, João Pinheiro, em meio a um movimento de renovação da educação no qual se buscava uma nova identidade para os profissionais da instrução pública. Esta instituição será descrita mais adiante.

¹⁷ A Escola de Aperfeiçoamento tinha por objetivo preparar e aperfeiçoar do ponto de vista técnico e científico os candidatos ao magistério normal, bem como “re-formar” os professores primários em exercício, promovendo assistência técnica ao ensino e às diretorias dos grupos escolares. Voltaremos a falar desta instituição mais adiante.

Nova, sobretudo, nas contribuições de Decroly¹⁸, Kilpatrick¹⁹, Pestalozzi²⁰, Claparèd²¹ e Montessori²², além do pensamento de Dewey²³. Na concepção desses teóricos o foco da ação educativa se desloca da sociedade para o indivíduo, do professor para o aluno, do ensino tradicional para o ensino ativo e especialmente para novas técnicas e métodos de ensino (CASTRO; MAFRA, 2010).

Outro aspecto importante a ser considerado no campo educacional relacionados às décadas de 1950/60, especialmente, no que diz respeito às questões postas pela demanda da educação e da formação de professores, refere-se à chegada do Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAE), patrocinado pela USAID.

O PABAE representou um acordo assinado entre Brasil e Estados Unidos “visando a constituição de um programa de assistência ao ensino primário” (PAIXÃO; PAIVA, 2000, p.106). Diante de uma realidade que apontava para a necessidade de se diminuir os altos índices de evasão e repetência nas escolas, um dos objetivos principais do programa foi qualificar os professores primários o que diminuiria o percentual de professores leigos a conseqüentemente melhoraria a qualidade dos materiais didáticos.

Belo Horizonte foi a cidade que recebeu um centro piloto do programa, que foi instalado no interior do próprio Instituto de Educação, ainda que sob forte resistência por parte dos professores do próprio instituto e também por parte de educadores associados a grupos católicos.

O objetivo principal do PABAE era de atuar na formação dos professores primários, “o alvo principal era a formação do professor da escola normal vista como mola mestra de qualificação de professores para a escola primária”. (PAIXÃO; PAIVA, 2000, p.106). Assim sendo, no desenvolvimento do programa ocorria a

¹⁸ Jean-Ovide Decroly (1871-1932) Médico, Professor e Psicólogo belga que preconizou um modelo de ensino não-autoritário. Estudou sobre atividades pedagógicas coordenadas ao conhecimento da evolução física e mental das crianças.

¹⁹ Willian Heard Kilpatrick (1871-1965) Pedagogo americano aluno e sucessor de John Dewey. Foi uma figura importante no movimento de educação progressista do início do século XX.

²⁰ Joahn Heinrich Pestalozzi (1873-1940) Pedagogo suíço e Educador, pioneiro da Pedagogia moderna. Teve seu pensamento influenciado por Rousseau e pelo movimento naturalista.

²¹ Edouard Claparède (1873-1940) Neurologista e Psicólogo que se destacou em estudos da Psicologia Infantil e da Pedagogia. Como representante da Psicologia Funcionalista foi autor de teorias que tiveram grande repercussão nos movimentos de renovação pedagógica da primeira metade do século XX.

²² Maria Montessori (1870-1952) Médica e Educadora italiana, dedicou-se ao estudo dos processos educativos de crianças excepcionais. Foi criadora do “Método Montessori” de aprendizagem.

²³ John Dewey (1859-1952) Filósofo e Pedagogo norte-americano defensor da Pedagogia Progressista.

testagem de novas propostas pedagógicas onde se experimentavam inovações e treinavam-se os professores para a aplicação dos novos métodos.

Em 1964 o PABAE foi extinto, mas o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP) acabou utilizando a estrutura do programa para disponibilizar um novo serviço destinado à formação dos professores: a Divisão de Aperfeiçoamento de Professores (DAP). A DAP dava continuidade às atividades do PABAE, além de contar com laboratórios de currículo voltados para a pesquisa e a formação de professores, e manter uma escola de demonstração, o Grupo Escolar Leon Renault, que ganha grande prestígio nos meios educacionais. (CASTRO; MAFRA, 2010).

Desse momento em diante o que se percebe em relação ao Instituto, que sofreu inúmeras transformações, é uma descontinuidade das propostas o que acaba por provocar uma redefinição dos rumos dos estabelecimentos escolares destinados a formação dos professores primários em Belo Horizonte. Dessa forma, os espaços de atuação do Instituto são cada vez mais reduzidos o que foi agravado, também, pelo surgimento de novas instituições formadoras no cenário educacional mineiro, a exemplo da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

A Faculdade de Educação da UFMG foi criada pelo Decreto-lei no. 62.317 de 28 de fevereiro de 1968, que reestruturou a Universidade Federal de Minas Gerais. Foi resultado do desdobramento do Departamento de Pedagogia e Didática da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras²⁴, na época, responsável pelo Curso de Pedagogia e pelo Curso de Didática. A Faculdade de Educação funcionou, inicialmente, no prédio situado à Rua Carangola nº 288, na região centro-sul da capital passando, a partir de 28 de fevereiro de 1972, a funcionar no Campus Universitário da Pampulha em caráter provisório situando-se no antigo prédio do Colégio Universitário.

Entretanto, como dito anteriormente, a formação dos professores primários em Minas Gerais, nas décadas de 1950/60, teve como referência, por muitos anos, o Instituto de Educação. Por esta instituição foram difundidos os ideais pedagógicos que foram trabalhados nas instituições de ensino primário da época.

Nesse contexto, importa considerar o lugar ocupado pela Didática, na formação de professores, como instrumento essencial à organização e ao desenvolvimento da prática pedagógica do professor. Logo, torna-se imprescindível

²⁴ Esta instituição será descrita mais adiante.

compreender o significado da Didática, haja vista suas especificidades como disciplina pedagógica, para então discutir o lugar ocupado por ela no debate educacional do período em estudo.

2.1 Alguns elementos para a compreensão da Didática

Em função do objetivo desse trabalho, ou seja, investigar, analisar e apreender a atuação de Alaíde Lisboa na produção do campo da Didática em Belo Horizonte, no período de 1950 a 1960, destaca-se alguns elementos fundamentais à compreensão da Didática, não sendo pretensão desta pesquisa o estudo aprofundado de tal campo. Assim, acredita-se ser válida a apresentação de alguns dos momentos mais significativos do processo de desenvolvimento histórico da Didática.

Assim, optou-se por iniciar esta discussão pela compreensão do significado etimológico da palavra Didática, passando a apresentação sintética de suas fases, finalizando com a compreensão da Didática na modernidade, mais precisamente nas décadas de 1950 e 1960, que se refere ao recorte temporal desta pesquisa.

O vocábulo Didática deriva da expressão grega τέχνη διδακτική (*techné didaktiké*), que se traduz por arte ou técnica de ensinar. (BOISACQ, 1950).

Segundo consta na literatura específica da área, a palavra Didática ingressou no léxico português em meados do século XIX. Anteriormente a esse momento, ela ingressou no léxico europeu e, segundo Hamilton (1992), sua aparição no vocabulário latino data de 1916.²⁵

A configuração da Didática, como campo de estudo, data do século XVII, quando Comênio, pastor protestante, escreve a obra clássica, *Didactica Magna*. Comênio, lá por volta do ano 1600, definiu a Didática como sendo *o artifício universal para ensinar a todos todas as coisas*. Ele foi o primeiro educador a formular a idéia de difusão dos conhecimentos a todos e a criar princípios e regras para o ensino, o que representou um marco significativo no processo de sistematização da Didática que, a partir daí, se populariza na literatura pedagógica.

De acordo com o estudo desenvolvido por Oliveira (1980), a Didática segundo Comênio se organiza em três fases: naturalista-essencialista, psicológica e

²⁵ Para mais ver também: (HAMILTON, 1992).

experimental. (OLIVEIRA, 1980).

A primeira fase, denominada naturalista-essencialista, vai de Comênio até o início do século XIX. Na concepção de Comênio (1666), a natureza é de fundamental importância para a arte de ensinar, ou seja, ela representa o ponto de partida para a definição dos princípios didáticos que irão garantir o ensino “de tudo a todos”. Cabe ressaltar, porém, que esse naturalismo referenciado por Comênio apresenta uma conotação mais metafísica do que empirista. Ora, a natureza à qual ele se refere não se trata daquela natureza, sensível e mutável, mas, sobretudo, da essência das coisas. (OLIVEIRA, 1980).

De início o que se percebe é que a Didática assume um caráter amplo, mesmo na obra de Comênio, *Didática magna*, no qual o foco central é a educação. Nesta produção, o autor procurou caracterizar os fundamentos da educação e do ensino a partir de uma doutrina religiosa que adotou e, partindo dessa premissa, o autor também se mostrou preocupado com o que ensinar, propondo, assim, uma coerência entre um método único e os fins mais amplos da educação.

Em linhas gerais, durante toda essa fase naturalista-essencialista os fundamentos da educação e do ensino são as leis da natureza o que manteve as relações entre Didática e Pedagogia ainda pouco definidas.

Na segunda fase, denominada Psicológica, a Didática se caracteriza por buscar seus fundamentos na Psicologia. Um autor que bem representa esse momento é Pestalozzi que defendeu a idéia de que as leis da educação e do ensino estariam alicerçadas na observação psicológica, bem como, já havia sido anunciado por Rousseau²⁶ e mesmo Locke²⁷, em seus estudos anteriores. Ambos os teóricos ressaltaram a psicologia como sendo fundamental a uma proposta educativa, haja vista os conhecimentos que esta ciência possibilita acerca da natureza e do desenvolvimento da criança.

De acordo com os estudos de Eby (1970), a fase Psicológica da Didática só vem a se consolidar com Herbart, que foi considerado “o pai da psicologia moderna” e o “pai da ciência moderna da educação”. Segundo o autor, em Herbart, o processo educativo está baseado em seus objetivos e meios, na Ética e na Psicologia, respectivamente. (EBY, 1970, p.409). Na concepção herbartiana, a instrução adquire importância central de forma que o sentir e o querer são resultantes da

²⁶ Ver: (ROUSSEAU, 1973).

²⁷ Ver: (LUZIRIAGA, 1963).

representação das idéias.

Neste sentido, as considerações de Oliveira (1980) indicam que,

para o alcance das finalidades da instrução, que é a ação moral, Herbart propõe um plano metódico, baseado em suas concepções psicológicas sobre a percepção e o interesse. Este é fundamental para o processo de instrução, e apresenta-se diferentemente segundo os passos: observação, expectativa, solicitação e ação, a que correspondem os passos formais da instrução: clareza, associação, sistema (generalização) e método (aplicação). (OLIVEIRA, 1980, p.20).

Na opinião dos especialistas, as contribuições de Herbart marcam um momento decisivo para a delimitação do campo da Didática, ao definir instrução e ensino numa doutrina geral da educação, embora, em sua obra, não estejam bem delimitados os problemas didáticos em relação aos pedagógicos. Entretanto, não se pode esquecer de que a teoria de Herbart foi alvo de duras críticas por parte de autores também estudiosos da Didática, a exemplo de Claparède (1940), que considerou contraditórias algumas de suas idéias. Nesse sentido o estudo de Oliveira (1980) aponta algumas divergências em relação à teoria herbartiana e as contribuições de Claparède:

para Claparède a incoerência é uma constante em toda a obra de Herbart, que embora declare ser a alma algo incognoscível, e tenha por propósito cientificar a Psicologia e utilizar o método empírico, se dispõe a caracterizar a alma, deduz a Psicologia da metafísica e nega a prática da experimentação no campo psicológico. Claparède indaga ainda sobre a importância da percepção herbartiana para a Didática, comparando a Pedagogia e a Psicologia de Herbart com o método funcional e a Psicologia moderna, respectivamente. No método herbartiano, enfatiza-se a aquisição do conhecimento e, no funcional a sua compreensão. Enquanto Herbart enfatiza a representação, a Psicologia moderna valoriza a ação. E, finalmente, se em Herbart o pensamento se desenvolve como que por adição de idéias, na psicologia moderna ele evolui por modificação da própria estrutura (OLIVEIRA, 1980, p.21).

É importante ressaltar que a Teoria de Herbart não se referiu, explicitamente, ao campo da Didática. Entretanto, suas idéias, mesmo sendo alvo de críticas e contestações, exerceram forte influência no referido campo. Influência esta que só veio a perder força a partir do momento em que se intensificam as discussões sobre os procedimentos e métodos de ensino.

A terceira fase, chamada fase experimental, vem definir uma nova etapa da Didática importando considerar a investigação na área, bem como seu conteúdo propriamente dito (OLIVEIRA, 1980). Essa fase mais contemporânea da Didática vai

se caracterizar pelo uso das experimentações.

A Didática experimental se preocupa em apresentar generalizações referentes ao ensino, que servirão de subsídio à sua efetivação. Costuma-se enfatizar a atitude científica do estudioso diante da situação de ensino como indispensável à passagem do empirismo para a experimentação. (OLIVEIRA, 1980, p. 24).

Neste momento, alguns autores se contrapõem principalmente em função do relacionamento da Didática com a Psicologia. Ora, alguns definem a Didática como sendo dependente da Psicologia, já outros defendem a sua autonomia.

Como representante do grupo que acredita ser a Didática dependente da Psicologia pode-se destacar Lauro de Oliveira Lima. O referido autor afirma ser a Didática, apenas, “a aplicação dos conhecimentos da Psicologia da aprendizagem na tarefa de educar”. (LIMA, 1970, p. 8).

Por outro lado, autores como Penteado (1979) colaboram para a reafirmação da Didática em seu caráter técnico, o que a caracteriza nesta fase experimental. Os trabalhos realizados no campo da Didática que apresentaram maior densidade referem-se, em sua maioria, a temáticas relacionadas aos métodos de ensino juntamente com outras pesquisas, de áreas afins, sobre a aquisição de conhecimentos e a adaptação do ensino às diferenças individuais. (PENTEADO, 1979)

Em suma, nesta fase dita experimental, as características da Didática referem-se, basicamente:

- a) à utilização de um método experimental;
- b) às discussões em torno da relação entre a Didática e a Psicologia;
- c) à reivindicação do caráter de ciência da Didática e a Psicologia;
- d) a predominância do conteúdo “técnico” em detrimento do “crítico” e, por fim,
- e) a substituição dos métodos verbais e intuitivos pelos ativos.

Bem como na fase anterior, a fase experimental, também, foi alvo de fortes críticas que incidiram principalmente sobre as questões do conteúdo e metodologia de investigação na área, pontos considerados importantes para a sua caracterização.

Em relação às produções do campo da Didática na literatura brasileira, é possível identificar representantes de várias das linhas anteriormente apresentadas, podendo-se destacar, dentre outros as contribuições de:

- a) Mattos (1956) com seu Ciclo Docente;
- b) Gasman (1971) com uma Didática diretiva;
- c) Castro (1974) com uma Didática fundamentada na teoria do desenvolvimento defendida por Piaget e Araújo e Oliveira (1973, 1974) com a defesa de um sistema de instrução e posteriormente com uma tecnologia educacional.

Cabe ressaltar que, para este estudo devido ao recorte temporal que evidencia as décadas de 1950 e 1960, importa-nos retomar as contribuições de Mattos, o que será realizado mais adiante.

Para Oliveira (1980), as propostas atuais da Didática, que discutem o ensino em geral e tem representatividade na produção intelectual brasileira da área, defendiam pontos de vista distintos que serão tratados a seguir, quando se discutirá o lugar da Didática como solução de problemas e a crítica ao modelo tradicional de educação.

2.2 A Didática como solução dos problemas educacionais e a crítica à escola tradicional

No Brasil, os estudos da Didática ganharam relevância a partir das décadas de 1920/30, e avançaram pelas décadas seguintes - momento no qual a sociedade brasileira passa por grandes transformações marcadas pelo processo de industrialização e pela necessidade de racionalização do processo de transmissão dos saberes.

Num cenário de debate em torno “da democratização da escola e da luta pela escola pública” (LOPES, 2010), a Didática encontra terreno fértil em virtude do próprio processo de industrialização, que requeria maior qualificação da mão-de-obra. Assim, o país assiste a um movimento de grande procura pela escolarização. A escola que antes atendia a uma minoria passa a receber um grande contingente da população menos favorecida que busca a qualificação para o ingresso e a permanência no mercado de trabalho.

A partir disto, a Didática se apresenta como aponta Castanho e Castanho (2008),

fazendo parte da “maquinaria escolar” responsável pela ampliação da transmissão de saberes mínimos para segmentos mais amplos da população, no momento em que o modo de produção feudal entra em declínio e inicia a transição para o capitalismo. (CASTANHO; CASTANHO, 2008,p.3).

Pensando, portanto, na constituição do campo da Didática em escolas brasileiras, cabe ressaltar que este momento esteve atrelado ao “movimento escolanovista” cuja idéia de construção de uma *nova escola* esteve associada à idéia de ruptura e negação das práticas educacionais anteriores, como bem nos esclarece Diana Vidal (2003),

era pela diferença quanto às práticas e saberes escolares anteriores que se construía a representação do “novo” nesta formação discursiva. Operavam-se, no entanto, apropriações do modelo escolar, ressignificando seus materiais e métodos. (VIDAL, 2003, p.497).

A mesma autora ainda enfatiza que

a regulação das práticas escolares realizava-se pela contabilidade de ritmos e produção de gestões eficientes. Os materiais da escola recebiam outra importância porque eram imprescindíveis à construção experimental do conhecimento do estudante. Os métodos buscavam na atividade sua validação. (VIDAL, 2003, p. 498).

Do ponto de vista didático, o movimento escolanovista ressaltava os processos ensino/aprendizagem e o papel do professor na gestão da sala de aula, se batendo contra a chamada “escola tradicional”. De acordo com Castanho e Castanho (2008), o contraponto didático escolanovista baseava-se no experimentalismo de John Dewey que trazia na sua obra uma variante: a atividade interessada do aluno. Logo, se na escola tradicional o início do processo de ensino era a preparação do professor, na escola nova esse início era marcado pela atividade do aluno.

Nas palavras da Professora C fica evidenciada a contribuição de Dewey nesse momento em que a educação passava por transformações a partir das influências de uma nova concepção pedagógica.

Eu vou puxar minha memória, pela minha atuação como professora primária. O que prevalecia aí era a ênfase na metodologia, fruto da hegemonia no Brasil, até em Minas Gerais, especialmente, mas, no Brasil a hegemonia da Escola Nova. Então a Escola Nova com seu representante máximo John Dewey. (Professora C) ²⁸.

A influência da Escola Nova no campo da Didática perdurou o que pôde ser observado nas práticas, nas quais se mantinha o “alunocentrismo” ²⁹. Os professores ao trabalharem sob essa perspectiva tinham o aluno como centro nos processos de ensino e de aprendizagem e buscavam aplicar os conhecimentos didáticos fundamentados numa atividade de mediação.

Neste sentido, a Didática tinha a função de contribuir com o trabalho do professor e era valorizada e reconhecida por isso como é possível verificar na fala de um dos sujeitos da pesquisa:

A Didática tinha um status. A Didática era extremamente importante e as pessoas que faziam cursos de Pedagogia e outras Licenciaturas, né, que se dirigiam a ser professores tinham na Didática uma referência [...]. Então a Didática ensinava a ensinar [...]. Havia uma maneira de conduzir a aula ensinada, ensinada a gente aprendia a fazer isso. [...] Um professor de Didática era respeitado e fazia um bom trabalho, porque o professor de Didática ensinava os alunos a fazer alguma coisa, não é. Então o quê que era a Didática? A Didática não era só como ensinar. A Didática ela é um conjunto de conhecimentos que levam o professor a pensar sobre a situação global de uma sala. Ele não leva só em conta metodologia, não. A Didática te ajuda, como ela é. Eu entendo a Didática como sendo o cerne da Pedagogia (Professora C) ³⁰.

Portanto, é importante enfatizar que o movimento da Escola Nova, como nos explica Veiga (2000) introduziu, definitivamente, uma nova mentalidade educacional - a racionalidade. Nesse sentido, as propostas de uma *escola ativa*³¹ quiseram por fim às práticas da chamada *escola tradicional* ³². Entretanto, na avaliação do autor o ideário escolanovista contribuiu para produzir estratégias de ação que foram, na verdade, formas modernas de controle por meio das quais foram priorizados padrões de homogeneização em detrimento à heterogeneidade da população.

²⁸ Entrevista gravada com a Professora C, Belo Horizonte, 31 jan. 2012.

²⁹ Expressão utilizada por Prates (2000) para representar a importância do aluno como centro nos processos de ensino e de aprendizagem.

³⁰ Entrevista gravada com a Professora C, Belo Horizonte, 31 jan. 2012.

³¹ O uso da expressão *escola ativa* por Cynthia Greive Veiga (2000) denota características do ideário da escola nova que foram apropriados pelo debate educacional mineiro. Essa questão deverá ser melhor explorada no trabalho de pesquisa.

³² Cabe ressaltar que a expressão *escola tradicional* ou *escola antiga* foi a denominação dada pelos renovadores ao modelo de escola predominante no século XIX e início do século XX, cuja função se pautava no propósito de transmitir determinados saberes por meio de métodos de ensino.

(VEIGA, 2000, p. 64).

Posterior a este momento de influência escolanovista, especialmente a partir década de 1960, inicia-se um tempo cuja escola e a Didática se vêm sob a forte influência do contexto militar.

A importância atribuída aos métodos e técnicas de ensino - o que já demarca a forte influência tecnicista, que mais tarde irá se impor sobre as práticas pedagógicas das professoras, “onde o grande centro é o programa, isso é, a sequenciação dos passos pelos quais o aluno vai se apoderando do conhecimento”, (CASTANHO; CASTANHO, 2008, p.13) que foi pouco a pouco se ampliando. Essa ampliação foi responsável pela configuração de uma nova Didática, fundamentada na utilização de metodologias inspiradas num ensino programado no qual fica “evidente o protagonismo do programador”. (CASTANHO; CASTANHO, 2008, p.13).

Recordando esse momento do chamado ensino programado a professora C destaca que:

entorno desse debate foram desenvolvidas técnicas para distribuir para os alunos papelzinho. Eles trabalhavam. Tinha entrada, percurso e saída. Os meninos faziam um pré teste, entravam no módulo, todo mundo ganhava o módulo. Tinha que cumprir tudo aquilo que estava ali dentro e no final você dava pra ele um pós teste que, preenchendo os padrões mínimos, ele ia pra outro módulo e etc. Tinha as aulas expositivas, tinha os estudos dirigidos, tinha todo um “modelito” de como conduzir. Aulas introdutórias, depois tinha a fase de estudos pelos alunos, tinha o pré teste pra você identificar as falhas deles. Aí teoricamente você identificava se ele podia entrar aqui e se não pudesse você sanava as dificuldades. Você prepara e entrega o módulo aí ele trabalha de acordo com o tempo dele. Então é personalidade. Ele leva o módulo e vai trabalhando o módulo até o momento em que ele acha que ele já venceu e você entrega pra ele o pós teste. Ele atingindo um determinado padrão ele pode ir pra frente, entendeu? Aí tinha técnicas, sim. Tinha a aula expositiva pra introduzir o assunto, tinha o desenvolvimento que vinha com, usava muito o estudo dirigido, que até era uma coisa muito bem feita, muito bem bolada. Você entregava um texto para o aluno de um certo tamanho e como orientação de estudo, conduzia o pensamento do aluno assim, as primeiras perguntas levam o aluno a fazer uma leitura global do texto, então ele ganhava assim, uma visão meio nebulosa, mas ganhava visão global do texto. Depois você fazia perguntas que dessecavam o texto. Você ai fazendo perguntinha, por perguntinha, por perguntinha que eram as questões de análise, levavam o aluno a dessecar o texto. E ao final você levava o aluno a fazer uma síntese do que foi estudado. Aqui era ele quem deveria fazer essa síntese. Quando nós professores começamos a sair desse tecnicismo exacerbado, veio uma fase de acomodação, de aproveitamento do que o estudo dirigido tinha de bom e eles começaram nessa fase de síntese a propiciar um trabalho de grupo que não existia no tecnicismo. Mas a síntese era coletiva, você tinha condição de fazer uma síntese no coletivo, o coletivo que não era objeto de preocupação do tecnicismo. E, diga-se de passagem, eu aprendi a fazer isso tudo aqui lindamente, tudo isso que estou te falando [...]. Aprendi a formular objetivo, bem explicitadinho com as condições de padrões mínimos

e etc., organizar o material para preparar um bom módulo, etc., por isso é que eu te falei que quando eu saí vigia isso aqui. Isso é que estava em vigência (Professora C) ³³.

Para Soares (1981), a década de 1960 marca uma transformação da qual recorda numa passagem de um de seus textos:

vejo-me (não, vejo-a, a outra que fui) aderir a uma tecnologia de ensino determinista, baseada em predição e controle (objetivos comportamentais, testes múltipla-escolha, instrução programada, e outros procedimentos de ensino de inspiração behaviorista), vejo-me (vejo-a) lutando por maior “eficiência” e maior “produtividade” do ensino e do sistema educacional (SOARES, 1981, p.57).

É importante reiterar que o grande dilema educacional nos anos 1950/60 ainda girava em torno da expansão da escolarização e essa idéia de expansão trazia consigo a possibilidade de solução de muitos problemas nacionais, nas diferentes esferas: econômica, social, política e cultural. Sob esta perspectiva da modernização, a escola era vista como uma instituição com grande potencial de transformação, seguindo-se a lógica da formação e qualificação da mão-da-obra.

Considerando, portanto, o recorte temporal dessa pesquisa, que delimita as décadas de 1950 e 1960, destaca-se no campo da Didática, as contribuições de Luiz Alves de Mattos, principalmente em sua obra *Sumário de didática geral*, que foi amplamente difundida nas classes de cursos superiores de formação de professores. Segundo os dados dos estudos de Oliveira (1980), este livro foi apontado, na época, em pesquisa com os professores de Didática de Belo Horizonte, entre as 13 publicações mais representativas do conteúdo da Didática. Mattos (1957) descreve o processo de ensino dando ênfase ao que denomina “ciclo docente”³⁴ onde sugere que suas etapas sobrepõem-se às etapas do processo de aprendizagem.

Com base nas produções de autores mais atuais, estudiosos do campo, tem-se que a Didática é o principal ramo de estudos da Pedagogia - que como ciência que estuda a educação como prática social – se compromete com o estudo do ensino como uma das partes que constitui essa prática.

³³ Entrevista gravada com a Professora C, Belo Horizonte, 31 jan, 2012.

³⁴ É o conjunto de atividades exercidas, em sucessão ou ciclicamente, pelo professor para dirigir e orientar o processo o processo da aprendizagem dos seus alunos, levando-o a bom término. É o método em ação. Para mais ver: (MATTOS, 1957).

Nas palavras de Oliveira (1980),

as propostas atuais da Didática , que discutem o ensino em geral e tem representatividade na produção intelectual brasileira da área, podem agrupar-se em duas grandes classes: as psicológicas e as não psicológicas. As primeiras centralizam em descrições do processo de ensino análogas a descrições do processo de aprendizagem ou em aplicações de teorias psicológicas a situações de ensino. As propostas não psicológicas discutem o ensino a partir de outro referencial que não a Psicologia, ou seja, o enfoque sistêmico. (OLIVEIRA, 1980, p.31).

Paralelamente às propostas, anteriormente referenciadas, imperam, portanto, as que foram identificadas por tecnologias educacionais de ensino que pretendiam preencher as lacunas existentes entre as prescrições teóricas e as práticas pedagógicas em sala de aula.

A compreensão da Didática, a partir da década de 1960, prioriza um conteúdo que foi sendo cada vez mais reduzido a métodos e técnicas para ensinar e apresentar informações aos alunos, de forma que tal método se apresentava desvinculado das finalidades do processo de ensino.

Assim, como aponta Oliveira (1997),

a partir da segunda metade do século XX, são desenvolvidas sérias críticas a essa didática, e são construídas propostas cujo desenvolvimento expressa três grandes momentos do processo de construção do saber didático: o da sua construção na perspectiva do liberalismo; o da negação do momento anterior e da sua reconstrução na perspectiva progressista (OLIVEIRA, 1997, p.136).

Os momentos mencionados anteriormente, por sua vez, expressam as características do contexto sociopolítico e econômico no qual foi se construindo a Didática e cujas particularidades foram tratadas por pesquisas e estudos de vários autores³⁵.

Dessa forma, sob o reflexo dessas questões políticas, econômicas e sociais, inicia-se um momento no qual o campo da Didática passa a ser alvo de críticas e questionamentos, principalmente no que diz respeito a constituição de sua identidade e sua finalidade, frente às novas demandas educacionais.

³⁵ Ver: (OLIVEIRA, 1988; VEIGA, 1989).

2.3 A crítica à Didática e ao seu caráter transformador face aos questionamentos sociais e novos problemas educacionais

O campo da Didática, que desde o Movimento da Escola Nova vinha tendo prestígio e reconhecimento no sentido de contribuir com um modelo de educação renovado, pautado em ideais humanistas, passa a se caracterizar pela forte crise dessa tendência e pela articulação da tendência tecnicista. Para Oliveira (1997),

esse momento as sistematizações e as práticas didáticas apresentam como características principais: a defesa do princípio da neutralidade científica e pedagógica e o privilégio de questões metodológicas – procedimentos e técnicas de ensino e recursos vários que buscam garantir ou facilitar a aprendizagem dos alunos fundamentalmente entendidos a partir de uma concepção abstrata de homem e de sociedade (OLIVEIRA, 1997, p.136).

A Didática, nesse sentido, passa a assumir um caráter prescritivo diante da sistematização das práticas pedagógicas do professor. Essa prática passa a ser desenvolvida sob a perspectiva de uma organização metodológica que irá determinar os momentos do processo pedagógico na sala de aula. Isso significa que a atividade pedagógica passa a ser organizada sob o formato de planejamento, execução e avaliação e integrando esses momentos os seus elementos: os objetivos, o aluno, o professor, a matéria e o método.

Nesta fase em que a Didática assume uma perspectiva idealista, totalmente centrada na questão técnica dos processos de ensino e de aprendizagem, a prática pedagógica deixa de ser objeto de reflexão e fica dependendo exclusivamente da vontade e do conhecimento do professor que ao dominar os métodos e técnicas se tornam capazes de aplicá-los aos diferentes contextos e realidades.

Nesse sentido, o campo da Didática torna-se vulnerável. No contexto da época, as palavras de ordem eram: produtividade, eficiência, racionalização, operacionalização e controle. O conceito de indústria adentra os limites da escola e a Didática passa a ser compreendida como sendo o recurso para o alcance do “produto final”, como recorda a professora C:

O tecnicismo não estava preocupado em colocar aluno em contato com outro aluno, não. Era individualizado como ele ia trabalhar na fábrica, né. Até então a fábrica não tinha outro objetivo que não ele chegar e cumprir a tarefina dele lá na fábrica (Professora C) ³⁶.

³⁶ Entrevista gravada com a Professora C, Belo Horizonte, 31 jan. 2012.

Deste momento em diante, a Didática vai perdendo seu prestígio e as suas finalidades passam a ser contestadas. Logo, mais do que confrontar Didática Tradicional e Didática Renovada, a exemplo de momentos anteriores, pretendia-se contrapor o caráter sistêmico e o não sistêmico da Didática, ou seja, aquele que enfatiza um objetivo geral, amplo, e o outro que enfatiza a elaboração de objetivos específicos, bem delimitados, operacionais.

Seguindo-se essa lógica os autores, estudiosos e pesquisadores do campo da Didática vão se dividir entre os que defendem a existência de uma Didática Geral e os que não vêem sentido na existência da mesma, defendendo uma Didática específica para cada área de conhecimento. Entretanto, essas duas abordagens distintas parecem partir de um ponto em comum: ambas silenciam a dimensão política.

Esse silenciar da dimensão política significa que a importância atribuída ao técnico bem como, a forte preocupação com os meios, acabam por desprezar os fins a que servem. Logo, à prática pedagógica pouco importa o contexto, bastando conhecer a função interna dos processos de ensino e de aprendizagem.

Diante dessa realidade, constata-se que a Didática não utilizava como referência os problemas do dia-a-dia da prática pedagógica. Assim sendo, a Didática parecia não se identificar com as experiências reais dos professores, não podendo dar conta dos dilemas postos no cotidiano escolar na época.

A escola que ainda vivia sob os desafios colocados pelo grande movimento de democratização do ensino apresentava inúmeras fragilidades estando carente de iniciativas que viessem a dar conta de problemas como: o fracasso escolar e a evasão. A partir dessa proposta de democratização os filhos dos operários chegaram à escola e esses, não obtendo sucesso no processo de escolarização, fracassavam e evadiam, elevando, assim, os índices negativos na avaliação da educação brasileira de um modo geral.³⁷ Curiosamente, os dados da época ainda assinalavam um fenômeno, que mais parecia um paradoxo: maior percentagem de escolarização - maior número de não escolarizados (ABREU, 1967). Contudo, há que se considerar que nesse momento o país também vivia sob um alto contingente de crescimento demográfico.

³⁷ Para mais ver: (LOURENÇO FILHO, 1965).

Dando continuidade aos problemas presentes na escola da época, é preciso considerar ainda a dificuldade que ela encontrou na busca de providências para se adequar a diversidade de seu contingente.

Para Abreu (1967),

o espírito dessa escola, que guardava correspondência com o estilo de vida da elite social a que se destinava no estágio sócio-cultural em que então vivíamos, prolongou-se, todavia, por inércia cultural da escola, até nosso tempo de ciência e de técnica, constituindo assim flagrante anacronismo, representando caso típico de demora cultural da escola em relação as mudanças qualitativas processadas em um curso de nossa estrutura social, passando de uma estrutura-agrário-patrimonialista para uma sociedade pré-industrial, de classes. (ABREU, 1967, p.84).

Não bastasse essa dificuldade em se adequar a uma nova realidade social a escola ainda encontrou dificuldade em criar correspondência entre o legal e o real. Nas palavras de Abreu (1967) “é que o problema não se esgotaria [...] na formulação pura e simples da lei, mas no decorrente compromisso assumido de sua execução. O importante seria realizar a educação e não substituí-la pela legislação sobre ela”. (ABREU, 1967, p.84).

Em nível de ensino primário, fazer educação para além da legislação ainda parecia mais difícil uma vez que faltavam escolas para atender a população. Abreu (1967) ainda enumera os problemas que no consenso da época pareceram os mais relevantes: baixa taxa de retenção escolar; insuficiência do tempo de duração do período escolar; elevado índice de reprovações; programas mal estruturados; instalações precárias; falta de docência qualificada e mal remuneração dos profissionais.

Esses problemas, por sua vez, acabavam por mobilizar e envolver a sociedade numa discussão em torno da eficiência do ensino, o que perpassava, dente outras áreas, a formação dos professores e, conseqüentemente, o campo da Didática, como enfatiza a professora C:

Bom, nesse momento da democratização [...] Houve o seguinte, na minha tese eu trabalhei, na época, com os professores do Instituto de Educação, eles não estavam preparados para a invasão da escola pelas classes desfavorecidas, das classes operárias. Eles levaram um susto, levaram um susto. Entraram esses alunos na escola elementar e vieram até chegar, por exemplo, na escola Normal. Então começou, assim, a inchar o sistema educacional, do alunado e aí eles precisaram a começar formar também professores assim, a toque de caixa. Na primeira investida os professores da época diziam assim... em depoimentos na minha tese, eu conversava

com os professores e eles diziam assim: “nós trabalhávamos com “filet mignon”, de repente nos jogam carne de peçoço”. Isso é “palavriado” deles, tem lá assim entre aspas na minha tese. Eles não entendiam e não havia conexão entre o discurso dos professores que estavam habituados a lidar com alunos que eram selecionados, alunos inteligentes, alunos que vinham de classe média. De repente você recebe alunos que escrevem mal, que não escrevem. Eles se assustaram e ficaram na retranca, né. Houve um embate entre a turma nova que chegou e o professorado antigo. Mas aí eles tiveram que criar, também. Formar professores a toque de caixa como eu anteriormente falei e o alunado que foi ser professor – quer dizer – quem foi para os cursos normais também , isso foi em cadeia, eles receberam uma péssima formação no Ensino Primário, chegaram ao curso Normal mal preparados, e houve uma queda na educação brasileira, assim, generalizada. Daí pra frente nós não conseguimos mais recuperar os padrões de qualidade [...] (Professora C) ³⁸.

Estas ocorrências marcam, então, um período de decadência da Didática cujo discurso predominante evidenciava as fragilidades desse campo. A literatura específica da área vai evidenciar que nas décadas posteriores as demarcadas neste estudo, a situação da Didática se agrava caracterizando uma crise de identidade.

Pelo exposto, percebe-se que as críticas atribuídas à Didática e ao seu caráter instrumentalizador e transformador, que deveria incidir positivamente na formação e na prática pedagógica do professor, acabaram por tornar explícitos os seus limites em relação às questões postas pela escola integrante em um novo contexto social.

2.4 Os limites da Didática na formação e prática educacional dos professores da escola primária

Uma vez sugeridos os limites da Didática frente à formação e a construção da prática pedagógica do professor, as discussões acerca da ineficiência dessa disciplina, a partir da segunda metade da década de 1960, tornam-se cada vez mais recorrentes.

A Didática que trabalhava com algumas técnicas foi demonizada. Tanto a Pedagogia quanto a Didática. Então ela passa de uma época de muito prestígio, para desprestígio total, quase desaparecimento nos cursos de Pedagogia (Professora C) ³⁹.

³⁸ Entrevista gravada com a Professora C, Belo Horizonte, 31 jan. 2012.

³⁹ Entrevista gravada com a Professora C, Belo Horizonte, 31 jan. 2012.

Torna-se apropriado, no momento, retomar o papel do Instituto de Educação de Minas Gerais, uma das instituições mais reconhecidas no país por sua importância na formação de professores primários na época. A criação do Instituto altera o cenário da formação dos professores primários no estado. (CASTRO, 2010).

O curso Normal do Instituto de Educação era oferecido em 1º e 2º nível, com duração de quatro e três anos, respectivamente. A disciplina de Didática compunha o currículo do 1º nível, juntamente com Prática de Ensino e no 2º Nível, apenas Prática de Ensino.

Como dito em momento anterior, o Instituto de Educação de Minas por herança da Escola Normal Modelo e da Escola do Aperfeiçoamento seguia o ideário pedagógico da Escola Nova na sua função de formar professores para atuar nas salas de aula do ensino primário.

No que se refere a esse trabalho de formação já na década de 1950, o Instituto havia tido suas funções ampliadas oferecendo, além do curso Normal, destinado a formação de professores do ensino primário, o Curso de Jardim da Infância e escola Primária, o curso de Administração Escolar e os cursos de aperfeiçoamento e especialização para professores primários e, ainda, cursos de férias oferecidos aos professores de escolas normais, que eram realizados em parceria com a Secretaria de Estado da Educação e a Universidade de Minas Gerais (CASTRO, 2010).

O final dos anos 1950 e o início dos anos 1960 são marcados, portanto, pela chegada do PABAE. Para Paixão e Paiva (2000), a implantação deste programa ocasionou uma série de mudanças na antiga estrutura do Instituto. No entanto, a vinda do PABAE se justificava por muitos motivos entre eles: a introdução e demonstrações de novas técnicas e métodos de ensino; a criação e a demonstração de novos materiais didáticos e a seleção de professores para aperfeiçoamento e desenvolvimento de estudo avançado no campo do ensino primário.

Como já mencionado a presença do PABAE foi um mecanismo gerador de conflitos principalmente no que se referia a discussões no campo da Alfabetização. Outro ponto de tensão estava ligado à proposta de redução dos cursos ofertados pelo Instituto para que este voltasse a se preocupar exclusivamente com o ensino primário e a formação dos professores.

O fato é que com a chegada do PABAE o Instituto de Educação entra em decadência. O PABAE no que diz respeito ao Instituto de Educação representa um

marco de seu declínio como instituição modelo (CASTRO, 2010).

Na década de 1960, o PABAE mantinha-se em pleno funcionamento e junto com ela mantinham-se cada vez mais imperantes as novas tendências pedagógicas que mais tarde se fariam presentes do cenário educacional de Minas Gerais e do Brasil.

De acordo com Paixão e Paiva (2000), o PABAE teve grande importância na disseminação de uma perspectiva tecnicista, embora a orientação tecnicista não propusesse uma descontinuidade dos pensamentos e das práticas da escola primária do início dos anos 50.

Nas palavras de Paixão e Paiva (2000), o

PABAE trouxe propostas metodológicas mais modernas, mais sistematizadas num conjunto de ações que tinha o sistema de ensino como objetivo. No entanto as práticas pedagógicas [...] já tendiam a valorizar o método como perspectiva de enfrentamento dos problemas do ensino primário (PAIXÃO; PAIVA, 2000, p. 117).

Portanto, os cursos de formação de professores trabalhavam uma proposta elaborada sob influências das idéias pedagógicas estrangeiras, especialmente as americanas. A Didática desse momento refletia uma perspectiva tecnicista onde se priorizava aspectos como os da direção da aprendizagem, expressão utilizada no Relatório do PABAE (1964) referindo-se aos componentes curriculares das disciplinas oferecidas pelo departamento de Currículo e Supervisão.

Na perspectiva tecnicista a Didática é reduzida a um caráter técnico e instrumental como se coubesse à disciplina o papel de fornecer ao educador um aparato mecânico suficiente ao desenvolvimento de sua ação didática.

Para Libâneo (1982),

todas as técnicas e meios pedagógicos são produtos da burocracia e instrumentos do poder dominador exercido pelo professor. [...] Há um consenso tácito de que as noções de que as noções de eficácia, racionalidade, organização, instrumentalização, disciplina estão indissolivelmente ligadas ao modelo burocrático capitalista e, onde existem são restritoras dos processos de democratização da escola [...] (LIBÂNEO, 1982, p.42).

Para além da prevalência desta tendência pedagógica cuja Didática é levada a assumir uma função rígida e endurecida, outras questões, ligadas ao significado de sua identidade, funcionalidade, aplicabilidade e abrangência, ainda,

assombravam o campo.

As divergências em relação ao significado da Didática na formação dos professores se tornaram, cada vez mais, explícitas. Como dito em outro momento, os estudiosos e pesquisadores do campo dividiam suas opiniões à medida em que uns defendiam a proposta de uma Didática Geral e outros contestavam essa proposta afirmando só haver sentido a existência de Didáticas específicas. Talvez este seja um dos limites mais enfatizados nas discussões ocasionados naquela época conforme lembra a Professora B,

foi bem aí, dos anos 60 para os anos 70, esse é o período, e aí você vê quais eram as discussões no campo da Didática, sabe. E, era a discussão mesmo, no fundo era isso, na busca de sua identidade. Tinha um grupo que achava: “não, tem um identidade, existe um conteúdo pra essa Didática Geral, que é diferente para além do conteúdo das Didáticas específicas” e o grupo que achava que não, que isso não fazia sentido, né. Que a Didática se quisesse persistir tinha que procurar o seu objeto de estudo, ela não tinha objeto de estudo, né, que é o quê eu falo nesse meu artigo. Não tem objeto de estudo. Qual é o objeto? Porque o ensino ou é de Português, ou é de Geografia, ou de História, porque o conteúdo define o modo de ensinar. Não tem um modo de ensinar que sirva para todos os conteúdos, né. E a Didática, então, fica sem objeto. Isso foi uma grande discussão nos anos 60, começo dos anos 70, e que foi minando a Didática, sabe. Que foi uma disciplina que foi perdendo prestígio nesse período. E as discussões giravam sempre em torno disso: “existe ou não existe? Ah, mas para ensinar o quê? Qual é o conteúdo disso? Ah, mas isso que vocês estão falando é lá da Sociologia... ah não, isso aí não é de vocês é a Filosofia que trata...”, sabe (Professora B) ⁴⁰.

Outro aspecto a ser considerado em relação aos limites impostos ao campo da Didática refere-se ao fato de que diante dos vários problemas vivenciados pela escola as soluções eram pensadas, na maioria das vezes, a partir das contribuições de outros campos do conhecimento e não da Didática. A Didática parecia não oferecer elementos para se pensar a problemática da escola e da educação de modo que os subsídios necessários à reflexão sobre os problemas eram buscados nas demais áreas do conhecimento, a exemplo da Psicologia e da Sociologia.

A Professora B ao recordar um dos momentos da escola daquela época, deixa claro, por exemplo, que a questão da dificuldade de aprendizagem e do fracasso escolar não foram resolvidos pela Didática, ou seja, não foi a Didática a área de conhecimento indicada e utilizada para dar conta de tal problema naquela época.

⁴⁰ Entrevista gravada com a Professora B, Belo Horizonte, 19 de jan. 2012.

[...] a partir dos anos 50, que as camadas populares chegaram à escola e que os professores não sabiam – até hoje não sabem muito bem, não – mas, então não sabiam mesmo como lidar com esses meninos, aí começa a dificuldade de ensinar a criar a dificuldade de aprender, né. Então isso começa aparecer como um tema mas, basicamente, na Psicologia o que foi muito mal porque se deu a interpretação que era um problema da criança, psicológico, né. Então não era problema da Didática, não era questão do ensino não, era questão que outras pessoas tinham que resolver. Foi um período que teve força na escola a tal da Orientação Educacional. O menino está com dificuldade de aprendizagem? Ah, não é porque os professores não estão sabendo lidar com essas crianças. Porque no fundo tinha um monte de meninos com dificuldade de aprendizagem, o quê que é isso! Aí mandava tudo pra Orientação Educacional, a Orientação mandava para o Psicólogo, muitas escolas tinham Psicólogo, né. Até hoje ainda tem escola pública que tem Psicólogo, porque interpretam as dificuldades desse jeito, quando na verdade, não são dificuldades porque a que a criança não entende, ela aprende, as dificuldades estão ligadas à incompetência do ensino, em grande parte, né. Então a partir desse momento uma ideologia nova entrou na escola. Porque o quê que se fazia nesse caso, reprovava menino. Reprovava, reprovava, reprovava, tinha caso de menino que ficava três, quatro, cinco anos lá pra ser alfabetizado no primeiro ano, porque tinha dificuldade de alfabetização. Mas o professor é que tinha dificuldade de alfabetizar a criança, né. E, aí era muita repetência, para você vê as estatísticas desse período, dos nos 60 e 70, era: “ai que absurdo! Agora olha o número de repetência, o número de evasão!” E sempre a responsabilidade era da criança e das dificuldades de aprendizagem. A mudança veio com o desenvolvimento de disciplinas, né, até mesmo da Psicologia e de outros que diziam que não era dificuldade de aprendizagem, né, não se pode... e aí isso surgiu como uma área, não da Didática, não foi a Didática que se apropriou desse problema. Quem se apropriou disso foram outras áreas, foi a Sociologia, mostrando que era uma questão de classe social, de discriminação social, né [...] É criaram-se até instituições de atendimento às dificuldades de aprendizagem, psicólogos atenderam os meninos então, mas quem cuidou disso não foi a Didática porque, você vê como é que é interessante, não era problema do ensino. Entendia-se que não era problema do ensino, né. Que era problema da criança. Então você tem que ir lá e corrigir a criança não era o professor que tinha que ser atualizado, formado de outra maneira (Professora B) ⁴¹.

A Didática, nos últimos anos da década de 1960, parecia viver a sua derrocada. Esvaziada de elementos significativos a uma análise consistente das práticas pedagógicas ela fica limitada à prescrição de métodos o que evidencia, cada vez mais, uma desvinculação entre teoria e prática. Isso acaba por revelar a pouca apropriação de seus conteúdos, por parte dos professores, para contribuir com sua formação e com a organização de suas práticas pedagógicas.

Candau (1983) chama a atenção para o fato de que a desvinculação entre teoria e prática pedagógica reforça o formalismo didático: os planos são elaborados segundo as normas previstas pelos cânones didáticos; quando muito o discurso dos professores é afetado, mas a prática pedagógica permanece intacta. (CANDAU,

⁴¹ Entrevista gravada com a Professora C, Belo Horizonte, 31 jan. 2012.

1983).

Dessa forma, a realidade ao final da década de 1960 demonstra um forte questionamento acerca da finalidade da Didática nos cursos destinados a formação de professores, muito embora esta disciplina fosse obrigatória nos currículos por força de lei.

Contudo, o esvaziamento do sentido da Didática, no entanto, teve um ponto positivo a medida em levou os profissionais da educação a refletirem sobre o conteúdo da Didática de modo que se pudesse chegar à construção de uma nova identidade para ela. Nas palavras da Professora B “o próprio questionamento da identidade dela, ajudou a construir uma identidade que hoje, talvez, esteja mais ou menos consolidado”.⁴²

Paralelamente a esse forte movimento de críticas à identidade e aos conteúdos da Didática, nunca deixaram de existir estudiosos e defensores desse campo no meio educacional. Profissionais que consideravam o conhecimento da Didática como sendo essencial ao exercício da ação docente e, por esse motivo, se dedicavam a ensinar seus conteúdos àqueles que objetivavam a carreira de professor.

Dentre estes profissionais, destaca-se a professora e escritora Alaíde Lisboa de Oliveira, personagem que será apresentada no próximo capítulo seguindo-se a descrição de sua trajetória acadêmica e profissional, quando também serão elencadas algumas de suas principais obras.

⁴² Entrevista gravada com a Professora B, Belo Horizonte, 19 de jan. 2012.

3 ALAÍDE LISBOA DE OLIVEIRA: EDUCADORA E ESCRITORA MINEIRA

Neste capítulo, pretende-se apresentar a personagem desta pesquisa, a educadora e escritora Mineira, Alaíde Lisboa de Oliveira, que será tratada por Alaíde Lisboa ou *Dona Alaíde*, tal qual era conhecida e reconhecida por seus contemporâneos e alunos do campo educacional.

[...] uma coisa interessante por que as professoras dessa época eram donas, né. Hoje em dia você não chama sua professora de dona [...], chama professora [...]. Mas era Dona Alaíde, Dona Alaíde, a vida inteira foi Dona Alaíde (Professora B).⁴³

Pretende-se apresentar, ainda, algumas de suas principais obras e produções acadêmicas, principalmente, aquelas que evidenciam seu investimento no campo da Didática.

Para tanto, foi necessário um investimento no sentido de levantar fontes, tanto documentais quanto orais, das quais foram retirados os dados biográficos, de sua trajetória acadêmica e profissional.

3.1 A vida, o percurso de formação e a atuação profissional de Alaíde Lisboa de Oliveira

Alaíde Lisboa nasceu em 22 de abril de 1904, na cidade de Lambari, também conhecida como a cidade das Águas Virtuosas, situada ao sul do Estado de Minas Gerais. Filha do farmacêutico, conselheiro, Deputado Estadual e Federal, João de Almeida Lisboa, e de Maria Rita Vilhena Lisboa, que tiveram outros treze filhos, dos quais apenas nove chegaram à idade adulta, quatro mulheres e cinco homens.

A trajetória escolar de Alaíde Lisboa vem revelar um percurso de grande proximidade com a formação das filhas das elites mineiras da época. Conforme a fala da personagem, em entrevista concedida ao Projeto de História Oral ⁴⁴, sua mãe não gostava que as filhas ajudassem nas tarefas domésticas, prezava a educação, de modo que todas cursaram o ensino superior.

⁴³ Entrevista gravada com a Professora B, dia 19 de jan. 2012.

⁴⁴ Projeto intitulado *Depoimentos Oraís sobre a Educação em Minas Gerais: ampliando a memória oficial*, desenvolvida pelo Centro de Referência do Professor.

Alaíde Lisboa freqüentou a escola primária no Grupo Escolar Dr. João Bráulio Júnior na década de 1910, em Lambari. Na década seguinte continuou sua formação no Curso Normal do Colégio de Freiras Francesas e Brasileiras, o Colégio Notre Dame de Sion, mais conhecido como Colégio Nossa Senhora de Sion⁴⁵, na cidade de Campanha (MG). Neste mesmo colégio, além do Curso Normal, também havia outro, considerado “especial da casa”, e nele Alaíde Lisboa se aperfeiçoou em Francês, História e Literatura. Este curso era então chamado Programa do Curso de Sion e acontecia paralelamente ao Curso Normal. Ao terminar este curso, retornou a Lambari onde começou a lecionar no curso primário.

Em virtude de um mandato político de seu pai, que foi eleito Deputado Federal, Alaíde Lisboa mudou-se com a família para o Rio de Janeiro em 1924. Nesse momento, recebeu um convite do Governo de Minas Gerais para desenvolver estudos sobre as Reformas do Ensino⁴⁶ o que, em certa medida, concorreu para que ela, também, passasse a freqüentar a cena cultural do Rio de Janeiro.

Em 1934, residindo em Belo Horizonte, Alaíde Lisboa concluiu o Curso Geral da Escola de Aperfeiçoamento Pedagógico, da Secretaria de Educação do Estado, conforme o registro da solenidade de formatura, no qual se observa o seu nome inaugurando a lista das graduandas:

Foram diplomadas as seguintes senhoris professoras que, com grande aplicação, finalizaram o curso da Escola de Aperfeiçoamento: Alaíde Lisboa, Alice Mendes Ribeiro, Antonieta Silva, Anália Pinto Lobato Silva, Dejanira Torres Nascimento, Edith Rodrigues Chaves, Elza Celeste de Oliveira Tristão, Emília Morando, Floricema Campos Moreira, Hilda de Souza, Hilda Passos, Iracema Duffes Teixeira, Izabel Gomes da Silva, Jandira Monteiro Barbosa, Joaquina de Almeida Santos, Lívia Bueno Costa, Maria do Carmo Rogedo, Maria Gross, Maria Ignácia de Queiroz Miranda, Maria Guerra, Maria Henriqueta de Araújo, Maria Magdalena Ladeira, Maria de Lourdes Mendonça, Maria da Glória Ferreira da Silva, Maria Rodrigues Manso, Maria Magdalena Rodrigues, Maria Urquiza, Nair Duarte, Ruth Bahia, Seylla Álvares, Yolanda Barbosa, Zelita de Assis Freitas, Zely Gontijo, Waldete Tito. (DISCURSO..., 1934).

A Escola de Aperfeiçoamento foi criada em 1929 e era destinada à formação da elite Mineira. Durante seus 17 anos de funcionamento, formou 16 turmas e um

⁴⁵ Unidade do Colégio Nossa Senhora de Sion, na cidade de Campanha MG. Sua educação tinha uma linha rígida e era dirigida para a elite paulistana. Aceitavam alunas que não podiam pagar o colégio que, permaneciam internas, mas ajudavam nas tarefas domésticas.

⁴⁶ Movimentos de reestruturação no campo da educação brasileira ocorridos em vários pontos do país, principalmente a partir do final da década de 1920 e início da década de 1930, a destacar os estados de Minas Gerais, Rio de Janeiro, Bahia e Distrito Federal.

total de 487 alunas-mestras que vieram a ocupar efetivamente os postos de maior prestígio no ensino, tanto na capital como em todo o interior de Minas e ainda naqueles estados que, para Belo Horizonte, enviaram professoras. A extensão desta Escola fica evidenciada nas palavras do Dr. Noraldino Lima⁴⁷,

A Escola de Aperfeiçoamento não pertence hoje somente ao nosso Estado: nós a criamos e mantemos para o serviço da educação técnica de nossas professoras primárias e permanente melhoria de nossos métodos e processos de ensino; mas sua projeção tem sido tal nos centros de cultura pedagógica do país, que ela vai se tornando uma escola brasileira, a cujo seio vêm ter, todos os anos, com grande satisfação para nós, as filhas de outros Estados, aos que ainda falece aparelho de educação igual. (DISCURSO..., 1934).

A Escola de Aperfeiçoamento possibilitou, segundo Prates (2000), que aquele ambiente “fosse, ao mesmo tempo, o espaço concreto e de encontro do ideal de educação de uma elite de profissionais da Escola Nova⁴⁸ e do ideal de modernização de sistema de controle político e social pretendido pelas elites governamentais do estado Mineiro”. (PRATES, 2000, p.82). Assim, é importante saber que o acesso à Escola de Aperfeiçoamento acontecia por meio de seleção e era exigida, da candidata, a prática docente de, no mínimo, dois anos. A candidata ainda deveria ser indicada por uma autoridade do ensino e precisava apresentar três atestados: idoneidade religiosa, idoneidade moral e boa qualidade de serviços prestados como professora. Para fechar a avaliação era aplicada uma prova escrita de conhecimentos. O curso da Escola de Aperfeiçoamento tinha a duração de dois anos e no currículo eram destacadas disciplinas como: Artes, Psicologia, Metodologia Geral, Metodologias Específicas e Socialização. Pensando neste percurso para ingresso na Escola de Aperfeiçoamento e ainda com relação às experiências vivenciadas naquele período, Alaíde Lisboa dizia que:

Francisco Campos era genial; primeiro com o título que ele deu. Eu não estou de acordo com a palavra capacitação. Parece que o outro não é capaz. Aperfeiçoamento sim [...] Escola de Aperfeiçoamento é perfeito porque significa que já sabíamos alguma coisa. Era uma escola pedagógica. (Alaíde Lisboa)⁴⁹.

⁴⁷ Secretário de Educação em 1934.

⁴⁸ De acordo com Lourenço Filho (1965), sob o nome de "Escola Nova" relacionam-se diversos movimentos e correntes de pensamento que têm em comum crítica da escola tradicional, embora resultem de (e em) diferentes concepções quanto aos objetivos e fins da educação.

⁴⁹ Entrevista concedida ao Projeto de História Oral, do Museu da Escola de Minas, no Centro de Referência do Professor, Belo Horizonte, 1998.

A formação das professoras primárias na Escola de Aperfeiçoamento era voltada para a qualificação técnica que buscava um aprimoramento permanente dos métodos e dos processos de ensino. Recorrendo, mais uma vez, às palavras do Dr. Noraldino Lima nota-se expressadas as expectativas em relação à atuação da professora primária:

[...] a função da professora que saia desta Escola tem uma finalidade marcante: ao meio em que ela vai desenvolver as suas faculdades e aptidões, poderá fazer do seu grupo um grande centro de interesse e de atividade já não somente para professoras e alunas da comunhão escolar, mas para a sociedade humana que vive em torno da Escola e que, muitas vezes, se educa também, direta ou indiretamente, recebendo o influxo que da mesma irradia. [...] A toda professora mineira, que tenha tido o privilégio de cursar a Escola de Aperfeiçoamento, incube, pois, mais um dever entre os que formam a cadeia de deveres de todas as demais professoras: levar, de retorno, para o seu meio um pouco desse ritmo de arte, de bom gosto, de sociabilidade, de civilização, em suma que ouvistes e exercitastes diariamente aqui, por dois anos de trabalho intensivo [...] (DISCURSO..., 1934).

A experiência vivida por Alaíde Lisboa, na Escola de Aperfeiçoamento contribuiu para alicerçar os seus futuros investimentos no campo educacional.

Em 1936, Alaíde Lisboa se casou com José Lourenço de Oliveira, advogado, professor, escritor, humanista, filólogo, lingüista e filósofo da linguagem. Ele foi um dos fundadores do Colégio Marcone⁵⁰ (1937) e da Faculdade de Filosofia da Universidade de Minas Gerais (UMG)⁵¹ (1939) posteriormente, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (FAFICH) da UFMG. Na Faculdade de Filosofia, foi um dos criadores da Revista Kriterion⁵² (1947). Do casamento com José Lourenço, Alaíde Lisboa teve quatro Filhos: Abigail, José Carlos, Sílvio e Maria.

⁵⁰ Colégio fundado em Belo Horizonte, em 1937, por imigrantes italianos ligados ao movimento integralista. Fez parte, a princípio do sistema privado de ensino sendo, posteriormente, integrado a rede de ensino municipal.

⁵¹ Universidade de Minas Gerais, posteriormente UFMG, Universidade Federal de Minas Gerais.

⁵² Revista de Filosofia da FAFICH da UMG.

Figura 2- Painel da exposição Alaíde Lisboa



Dando prosseguimento a sua vida profissional, em 1937, Alaíde Lisboa começou a lecionar Língua Portuguesa na Escola Normal Modelo de Minas Gerais, escola que foi fundada em 1906 pelo governo Mineiro no momento em que o estado de Minas via urgência na reestruturação da escola pública que era classificada como “desorganizada e atrasada” pelos órgãos oficiais.

Figura 3 - Fotografia de Alaíde Lisboa em sala de aula



Fonte: (MINAS GERAIS, 2011)

Assim, foi na busca do rompimento com este “atraso” que foram iniciados movimentos de renovação da educação em Minas – a exemplo a criação da Escola Normal Modelo de Belo Horizonte. Naquele momento, acreditava-se que esta escola influenciaria a modelagem das práticas, a legitimação das novas competências teóricas e metodológicas por parte dos professores e profissionais do ensino (CASTRO, 2010). A Escola Normal tinha como objetivo promover uma educação integral, moral e prática para o professor primário e conforme destaca Castro (2010) ela é vista como condição indispensável à consolidação da escola primária, e um símbolo do novo estado, capaz de conduzir a sociedade ao progresso. Era por meio da Escola Normal Modelo que o governo pretendia assegurar a eficiência no Ensino Normal, por isso a ênfase na sua função de modelo (CASTRO, 2010).

O curso normal oferecido pela Escola Normal Modelo tinha duração de três anos com currículo composto pelas disciplinas de:

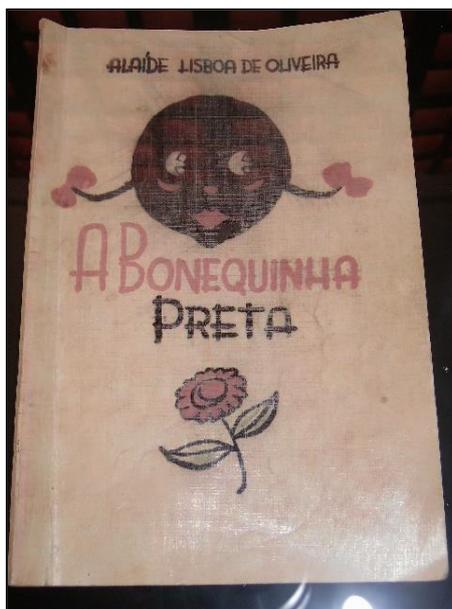
- a) português e Francês, Aritmética e Geometria;
- b) geografia, História e Educação Moral e Cívica;
- c) noções Gerais de Física, Química, História Natural e Higiene;
- d) aritmética Comercial e Escrituração Mercantil;
- e) desenho Linear e a mão livre;
- f) música;

g) costura e Trabalhos de Agulha, além da Prática do Magistério.

Neste currículo eram ressaltados, ainda, os aspectos relacionados à Higiene, exercícios físicos, excursões, trabalhos manuais, horta escolar, música e criação de museu escolar. (MOURÃO, 1962, p.113).

Em meio a esta trajetória de formação profissional e com vistas à consolidação de uma carreira acadêmica, Alaíde Lisboa também se destacou no campo da literatura. Sua experiência como escritora teve início em 1938 com a publicação das primeiras edições de seus clássicos *A Bonequinha Preta* e *O Bonequinho Doce*, obras produzidas durante o curso na Escola de Aperfeiçoamento.

Figura 4 - Fotografia da Capa Original da “Bonequinha Preta”



Fonte: (MINAS GERAIS, 2011)

Figura 5 - Fotografia da Capa Original do “Bonequinho Doce”



Fonte: (MINAS GERAIS, 2011)

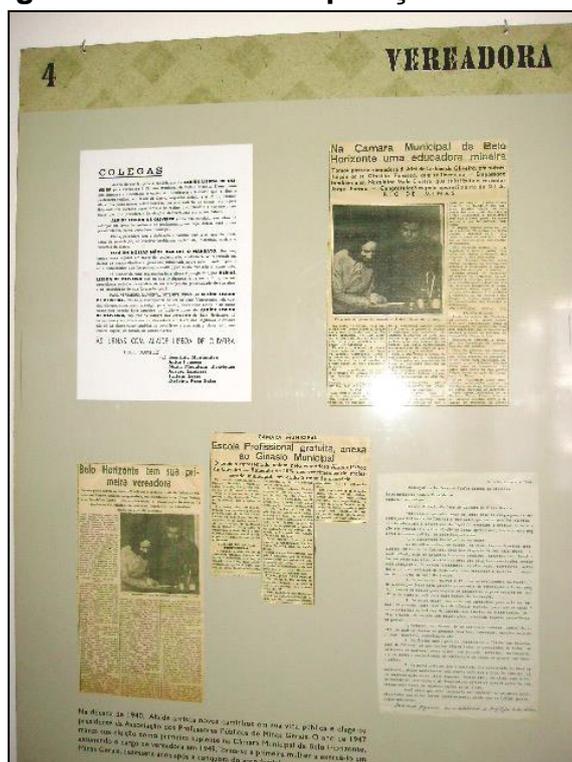
Naquela época, “foram inúmeras as produções escolares e os estudos realizados pelas alunas, que se tornaram marcos da forma de ser e de fazer do ensino mineiro”. (PRATES, 2000, p.82). Com relação a esta experiência como escritora, à inspiração e os temas trabalhados na Escola de Aperfeiçoamento, Alaíde Lisboa recordou:

Primeiro eu fiz muitos trabalhos de acordo com as minhas aulas, são trabalhos didáticos. Estudava muito, dava a aula e depois escrevia. Escrevi literatura infantil mas a inspiração literária a gente não sabe bem: você vê um gatinho de repente e tem a idéia de colocá-lo na história. Nós estudávamos na Escola de Aperfeiçoamento Pedagógico e tinha um curso de literatura infantil ou infanto-juvenil no qual criticávamos histórias de crianças, analisávamos, mostrávamos os valores e os não-valores. Foi interessante o sucesso da Bonequinha Preta. (Alaíde Lisboa)⁵³.

A inserção no meio literário marcou o percurso de atuação profissional de Alaíde Lisboa mas, suas experiências não se restringiram a ele. Na década de 1940, Alaíde Lisboa assumiu a presidência da Associação dos Professores Públicos de Minas Gérias e seis anos depois foi a primeira mulher a assumir vereança no Estado de Minas Gerais.

⁵³ Entrevista concedida ao Projeto de História Oral, do Museu da Escola de Minas, no Centro de Referência do Professor, Belo Horizonte, 1998.

Figura 6 - Painel da exposição Alaíde Lisboa



Fonte: (MINAS GERAIS, 2011)

Atuou, ainda, como jornalista à frente do suplemento infantil-juvenil do jornal *O Diário*⁵⁴ de Belo Horizonte, intitulado *O diário do pequeno polegar*. Percebe-se com estas experiências que Alaíde Lisboa além da educadora e escritora também parecia ser uma pessoa política e politizada.

[...] ela era uma pessoa bastante política. Ela era bastante política. A vida dela, no início, ela foi até vereadora, quando jovem. E, esse lado político ela nunca esqueceu. Ela sabia se dar bem com as várias correntes. E mesmo dentro da Universidade. E era uma pessoa interessante e eu não tenho capacidade de analisá-la muito mas, eu enxergo alguns traços assim, muito interessantes na Dona Alaíde. (Professora A)⁵⁵.

Foi em 1951, que Alaíde Lisboa iniciou suas atividades no campo acadêmico, como professora de Didática nos cursos de Graduação da Faculdade de Filosofia da então UMG contando, para tanto com o apoio de seu marido José Lourenço de Oliveira.

⁵⁴ Um dos mais importantes jornais de circulação da capital mineira durante as décadas de 1930 e 1940.

⁵⁵ Entrevista gravada com a Professora A, Belo Horizonte, 10 jan. 2012.

“Ele sempre deu muito apoio a ela e tal, porque ela precisou de muito apoio em vários momentos da vida, no caminho dela profissional.” (Professora B) ⁵⁶.

Alaíde Lisboa concluiu a Livre Docência em Didática, na mesma faculdade, em 1957. Cabe ressaltar, porém, que naquela época ainda não existiam cursos de doutorado como conhecemos hoje, o que é explicitado na fala da Professora B:

Então, ela era catedrática e você sabe que naquele tempo não tinha concurso, né, concurso é muito depois. [...] doutorado que era assim, você preparava uma tese, sozinha, sem orientação, aí você propunha pra direção da faculdade que você queria defender aquela tese de doutorado. A congregação examinava se aquilo estava mesmo num nível de doutorado aí designava uma banca e fazia, então a defesa da tese, a pessoa fazia a defesa da tese. (Professora B) ⁵⁷.

Após ser empossada como catedrática na cadeira de Didática Geral e Especial, Alaíde Lisboa seguiu investindo nos estudos sobre a Didática ao mesmo tempo em que ia se destacando com algumas produções neste campo.

⁵⁶ Entrevista gravada com a Professora, Belo Horizonte, 19 jan. 2012.

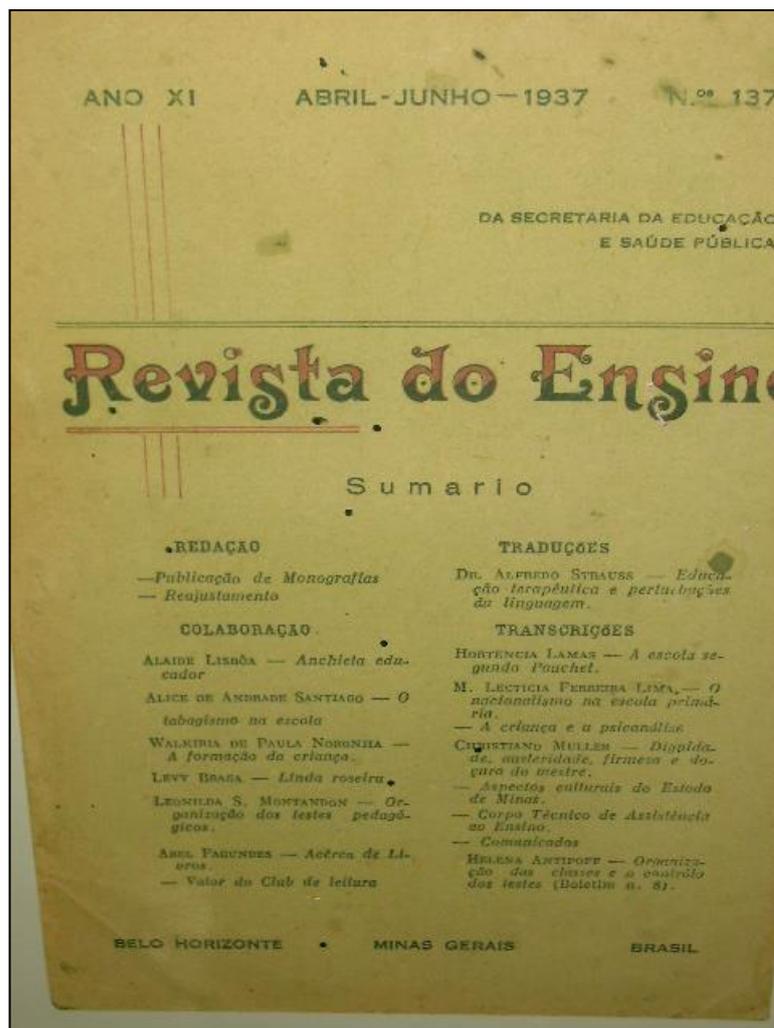
⁵⁷ Entrevista gravada com a Professora B, Belo Horizonte, 19 de jan. 2012.

Figura 7 - Recorte de Jornal de época Painel exposição Alaíde Lisboa



Fonte: (MINAS GERAIS, 2011)

Figura 8 - Folha de rosto da Revista do Ensino Paineira exposição Alaíde Lisboa



Fonte: (MINAS GERAIS, 2011)

Em discurso pronunciado na ocasião de sua posse como catedrática, Alaíde Lisboa fez alusão à sua estreita relação com o campo da Didática além de evidenciar a importância de uma formação didática para o professor.

Não inicio agora o convívio com a cátedra em que me emposso, não farei pois um plataforma de trabalho, mas antes uma análise apreciativa de problemas educacionais suscitados nesses últimos anos. Foram criadas as Faculdades de Filosofia, todos sabemos, para formar pesquisadores e professores, o bacharelado constitui período probatório para ambas as direções. O pesquisador continuaria sua formação em curso de especialização, o professor, no Curso de Didática. Os pesquisadores se formariam dentro de métodos propriamente científicos, o professor dentro de métodos didáticos, considerando científicos os métodos de descoberta das verdades e didáticos os métodos de transmissão das verdades. (OLIVEIRA, 1961, p. 265).

Em 1957, Alaíde Lisboa assumiu a Direção do Ginásio de Aplicação da UMG, cargo que exerceu até 1971. O Ginásio de Aplicação foi fundado em 21 de abril de 1954, em cumprimento aos dispositivos legais instituídos pelo decreto Lei nº 9053 de 1946. Esse decreto obrigava as Faculdades de Filosofia Federais a manterem uma escola destinada à prática docente dos alunos matriculados em seus cursos de Didática. Em 1958, o Ginásio de Aplicação se transformou em Colégio de Aplicação, atendendo a uma política de valorização da educação que parecia crescente e nesta ocasião passou a oferecer os cursos Ginásial, Científico, Clássico e Normal.

Em relação às experiências vivenciadas no Colégio de Aplicação, Alaíde Lisboa comentou:

O colégio foi excelente! Fico feliz quando encontro alunos que falam: "progredi porque tive bons educadores". Sabe esse presidente da FIEMG foi aluno lá. Eu fui à assembléia, três deputados- cada qual fala melhor- estudaram lá. O prédio do colégio era velho e até um pouco feio. Mas todos os professores queriam ensinar e todos os alunos queriam aprender. (Alaíde Lisboa)⁵⁸.

Em 1970, já como professora na Faculdade de Educação da UFMG, Alaíde Lisboa participou da elaboração do primeiro projeto para a oferta do curso de Mestrado, tendo sido designada pelo magnífico Reitor da Universidade, Prof. Marcello Vasconcelos Coelho. Previsto para iniciar em 1971, tratava-se de um Mestrado em Educação-Didática assim apresentado no Guia do Estudante:

É fundamental que o Mestrado receba candidato capaz de realizar plenamente o seu curso, candidato que, além de um bom nível de inteligência, tenha interesse cultural e se disponha a trabalhar com o maior empenho. Entende-se que não há conveniência em facilitar a entrada de professor-aluno que, por quaisquer razões possa vir a interromper as atividades em que se compromete. As deserções e desligamentos oneram os cursos. O Pós-Graduação tem de ser altamente seletivo; destina-se a graduado lúcido, interessado, e, principalmente, dedicado. Recorde-se Edson, que, em relação ao trabalho criador, exigia percentagem mínima de "inspiration" e máxima de "perspiration". Quem se decide a fazer o curso de Pós-Graduação criador e re-criador esta assumindo novas obrigações para consigo mesmo, para com a entidade que o recebe, para com o mundo que o cerca (OLIVEIRA, 1970).

Ainda de acordo com o Guia do Estudante, o Curso de Mestrado em Educação-Didática tinha como objetivo "a formação do professor em Métodos e

⁵⁸ Entrevista concedida os projeto de História Oral, do Museu da escola de Minas, no Centro de Referência do professor, Belo Horizonte, 1998.

Técnicas aplicáveis ao Ensino de nível Superior” (Mestrado em Educação-Didática, FAE, UFMG, 1971). Nessa perspectiva pretendia-se que o docente se preparasse para levar o aluno a uma aquisição de conhecimentos e experiências à medida que, tivesse domínio dos métodos e técnicas essenciais para a condução e orientação da aprendizagem.

Além de professora nos cursos de Graduação da Faculdade de Educação da UFMG, Alaíde Lisboa foi chefe do DMTE, em 1968 e em 1975, assumiu a direção da Faculdade, permanecendo no cargo até o ano de 1976. Segundo os arquivos da Faculdade de Educação, que guardam os registros dos servidores inativos da Instituição, Alaíde Lisboa se aposentou em 23 de abril do ano de 1979.

Durante a década de 1980, Alaíde Lisboa ainda lançou variadas obras literárias consolidando sua trajetória como escritora, jornalista e pedagoga. Em 1986, foi eleita membro da Academia Municipalista de Letras e em 1988 da Academia Feminina Mineira de Letras. Aos noventa anos de idade, Alaíde Lisboa lançou seu livro de memórias intitulado *Se bem me lembro*. No ano de seu centenário, fez questão de participar de várias comemorações organizadas pelas instituições de ensino e também por órgãos públicos em reconhecimento às suas contribuições no campo da Educação. A disposição de Alaíde Lisboa em comemorar seus 100 anos fica evidenciada na fala da Professora A que ainda confidencia uma curiosidade:

Tinha um lado da vida dela pessoal que é muito interessante. Que ela escondeu a idade mais ou menos, eu acho que cinco anos. [...] Ela e a Henriqueta Lisboa que era a irmã dela, elas tinham diminuído a idade. Mas ela aposentou, tanto que ela aposentou com mais tempo do que a idade verdadeira, cronológica. Ela aposentou com a idade da tal certidão. Mas, quando foi chegando perto dela fazer cem anos, ela voltou a idade normal. E quis fazer cem anos e fez, lúcida, muito bem, ainda. Participou de muitas comemorações inclusive uma festa muito grande que teve na Faculdade de Educação. Ela participou e foi muito interessante porque fizeram vários discursos e tal, e ela na hora que ela se aprontou pra agradecer a filha dela Maria foi lá e fez o agradecimento em nome dela. Ela foi e pediu a palavra assim mesmo e falou que achava interessante que uma pessoa homenageada sempre agradeceu e que eles estavam querendo fazer o agradecimento por ela, mas que ela fazia questão. (Professora A) ⁵⁹.

Alaíde Lisboa faleceu em Belo Horizonte no dia 4 de novembro em 2006, aos 102 anos.

⁵⁹ Entrevista gravada com a Professora A, Belo Horizonte, 10 de jan. 2012

Contada um pouco da história de vida, do percurso de formação e atuação profissional de Alaíde Lisboa pretende-se, a seguir, fazer uma breve apresentação de sua produção, lembrando, entretanto, que sua produção literária não representa o foco principal desta pesquisa.

3.2 Revisitando a produção de Alaíde Lisboa de Oliveira: principais obras e registros acadêmicos

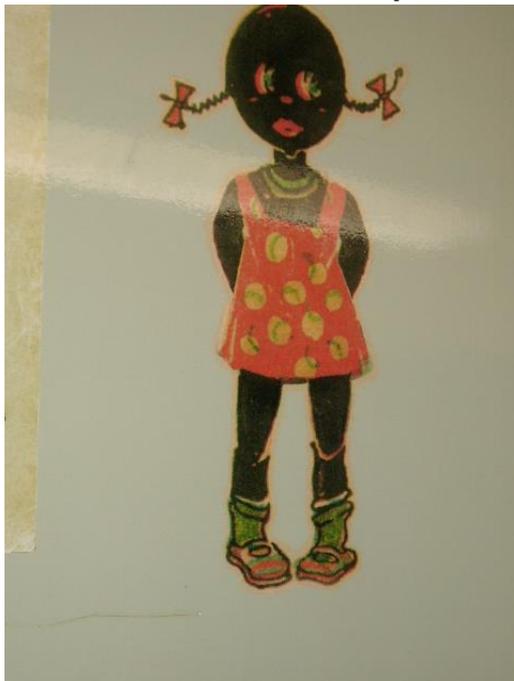
Remetendo-se ao objeto de estudo desta pesquisa, bem como aos objetivos propostos, tem-se o estudo da produção de Alaíde Lisboa como um ponto fundamental ao aprendizado de algumas das principais idéias que influenciaram o seu pensamento, além da compreensão da forma como a personagem contribuiu para a ampliação das discussões no campo da Didática no cenário educacional mineiro, entre as décadas de 1950 e 1960. Entretanto, não seria possível fazer referência à produção de Alaíde Lisboa sem mencionar os seus trabalhos literários, que foram destinados, principalmente, ao público infantil e infanto-juvenil.

Alaíde Lisboa lançou-se na carreira de escritora no final da década de 1930, quando ainda cursava a Escola de Aperfeiçoamento em Belo Horizonte. Naquele momento, como dito anteriormente, as alunas-mestras formadas pela Escola de Aperfeiçoamento seriam as professoras que chegariam a ocupar os postos de maior destaque na organização do ensino (PRATES, 2000, p.82). A Escola de Aperfeiçoamento objetivou formar educadoras que comporiam uma elite de ensino através da qual viriam as grandes transformações da escola primária em Minas. Nesse sentido, conforme nos aponta Prates (2000), a instituição teve grande sucesso revelando-se inovadora em relação à época e à prática escolar. Além da proposta de ensinar a professora a ensinar os seus alunos, colocando-os em condição de planejar, fazer e avaliar as suas aprendizagens, a Escola de Aperfeiçoamento também procurou colocar as professoras ativas em sua própria aprendizagem. Dessa forma, as produções das alunas elaboradas, a princípio, para o cumprimento das exigências de algumas das disciplinas do curso, tornaram-se reconhecidas a exemplo do livro *A Bonequinha Preta* de Alaíde Lisboa, publicado em 1938. *A Bonequinha Preta* tornou-se um clássico da literatura infantil e juvenil por contar a história de uma boneca diferente do estereótipo das personagens infantis da época, que eram sempre de pele clara, cabelos e olhos claros, conforme

relembra Alaíde Lisboa:

“Eu acho que as histórias de antigamente [...] As histórias clássicas eram sempre de gente com cabelo loiro, bonito, de olhos azuis. As fantasias todas eram nesse sentido. Foi a primeira bonequinha preta que chegou!” (Alaíde Lisboa).⁶⁰

Figura 9 - Desenho da “Bonequinha Preta”



Fonte: (MINAS GERAIS, 2011)

Ainda no mesmo ano, Alaíde publicou *O Bonequinho doce* outro texto literário destinado ao público infantil e infanto-juvenil. Suas publicações literárias continuaram por várias décadas, o que pode ser observado no quadro, abaixo, organizado em ordem cronológica de publicação.

⁶⁰ Entrevista concedida os projetos de História Oral, do Museu da escola de Minas, no Centro de Referência do professor, Belo Horizonte, 1998.

Quadro 2 - Produção Literária de Alaíde Lisboa

Título	Local e Ano de publicação	Editora
“A Bonequinha Preta”	Belo Horizonte, 1938.	Editadora Lê
“O Bonequinho Doce”	Belo Horizonte, 1938.	Editadora Francisco Alves
“A poesia no curso primário”	Rio de Janeiro, 1939.	Editadora Francisco Alves
“Cirandinha”	Belo Horizonte, 1954.	Editadora Francisco Alves
“Mimi fugiu”	São Paulo, 1957.	Editadora Nacional
“Simbad, o marujo”	Belo Horizonte, 1958.	Livraria Itatiaia.
“Poesia na escola”	Belo Horizonte, 1967.	Editadora Bernardo Álvares
“Comunicação em prosa e verso”	Belo Horizonte, 1971.	Editadora Eddal
“Edmar, esse menino vai longe”	Belo Horizonte, 1981.	Editadora São Vicente
“Meu coração”	Rio de Janeiro, 1984.	J. Olímpio Editora
“Gato que te quero gato”	Rio de Janeiro, 1988.	J. Olímpio Editora
“José Lourenço de Oliveira: Educador”	Belo Horizonte, 1996.	Editadora Cuatiara
“Se bem me lembro”	Belo Horizonte, 2000.	Mazza Editora
“Ciranda”	Belo Horizonte, 2001.	Editadora Lê
“Era uma vez um abacateiro”	São Paulo, 2004.	Editadora Petrópolis
“Histórias que ouvi contar”	São Paulo, 2004.	Editadora Petrópolis

Fonte: Elaborado pela autora

A produção literária de Alaíde Lisboa, ao longo das décadas, teve grande circulação, entre o público a que se destinava o que lhe assegurou associação na Academia Mineira de Letras em 1955, na Academia Feminina Mineira de Letras no em 1988, na Academia Municipal de Letras de Minas Gerais em 1986, além da participação no Sindicato dos Jornalistas de Minas Gerais.

Alaíde Lisboa ao longo da sua trajetória acadêmica também publicou trabalhos dos quais alguns serão, especialmente, explorados nesta pesquisa. No quadro, abaixo, estão relacionadas obras da sua produção acadêmica, organizadas de acordo com a categoria e segundo cronologia de publicação.

Quadro 3 - Produção Acadêmica de Alaíde Lisboa

CATEGORIA	TÍTULO	LOCAL E ANO DE PUBLICAÇÃO	EDIÇÃO
Artigo	A socialização na Escola Normal Modelo de Belo Horizonte.	Belo Horizonte, 1936.	Revista do Ensino.
Livro	Cartilha brasileira para adultos e adolescentes	Belo Horizonte, 1947.	Tipografia Vitória
Livro	Sugestões para a divulgação do ensino primário no Brasil	Belo Horizonte, 1957.	UFMG
Separatas	Biblioteca e socialização	Belo Horizonte, 1957.	Kriterion
Separatas	Tendências e Educação	Belo Horizonte, 1957.	Kriterion
Separatas	A Motivação	Belo Horizonte, 1959.	Kriterion
Separatas	Método em Pedagogia	Belo Horizonte, 1960.	Kriterion
Artigo	Aspectos da Universidade do Chile	Belo Horizonte, 1963.	Kriterion
Artigo	Comenius	Belo Horizonte, 1963.	Revista da UMG
Artigo	Universidade e Reforma Universitária	Belo Horizonte, 1963.	Revista da UMG
Livro	Nova Didática	Rio de Janeiro, 1968.	Tempo Brasileiro
Livro	Ensino de Língua e Literatura	Rio de Janeiro, 1983.	Tempo Brasileiro
Livro	O livro Didático	Rio de Janeiro, 1986	Tempo Brasileiro
Livro	Da alfabetização ao gosto pela leitura.	Belo Horizonte, 1991.	Imprensa Oficial
Livro	Impressões de leitura	Belo Horizonte, 1996.	Editora Cuatiara

Fonte: Elaborado pela autora

Percebe-se que a produção de Alaíde Lisboa apresenta características didáticas. Considerando, especialmente, o seu percurso profissional inicial na docência, como professora de Português no Instituto de Educação de Minas Gerais, entre as décadas de 1930 e 1950, nota-se uma educadora envolvida com as questões da língua, com o domínio, o ensino e o aprendizado da Língua Portuguesa, como nos sugerem, também, as falas das professoras A e D.

Eu a descreveria assim: primeiro com um cuidado enorme com a Língua portuguesa. Era a primeira coisa. Talvez porque isso fosse a coisa mais importante para ela, mais do que, digamos, o enredo, a idéia, a criação [...]

Ela era uma educadora, até como escritora. (Professora A) ⁶¹.

É, ela tinha uma presença assim, interessante ela já era uma pessoa de mais idade, de mais idade, mas, muito viva, muito apaixonada pelas coisas que fazia. Mas, posteriormente eu fui perceber que ela mais do que uma boa falante, ela era uma excelente escrevente. Os textos dela eram muito bem escritos, ela tinha uma linguagem escrita muito rica, muito rica. (Professora D) ⁶².

Tal preocupação fica evidenciada em seus textos destinados, principalmente, ao trabalho com alfabetização – alguns deles acompanhados de manuais para o professor - e ao desenvolvimento do gosto pela leitura, dentre os quais é possível incluir a sua produção literária. Na academia, como professora de Didática Geral e Especial, é possível notar a sua preocupação com o “como fazer” o que justifica o seu investimento no grande campo da Didática. Nesta perspectiva optou-se por selecionar o seu livro *A nova didática* que será detalhado a seguir.

3.3 Alaíde Lisboa e a “Nova Didática”

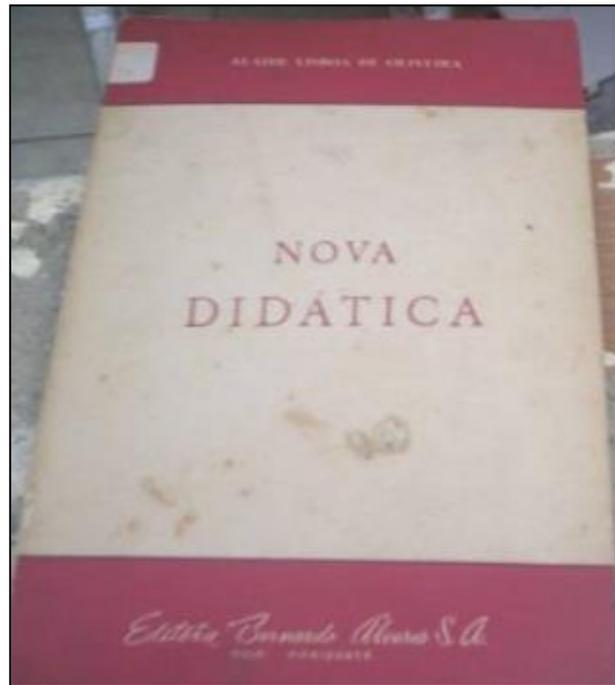
Ao buscar apreender a relação de Alaíde Lisboa com o campo da Didática, será dada atenção especial ao seu livro intitulado *Nova Didática*, publicado pela Editora Bernardo Álvares, em 1968. Neste livro, organizado em nove capítulos, Alaíde Lisboa procurou reunir alguns dos seus principais estudos acerca de temáticas discutidas pela Didática Geral, conforme nos aponta o fragmento do texto de apresentação da obra:

Reunimos no presente volume estudos de temas básicos de Didática Geral. Alguns como Método, representam preocupação de levantamento de enunciados de vários autores sobre o assunto, num confronto de afirmações concordantes, discordantes, complementares; outros como Áreas de aprendizagem e Motivação, introduzem reinterpretções pessoais, revestidas de força que consideramos, de certo modo, originais e criadoras; outros como Seminário Escolar, representam especialmente experiências de magistério, em que a prática docente informa ou conforma a teoria. Todos os capítulos foram elaborados com um escopo: servir a professores e alunos e, em decorrência, ao ensino, nos seus diferentes graus (OLIVEIRA, 1968, p.7).

⁶¹ Entrevista gravada com a Professora A, Belo Horizonte, 10 jan. 2012.

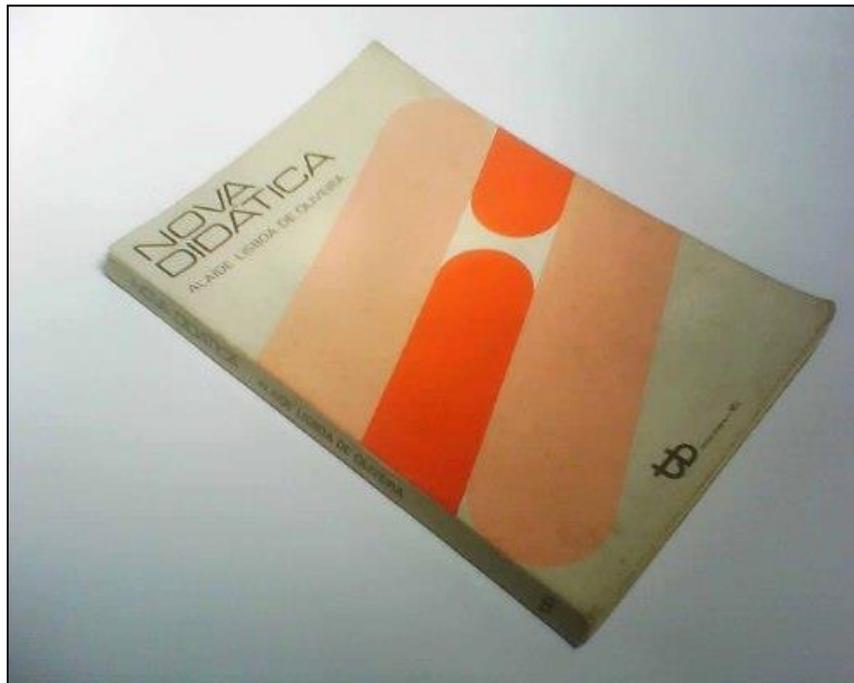
⁶² Entrevista com a Professora D, Belo Horizonte, 31 jan. 2012

Figura 10 - Foto da Primeira edição do livro Nova didática



Fonte: (OLIVEIRA, 2012a).

Figura 11 - Foto do Livro Nova didática. Edição renovada



Fonte: (OLIVEIRA, 2012b).

Um dado curioso refere-se ao fato de que, antes mesmo da edição do livro, dois dos capítulos nele apresentados, *A motivação* e *O método*, já haviam sido

publicados, em forma de separatas⁶³, na Revista Kriterion, respectivamente, nos anos de 1959 e 1960. A Revista Kriterion, criada em 1947, tratava-se da Revista do curso de Filosofia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, da Universidade de Minas Gerais e, naquele momento, destinava-se a publicação de textos e artigos diversos, com conteúdo de interesse das Ciências Humanas.

A proposta idealizada por Alaíde Lisboa na “Nova Didática” fundamenta-se na hipótese de que, para compreender a “Nova Didática” se fazia necessário saber diferenciar o “novo” do “antigo”, em relação às concepções de educação. Dessa forma, percebe-se que a “Nova Didática” surge em oposição à “escola antiga”, chamando-se a atenção para o fato de que estas expressões, “antigo” e “novo”, nesse caso não se referem, simplesmente, à questão temporal. Assim, a compreensão desta distinção fica atrelada ao confronto dos elementos que, segundo a autora, compõe o campo da Didática - a saber: os objetivos; o professor; o aluno; a matéria; os métodos, processos, técnicas e procedimentos de ensino. Nas palavras da professora A, é possível confirmar essa idéia.

“É que a dona Alaíde, ela vivia a Didática. É, ela sempre se referia. E ela fazia sempre esse relacionamento entre o antigo e o moderno.” (Professora A) ⁶⁴.

Ao procurar compreender os elementos que constituíam o Campo da Didática, em relação aos objetivos desta disciplina enquanto componente curricular dos cursos destinados à formação de professores, verificou-se que a “didática antiga” tinha seus pressupostos centrados no conteúdo. Diferentemente desta concepção, a “didática nova” propunha o ensino centrado no aluno. Neste sentido, Alaíde Lisboa (1968) enfatiza que “aos objetivos se ligaria a própria constituição da escola. Enquanto a didática antiga tem como eixo o objeto de conhecimento, a didática nova se centraliza no sujeito cognoscente (o aluno).” (OLIVEIRA, 1968, p.10).

As perspectivas da autora para o novo professor também estavam associadas às idéias do professor “do ontem”, aquele da “escola antiga”, e do professor “do hoje” integrante da “escola nova”. Compreende-se, com isso que havia uma relação do professor, ao qual ela se referiu na “Nova Didática”, com o professor moldado

⁶³ De acordo com Houaiss (1987), dá-se o nome de separata ao impresso que contém artigos publicados em jornal ou revista na qual se mantém a mesma composição tipográfica.

⁶⁴ Entrevista gravada com a Professora A, Belo Horizonte, 10 jan. 2012.

pelos pressupostos da Escola Nova⁶⁵. Segundo a autora,

o professor de ontem é autoritário, dominador, distanciado dos alunos, importando-se mais com o que vai transmitir do que com aqueles que vão aprender. Por isso mesmo serve-se dos recursos impositivos e não motivadores. É mais efeito ao monólogo do que ao diálogo. O professor de hoje é orientador, compreensivo, cordial, colaborador. Preocupado com a comunicação real entre ele e o aluno é, portanto, mais afeito ao diálogo, ponto nevrálgico da tarefa docente [...] (OLIVEIRA, 1968, p.11).

Logicamente, para cada uma das escolas, “antiga” ou “nova”, coube um modelo de professor, “antigo” ou “novo”. Da mesma forma, também eram diferenciados os alunos, por suas características, quando estes integravam cada um dos modelos de escola anteriormente referenciados. O aluno da “escola antiga”, que tinha um “professor antigo”, era considerado passivo estando, a todo tempo, submetido a esse professor que tinha como obrigação transmitir os conhecimentos que só ele detinha. Já o aluno da “escola nova” era considerado o centro dos processos de ensino e de aprendizagem. Era um sujeito ativo, participativo e respeitado.

Na escola antiga o aluno é visto como um pequeno adulto que dispensa atendimento individual, constitui-se em um elemento passivo [...] se não aprende é porque não quer, a força de vontade se torna responsável pelo sucesso e insucesso [...]. Na escola nova o aluno é o centro da aprendizagem, o sujeito da educação, sua personalidade é respeitada, seus desajustamentos analisados exige-se de cada um segundo suas próprias disponibilidades [...] (OLIVEIRA, 1968, p.11).

Os demais elementos que compõem o campo da didática: a matéria, os métodos, os processos, as técnicas e os procedimentos de ensino, são também diferenciados por ela quando relacionados aos contextos do “antigo” e do “novo”. Assim, se na “escola antiga” o foco estava no objeto de ensino, obviamente, à matéria era dada toda importância, bem como aos métodos, processos, técnicas e procedimentos de ensino, já que o professor era o centro e a ele cabia a aplicação

⁶⁵ Segundo autores do capô da História da Educação, o Movimento da Escola Nova surgiu na Europa e nos Estados Unidos no Final do século XIX e ganhou visibilidade no Brasil, por volta do ano de 1924, também com a organização da ABE (Associação Brasileira de Educadores). Sua consolidação se fez nos momentos de implantação das diversas reformas educacionais empreendidas no país durante a década de 1920. Essas reformas ficaram conhecidas pelos nomes de seus autores: Sampaio Dória (São Paulo, 1920); Lourenço Filho (Ceará, 1922-1923); Anísio Teixeira (Bahia, 1924); Bezerra de Menezes (Rio Grande do Sul, 1925-1928); Lisímaco Costa (Paraná, 1927-1928); Francisco Campos (Minas Gerais, 1927-1928) e Fernando de Azevedo (Distrito Federal, 1927-1930).

mecânica desses recursos. Em contrapartida, esses mesmos elementos, na “escola nova”, ocupavam outro lugar. Assim, a matéria era considerada como instrumento de educação e os métodos, os processos, as técnicas e os procedimentos deveriam ser selecionados em conformidade com a realidade dos alunos. Nesta perspectiva,

observa-se que a escola nova se distingue da escola antiga no espírito, nas finalidades, na constituição, nas normas, nos métodos e nos procedimentos. A nova didática se move num campo de horizontes abertos; ativa e comunicativa, entrosa-se com a comunidade, atuando no presente; busca motivos de renovação no passado e projeta-se com força criadora, possibilitando o enriquecimento de experiências e vivências (OLIVEIRA, 1968, p.13).

É apropriado lembrar que este texto de Alaíde Lisboa, data do final da década de 1960 quando, ainda, prevaleciam muitos dos ideais escolanovistas⁶⁶ embora já existissem rumores do Tecnicismo⁶⁷, modelo de formação profissional do professor que influenciaria o pensamento educacional brasileiro, que foi introduzido e ampliado durante o governo militar (1964-1988).

Historicamente, registra-se que o nosso país, na primeira metade do século XX, pouco se destacou no sentido de criar novas teorias educacionais. As influências que recebemos de outros países como, por exemplo, dos norte-americanos e de alguns países da Europa, orientaram os debates educacionais internos em consonância com os interesses políticos de cada época (CUNHA, 2000). Desta forma, ao fazer referência à escola da época, Alaíde Lisboa (1968) chama a atenção para o fato de que

As nossas teorias, em geral, não são decorrência de experimentações, antecedem a essas mesmas experimentações. Recebemos as teorias formuladas em outros países e nos sentimos adiantados em conhecê-las, pô-las em execução, confrontá-las com nossa realidade, reformulá-las é trabalho que está precisando interessar um pouco mais aos educadores brasileiros (OLIVEIRA, 1968, p.13-14).

Com a *Nova didática*, Alaíde Lisboa propõe uma reflexão fortemente atrelada a uma teoria sobre a prática, pois nas palavras da autora “vivemos um período em que a pedagogia teórica se desenvolve rapidamente, sem conseguir remodelar a prática.” (OLIVEIRA, 1968, p. 14).

⁶⁶ Expressão utilizada para fazer alusão às idéias defendidas pelo Movimento da Escola Nova.

⁶⁷ Segundo autores do campo da História da Educação o Tecnicismo baseava-se na convicção de que a escola só se tornaria mais eficaz caso adotasse o modelo empresarial. Nesse modelo, há uma nítida preocupação com a transmissão do saber científico exigido pela tecnologia moderna.

Ao focar a prática, Alaíde Lisboa instiga o professor, atentando para o fato de que todo processo educativo precisa estar interligado a um princípio norteador. Seja como uma ideologia ou uma filosofia era necessário que se dominasse conhecimentos e que se tivesse embasamento teórico para, então, proceder as escolhas práticas. No tempo histórico a que nos referimos, os ideais educacionais ainda permaneciam atrelados à religião. Como exemplo, foram recordadas as escolas católicas que procuravam educar segundo sua filosofia cristã. Assim, afirma que a diretiva educacional, naquele momento, aponta para dois fins claros: a preparação técnica com base teórica e a preparação espiritual, de base humanística, para que o homem fosse capaz de se superpor à técnica. (OLIVEIRA, 1968).

Contudo, a “escola antiga” fazia a distinção entre os atos de instruir e educar, diferentemente da “escola renovada” que compreendia a instrução e a educação a partir de uma unidade funcional. Isso significa que à escola caberia não só a motivação como também a organização de condições para que os alunos aprendessem por meio de vivências e experiências.

A proposta da *Nova didática*, portanto, apoiada nos fundamentos teóricos da “Escola Nova”, estava carregada de inovações principalmente no que se refere à compreensão acerca da importância dos mecanismos capazes de promover as aprendizagens. Nesse sentido, torna-se pertinente a apresentação e a discussão do que Alaíde Lisboa denominou como “Áreas de aprendizagem”. Na concepção da autora, o ato de aprender é complexo. (OLIVEIRA, 1968). No entanto, para o entendimento de tal ato argumenta que a aprendizagem se encontra afeita a três funções distintas que são: a atividade, a afetividade e a inteligência.

A função da atividade, que pode ser motora ou mecânica, relaciona-se também à área da memória e a várias outras manifestações; a função da afetividade relaciona-se às manifestações de receptividade e impulso; já a inteligência é exercitada, por exemplo, através da assimilação de informações.

Alaíde Lisboa procurou mostrar que embora “a aprendizagem se faça por força de tal ou qual meio” (OLIVEIRA, 1968, p.21), ela requer uma situação inicial, que varia de indivíduo para indivíduo, podendo ser identificada por suas capacidades, suas possibilidades e seus impulsos. Assim, a partir desta explicação é possível compreender que a aprendizagem precisa ser motivada, seja por uma capacidade evidente, seja por uma força impulsionadora ou pela eminência de possibilidades. Segundo a autora, “vão se delineando as esferas do conhecimento

humano, na sua origem e na sua evolução” (OLIVEIRA, 1968, p.22) e à medida em que tais conhecimentos são desenvolvidos, surge a necessidade de se determinar os procedimentos que irão, de fato, efetivar a apreensão e o domínio dos mesmos. A adequação dos métodos, a cada tipo específico de aprendizagem, facilita o alcance da meta didático-econômica: melhor rendimento, em menos tempo, com menor esforço. (OLIVEIRA, 1968).

Com o estudo das chamadas “Áreas de Aprendizagem”, Alaíde Lisboa Oliveira (1968) atentou para a abertura de novas perspectivas para o ensino e para a educação. Para tanto, a autora destacou, em seu texto, algumas observações em relação às teorias defendidas por Descartes (1952), Harbart (1924), Dewey (1962) e Cronbach (1954), filósofos que muito contribuíram com seus estudos no campo educacional, ao tratarem das etapas do método, dos passos e etapas da aprendizagem. Da teoria de Descartes, apresentada em sua obra “Discurso sobre o método”, a autora destaca as etapas do método que, segundo a sua análise, se atem, unicamente, ao plano intelectual, ou seja, plano no qual são acionados os mecanismos de reflexão. Da teoria de Herbart, a autora evidencia os passos formais, tais como: a preparação, apresentação, comparação, generalização e aplicação que, assim como as etapas do método em Descartes, referem-se ao plano intelectual. Ao buscar a teoria de Dewey, a autora faz menção aos passos identificados por ele como: atividade, problema, dados, hipóteses e comprovação. Porém, esses, na visão de Alaíde Lisboa, demonstram-se mais ativistas embora ainda correspondam ao plano intelectual. Por último, ao embasar-se na teoria de Cronbach, cujas etapas denominam-se objeto, preparação, situação, seleção, interpretação, resposta e consequência, a autora fundamenta sua crença nos pressupostos mais ativistas cujos planos afetivos e intelectivos parecem organizam-se mais equilibradamente.

Tratada a importância da compreensão da aprendizagem, Alaíde Lisboa Oliveira (1968) ainda destaca alguns aspectos que, segundo ela, condicionam a aprendizagem escolar. São eles a maturação, a capacidade, a experiência prévia do aprendiz, a personalidade do professor, o método, a matéria, o material e o ambiente. A idéia da autora foi influenciada por pressupostos de teorias psicológicas como, por exemplo, a de Claparède⁶⁸, quando busca o diálogo com seguidores da

⁶⁸ Autor do livro “A educação funcional”. Trataremos desse autor adiante.

psicologia experimental.

Outro ponto bastante enfatizado por Alaíde Lisboa e que intitulou um capítulo de seu livro *A nova didática* foi a Motivação. A busca de respostas às questões aparentemente simples como, por exemplo: “Quais são os móveis de nossos atos? Por que agimos desta e não daquela forma?” (OLIVEIRA, 1968, p.27), parecem ter instigado a autora na busca de explicações para os motivos que conduzem as atitudes e as ações humanas. Esta questão por sua vez, parecia vir ao encontro dos interesses da educação e da escola uma vez que “todos querem conhecer a origem e intensidade dos motivos e usá-los na educação, dentro da própria vida, e, particularmente, dentro da escola.” (OLIVEIRA, 1968, p.27).

Segundo Alaíde Lisboa (1968) “as mesmas forças que determinam os processos educativos interferem na motivação: bio-psíquicas e sócio-culturais.” (OLIVEIRA, 1968, p.27). Compreende-se que tais forças estão, a todo tempo, entrelaçadas e por isso compõem um círculo de influências mútuas e contínuas. A idéia é de que o homem, a todo momento, está sujeito a receber estímulos, ou seja, atos que o motivem em suas ações e escolhas. Esta questão, entretanto, parece existir desde a antiguidade. A partir disso, a autora, primeiramente, destaca a relação da motivação com os aspectos religiosos e as religiões, procurando demonstrar a força da religião como motivadora e impulsionadora de muitas das ações humanas. O mesmo pode ser observado em relação às doutrinas filosóficas, pois é possível verificar em algumas delas elementos propulsores das ações humanas. Para fundamentar a relação da motivação com as correntes filosóficas, Alaíde Lisboa (1968) apresenta passagens das teorias de Platão, Aristóteles, Santo Tomaz, Descartes, Kant, Bethan, Marx e Bergson.

Na tentativa de demonstrar que a Motivação se trata de um aspecto importante e fundamental no delineamento das ações humanas, Alaíde Lisboa Oliveira (1968) ainda traz algumas considerações acerca da relação da Motivação com algumas das correntes filosóficas presentes naquele momento. A autora buscou na Psicanálise, na Gestalt, na Psicologia Funcional, na Psicologia Intencional e na Psicologia Diferencial mais elementos que seriam, também, considerados como motivadores do homem no delineamento de suas ações.

O investimento da autora em estudos das diferentes correntes: religiosas, filosóficas e psicológicas, objetivou a apresentação de argumentos comprobatórios de que, para o homem, é fundamental que haja, por detrás de cada uma de suas

escolhas e atitudes, uma força motivadora, impulsionadora.

Além disso, outro aspecto realçado pela autora diz respeito, ainda, às influências sociais e da cultura. O homem é um ser social e, portanto, um ser de cultura. Dessa forma, Alaíde Lisboa (1968) esclarece que

a cultura vem dar ao homem novas possibilidades de se mover por razões teleológicas. A associação do movimento presente e da finalidade permite a nobre integração do homem no mundo, na vida. Daí porque os objetivos se impõem como elemento motivador. Agimos com fins imediatos ou mediatos, de ordem prática ou especulativa, utilitária ou desinteressada, egoística, altruística e mística. As forças primitivas podem ser dirigidas e se modificam em função do ideal. (OLIVEIRA, 1968, p.33).

Não se pode negar o fato de que o sujeito está inserido em um meio social e que é capaz de transformá-lo da mesma forma em ele pode se transformar. Logo, “somos socialmente motivados, e motivamos individualmente as modificações, graças às nossas possibilidades de receptividade, criação e controle.” (OLIVEIRA, 1968, p.35).

Tal como sujeitos sociais, os homens também são sujeitos de educação. Essa educação, por sua vez, pode ser compreendida em seus aspectos formais e informais. Ao tratar a educação formal, identificamos a escola como instituição social destinada aos processos de educação formal, por excelência. A escola compreendida a partir de suas funções de instruir e educar precisa se preocupar com os aspectos que possam vir a influenciar o desenvolvimento dos educandos. Dessa forma, a motivação, na concepção de Alaíde Lisboa pode ser considerada como uma mola impulsionadora das aprendizagens.

Motivar será provocar as fontes de energia interior do educando, para atividades ou aplicações. Motivação da aprendizagem é vitalização do esforço através de estímulos e incentivos adaptados à idade e às experiências do educando; é estabelecimento de conexão entre educando, sua carga efetiva intelectual, social e a atividade que vai sendo realizada, compreendida, vivida. Se a função da escola é educar, através das experiências, se a função da escola é desenvolver a capacidade crítica e criadora do aluno, é informar e formar hábitos e habilidades, é desenvolver atitudes e impulsionar idéias, ela deve procurar algumas medidas práticas que motivem toda essa aprendizagem. (OLIVEIRA, 1968, p.36-37).

Analisando-se as temáticas trabalhadas por Alaíde Lisboa percebe-se que ao buscar responder algumas das muitas questões educacionais postas no seu tempo a autora pôs-se a dialogar com uma literatura composta por autores cujas idéias

vinham ao encontro das ideias escolanovistas⁶⁹ difundidos no Brasil e, especialmente, em Minas Gerais naquela época. Assim, na “Nova Didática” identificam-se as contribuições de John Dewey, a partir de um embasamento voltado para a necessidade de valorização das capacidades dos alunos. Pertencente a uma corrente pragmatista/instrumentalista que muito influenciou as concepções educacionais em diversas partes do mundo, John Dewey, filósofo norte-americano, era um defensor da democracia e da liberdade de pensamento dos sujeitos, suas ideias no Brasil, serviram de inspiração para o movimento da Escola Nova.

Nota-se também, nas concepções de Alaíde Lisboa, a influência da Psicologia, que no período em questão, entre as décadas de 1950 e 1960, trazia contribuições significativas ao campo da Educação propondo um outro olhar, mais voltado para os sujeitos da aprendizagem e não, somente, para o processo de ensino. Nesse sentido autores como Eduard Claparède serviram de base para as formulações de Alaíde Lisboa. Cientista suíço, estudioso da psicologia experimental, Eduard Claparède, defendia a ideia de que para a criança ter interesse ativo pelo conhecimento era necessário estimulá-la e motivá-la, cabendo ao professor atrair o interesse do aluno para as temáticas abordadas, realizando no ambiente escolar atividades motivadoras que possibilitassem, a este aluno, adquirir o conhecimento (CLAPARÈDE,1954). Na fala da Professora A, é possível identificar a representatividades desses autores no pensamento de Alaíde Lisboa.

Eu vou lembrar nomes soltos assim, que ela falava sempre neles, não é? Ela falava muito no Claparède, é ela falava no ...Ah, ela falava muito nos psicólogos tipo Dewey, eu acho que ela falava – deixa eu ver quem mais – Dewey ela falava muito nele. Ela falava em outros. Sabe os nomes fugiram aqui, agora. Eu me lembro mas, eram dessa época. Talvez um pouco antes do Behaviorismo, sabe. Aquela psicologia mais...mais o quê? Mais filosófica, talvez (Professora A) ⁷⁰.

Na “Nova Didática”, portanto, percebe-se que num primeiro momento Alaíde Lisboa propõe a compreensão de uma “nova” concepção de educação, que se opunha a concepção tradicional, e para tanto apresentou alguns conhecimentos básicos, tidos por ela como fundamentais ao bom desempenho didático do professor. Deste ponto em diante, a autora passa a referir-se, especificamente, a alguns instrumentos, de ordem mais técnica, também considerados por ela, como

⁶⁹ Expressão utilizada para fazer alusão as ideias defendidas pelo Movimento da Escola Nova.

⁷⁰ Entrevista gravada com a Professora A, Belo Horizonte, 10 jan. 2012.

fundamentais para a instrumentalização didática do professor. Tais instrumentos referem-se, por exemplo, aos meios de transmissão de experiências e para explicá-los ela ressalta a importância da fala, da visão e da audição como sentidos indispensáveis à captação das aprendizagens. Neste sentido, defende a utilização dos recursos áudio visuais na medida em que eles contribuem com os objetivos de ensino.

Seguindo uma lógica fundamentada na organização dos métodos e das técnicas de ensino, Alaíde Lisboa faz alusão, em seu livro “A Nova Didática, às estratégias de “Estudos Orientados” e “Estudo Dirigido”, apontando como percurso dessas estratégias as etapas de: absorção de conhecimentos e experiências; orientação de estudos; elaboração das normas de estudo; organização do estudo dirigido e do material de estudo dirigido.

Outra técnica trazida por Alaíde Lisboa refere-se ao “Seminário Escolar” que segundo ela permite o “desenvolvimento integral do educando”, (OLIVEIRA,1968, p.60). A autora ao fazer uma crítica ao formato do ensino organizado em preleções enfatiza que “nessa busca de melhores métodos e processos chegou-se à conclusão de que o seminário escolar complementaria e até substituiria as aulas expositivas, vantajosamente”. (OLIVEIRA,1968, p.60).

Fundamentando-se em algumas necessidades, consideradas por ela como básicas do homem – a saber: a segurança, o prestígio, as novas experiências, o companheirismo e o afeto, Alaíde Lisboa argumenta sobre alguns aspectos a serem observados pelo professor para que ele saiba conduzir o Seminário Escolar. Com relação à segurança chama a atenção para o fato de que os “alunos inseguros não ficam a vontade em uma sala de aula”. Desta forma, a técnica do seminário pode fazer com que os alunos adquiram mais confiança. Sobre o prestígio, a autora afirma que “em classe muitos alunos tem pouca possibilidade de se sentirem prestigiados”. (OLIVEIRA,1968, 61). No entanto, o seminário pode vir a favorecer a formação de lideranças fazendo com que cada um perceba e tenha reconhecida a sua importância. Sobre as novas experiências, Alaíde Lisboa ressalta a importância das trocas de modo que “a visão de uns e de outros se alarga na permuta de conceitos e opiniões; idéias novas se adquirem, idéias antigas se reformulam, ângulos de interpretação se alargam”. O companheirismo, para Alaíde Lisboa, também é importante já que na visão da autora o “meu companheiro se assemelha a mim ou possui qualidades que me faltam” (OLIVEIRA,1968, 61). Por fim, foca-se o afeto

como uma necessidade. Para a autora,

“[...] a necessidade de afeto encontra nos grupos de trabalho, oportunidade, por exemplo, de satisfação através da admiração afetuosa recíproca, nas atitudes cordiais; o interesse cultural comum eleva o sentimento dos jovens” (OLIVEIRA, 1968, p.61).

Percebe-se no texto de Alaíde Lisboa uma preocupação com a estrutura e a organização. Detalhes das técnicas são explicados e exemplificados a todo momento o que lembra um manual. Ao final da apresentação dessa técnica de seminário encontra-se realçado o aspecto da motivação e do planejamento o que novamente nos remete às suas bases teóricas especialmente, a Psicologia.

Em outro capítulo da *Nova didática*, traz algumas considerações voltadas para as estratégias de Avaliação. Uma delas refere-se às formas de medida do rendimento escolar. A autora ressalta que,

Dentro da Nova Didática, rendimento escolar tem uma significação muito ampla, o qualitativo “escolar” não é restritivo no caso, como de início se poderia supor. A escola se integra de tal forma na vida que rendimento escolar pode ser considerado vital, abrangendo todas as áreas da aprendizagem. Assim se definiria o rendimento escolar: soma de transformações operadas no pensamento, na linguagem, na maneira de fazer, nas atitudes, nos ideais, na ação; soma de aquisições aplicáveis em situação nova. Significaria construção e reconstrução de experiências (OLIVEIRA, 1968, p.79).

Como dito anteriormente, Alaíde Lisboa na *Nova didática* se preocupava, sobretudo, com instrumentalização do professor, característica que se relaciona às orientações difundidas no campo educacional principalmente, no campo da Didática, no período em questão, ou seja, nas décadas de 1950 e 1960. Assim, para a compreensão acerca das medidas do rendimento escolar a autora explicitou e analisou os diversos tipos de provas. Supõe-se que tal escolha tenha se dado pelo fato das provas corresponderem a um dos instrumentos de avaliação mais utilizados pelos professores na época.

Outra discussão proposta por Alaíde Lisboa traz a temática da Disciplina que, segundo ela mantinha sempre vivo o interesse dos educadores (OLIVEIRA, 1968, p.88). Pautando-se nas contribuições de autores como Rivilin e Schuler (1956) e Mattos (1957), procurou analisar a relações da disciplina com o processo de aprendizagem passando pelas conseqüências da indisciplina e pelas intervenções do professor, sempre no sentido do respeito à pessoa humana.

Finalmente, Alaíde Lisboa termina o seu livro com um capítulo dedicado a discussão do Método, ou melhor, dos Métodos. A autora traz várias concepções e as explora utilizando uma estratégia comparativa. Desta forma, apresenta a compreensão de Método na visão de teóricos como Comênio, Pestalozzi, Herbart e Dewey, dentre outros, para se chegar às concepções acerca do processo de aprender. Logo, procurou elencar as condições a que deve submeter-se o Método de Ensino, estabelecidas por cada um dos teóricos.

Segundo Comênio (1966), deve-se ensinar o que precisa ser apreendido; o que se ensina deve ser ensinado como coisa presente; o que se ensina deve-se ensinar sem rodeios; o que se ensina deve ensinar-se tal qual é, pelas suas causas; primeiro o geral, depois as partes; todas as partes devem ser examinadas, sem se omitir nenhuma, com expressão de ordem, lugar, liame que tenha com as outras; as coisas devem ser ensinadas sucessivamente, uma de cada vez; é preciso deter-se em cada coisa até que seja apreendida; expliquem-se bem as diferenças das coisas para obter-se um conhecimento claro e evidente de todas. (OLIVEIRA, 1968).

De acordo com Pestalozzi, trazer ao espírito todas as coisas essencialmente relativas ou relacionadas na precisa conexão em que se encontrem realmente na natureza; subordinar as coisas não essenciais às essenciais; não dar a coisa alguma mais importância na representação do que tem na natureza; ordenar segundo sua semelhança todos os objetos do mundo; fortificar a impressão dos objetos importantes; fazer seriação na arte do conhecimento, de sorte que cada novo conceito seja apenas uma pequena adição, aos conhecimentos anteriores profundamente impressos; contemplar o simples até a perfeição antes de passar ao complexo; reconhecer, em cada amadurecimento físico, o resultado na plenitude completa; as ações físicas são absolutamente necessárias, na natureza, a arte que a emite deve levar em conta a proporção, transformar em necessidades físicas os resultados visados.

Para Alaíde Lisboa esses dois teóricos “confiavam enfaticamente no método” (OLIVEIRA, 1968, p. 100). Ambos os autores focalizam questões como o interesse, a motivação, o respeito à personalidade do aluno e a compreensão.

Em relação às contribuições de Herbart e Dewey, Alaíde Lisboa traça um quadro comparativo, para expor as duas concepções, e atenta para o fato de que as idéias de Dewey vão se identificar com processo intuitivo. Ainda lança mão de alguns pressupostos filosóficos para apresentar as classificações dos Métodos até

chegar no que considera a pedagogia moderna a respeito dos mesmos. A esse respeito e com base na caracterização dos Métodos, a autora afirma que, “os métodos devem servir e não dominar os princípios. Princípios; pontos fundamentais sobre que se funda o método e método caminho ordenado ou processo para aplicação específica desses princípios.” (OLIVEIRA,1968, p.108)

Outro aspecto, evidenciado pela autora a respeito dos Métodos, refere-se aos fundamentos de ordem psicológica, científica, objetiva e tecnológica. Assim, Alaíde Lisboa procurou demonstrar que para cada ciência ou conhecimento existiria um método. Entretanto, também chamou a atenção para o significado atribuído ao termo metodologia que indicaria os métodos comuns a todas as matérias de ensino.

Para concluir suas idéias a respeito do método, Alaíde Lisboa sintetiza:

Vamos convir em que há métodos para investigação da verdade e métodos para transmitir a verdade. Aos primeiros denominaram científicos, aos segundos didáticos. A Pedagogia usa os métodos científicos quando estuda os fatos educativos. O educador quando orienta a aprendizagem de seus discípulos usa métodos didáticos a que se pode chamar também pedagógicos. Alunos sob a orientação do mestre, podem usar métodos científicos, quando fazem, por exemplo, uma pesquisa sociológica dentro da técnica aperfeiçoada. A orientação total do professor, durante a pesquisa, constituirá método didático. Ainda o professor, pode ele próprio, usar método científico ao fazer pesquisa acompanhada pelos alunos; toda atividade assim desenvolvida se chamará método didático. São fatores do método uma situação, condições que estimulem a observação, formulação de um plano de proceder, execução do plano, comparação do resultado obtido com o que era pretendido, crítica dos pontos fortes e fracos do método seguido (OLIVEIRA,1968, p.111).

Com o estudo da “Nova Didática”, nota-se que o pensamento de Alaíde Lisboa, transcrito nesses nove capítulos teve, basicamente, como sustentação, além de autores do campo da Filosofia e da Psicologia, autores cujos pensamentos estiveram associados ao movimento da Escola Nova, que emergia no país concomitantemente com as Reformas Educacionais. Assim, as escolhas da autora podem ter sido influenciadas pelas concepções apreendidas e incorporadas em sua escola de formação, a Escola do Aperfeiçoamento, que também serviu como instituição propagadora dos ideais renovadores em Minas Gerais ao final da década de 1920 e na década de 1930.

Este inclusive foi um dos aspectos evidenciados na fala da professora Elza Tristão, em seu discurso de oradora, proferido na ocasião da formatura da Escola de Aperfeiçoamento, em 1934, quando se refere aos enormes benefícios operados pela

escola de Aperfeiçoamento em prol do ensino em Minas Gerais, influência que se entendeu aos outros Estados da Federação Brasileira. A oradora ainda relatou o movimento educacional no Estado desde as décadas anteriores e salientou a atividade de Francisco Campos⁷¹ no movimento renovador da reforma.

Naquela época, a importância atribuída aos métodos e às técnicas de ensino, como uma maneira de se buscar e assegurar a eficácia dos processos de ensino e de aprendizagem evidencia um forte investimento da autora em defesa da Didática e de seus pressupostos. Assim, autores como Luiz Alves de Mattos serviram de base para suas reflexões como nos aponta a fala da professora A:

“[...] o ídolo da Didática que ela teve foi o Luiz Alves de Mattos. [...] e dona Alaíde era fã incondicional do Luiz Alves de Mattos, ela seguia a Didática e tal. E eu me lembro isso é que ficou muito gravado pra mim” (Professora A) ⁷².

Este autor com quem Alaíde Lisboa dialogou, em vários momentos em seu livro, e cujas idéias a influenciaram diretamente nas décadas de 1950 e 1960, trouxe várias contribuições ao campo educacional brasileiro e à ação efetiva no campo da Didática. Luiz Alves de Mattos iniciou sua carreira como educador em 1939 e se preocupava com as questões ligadas a formação docente e a educação do jovem brasileiro, ao passo que defendia a Didática enquanto disciplina destinada a instrumentalização do professor, auxiliando-o no manejo dos métodos de ensino, visando a eficácia do processo.

Sua obra escrita buscou dar contribuição ao ensino a exemplo do seu livro *Sumário de didática geral*, publicado em 1957. Curiosamente, este livro foi apontado em pesquisa realizada em 1978, com professores de Didática de Belo Horizonte, entre as treze publicações mais representativas do conteúdo de Didática. Uma análise desse 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 posta pelo autor” (SOARES, 1981, p. 34).

Pautada nestes referenciais, Alaíde Lisboa apresentou ao campo educacional mineiro as suas concepções acerca da importância da Didática. As memórias e representações construídas sobre Alaíde Lisboa, cuja trajetória acadêmica

⁷¹ Reforma Educacional Mineira (1927).

⁷² Entrevista gravada com a Professora A, Belo Horizonte, 10 jan. 2012.

demonstra sua estreita relação com esse campo da Didática, serão demonstradas a seguir.

4 MEMÓRIAS E REPRESENTAÇÕES DE ALAÍDE LISBOA DE OLIVEIRA E A DIDÁTICA NO CENÁRIO EDUCACIONAL MINEIRO

O objetivo deste capítulo é dar visibilidade às memórias e representações construídas sobre Alaíde Lisboa, pelos sujeitos-atores dessa pesquisa, no que se refere à participação dessa personagem na produção do campo da Didática, no cenário educacional mineiro, nas décadas de 1950 e 1960.

Os sujeitos-atores, tal como apresentados na introdução desse trabalho, representam as vozes dessa pesquisa embora suas falas se refiram, apenas, a pequenos fragmentos de uma longa história que, neste trabalho, se ousa reconstituir. Nesse processo de reconstituição, algumas distorções e contradições são inevitáveis já que, a interpretação do conjunto de recordações e lembranças vividas por esse grupo de professoras, de modo consciente ou não, que aqui representam as suas memórias, está ligada a algo subjetivo onde cada ator apresenta um olhar, que se volta para o passado, sob a influência de todo um percurso de vida. Nesse sentido, a subjetividade da memória é realçada por Halbwachs que nos atenta para o fato de que,

a lembrança é em larga medida, uma reconstrução do passado com a ajuda de dados emprestados do presente e, além disso, preparada por outras reconstruções feitas em épocas anteriores e de onde a imagem de outrora se manifestou já bem alterada (HALBWACHS, 1990, p.71).

Essa mesma perspectiva da memória pode ser observada na fala de um dos sujeitos da pesquisa ao advertir que,

[...] minha memória já não é assim, essa maravilha não, não é? E memória é uma coisa assim, meio fantasiosa, eu acho. Eu acho que a memória não é muito verdadeira não. Então, eu acho que a gente vai construindo uma história junto com as lembranças que a gente tem (Professora A) ⁷³.

Nas narrativas das professoras, procurou-se elementos para problematizar a participação da personagem Alaíde Lisboa na organização do campo da Didática, em Belo Horizonte, no período de 1950 e 1960.

Analisar as falas dessas professoras torna-se instigante a medida em que os

⁷³ Entrevista gravada com a professora A, em 10 de jan. de 2012.

relatos se cruzam e vão revelando pontos fundamentais para o entendimento das relações da personagem com o campo da Didática no contexto educacional da época.

Nesse sentido, durante a escuta dos sujeitos percebeu-se a existência de vários pontos de convergência, que serão relacionados com os documentos que registram os fragmentos do percurso de formação e atuação profissional de Alaíde Lisboa, como uma forma de reconstituir a história da produção do campo da Didática em Minas Gerais, procurando identificar as contribuições dessa personagem nesse momento.

Assim, a relacionamento das fontes orais com as fontes documentais, indica a estratégia utilizada neste capítulo para possibilitar a análise das questões sugeridas pelas lembranças e recordações das professoras entrevistadas. Através deste recurso buscou-se compreender como foram construídas as representações acerca do lugar da Didática no debate educacional da época; dos aspectos sob os quais a Didática foi tratada por Alaíde Lisboa e sobre as concepções pedagógicas, apropriadas por Alaíde Lisboa, para explicar a importância da Didática na formação dos professores.

4.1 Sobre a relação das professoras entrevistadas com Alaíde Lisboa: quando os caminhos se cruzam

Das quatro professoras entrevistadas, três delas relataram ter se encontrado com Alaíde Lisboa, primeiramente, como alunas dela no Curso de Didática Geral e, posteriormente, como profissionais.

Eu conheci, primeiro, como professora porque eu terminei meu curso de letras muito tarde. Então eu já era casada, já tinha meus filhos. Antes eu fazia o curso do Conservatório, não é, e aí ela foi minha professora durante um ano. Eu tinha Didática Geral com ela. (Professora A)⁷⁴

[...] fui aluna dela. Inicialmente, eu fui aluna. E fui aluna dela na graduação lá onde era a Faculdade de Filosofia, na rua Carangola, e meu contato primeiro com ela, então, foi de aluna. Eu era aluna da Pedagogia. É, ela tinha uma presença, assim, interessante ela já era uma pessoa de mais idade, mas muito viva, muito apaixonada pelas coisas que fazia. [...]E eu tive a oportunidade, ainda na condição de aluna dela, de fazer um trabalho de pesquisa que foi publicado, eu não tenho esse trabalho, eu e a professora “X” nós fizemos um trabalho de pesquisa pra ela que está

⁷⁴ Entrevista gravada com a professora A, em 10 de jan. de 2012.

publicado lá na Faculdade de Educação. [...] Mais tarde nós fomos ter contato com ela como diretora, a função não era direção, era Coordenação do Mestrado (Professora C).⁷⁵

ela foi minha professora naquele ano da licenciatura. Eu fui aluna do marido dela, o professor Lourenço de Oliveira, no curso de Letras todo, ele era professor de Latim. E depois ela foi minha professa, na época era Didática de Português. Tinha uma outra professora, que era da chamada Didática Geral, dona Filocelina, que fazia a gente rezar a Ave Maria e eu não era católica, né, ficava apertada porque tinha que rezar a Ave Maria antes de começar a aula. Imagina isso no ensino superior. E não deixava a gente não podia ir à aula de roupa sem manga, tinha que ter manga se não ela não deixava você assistir a aula. Dona Filocelina. E a dona Alaíde que na época era assistente dessa dona Filocelina que também tem um livro de Didática que teve uma certa importância na época, não sei se você chegou a botar a mão nesse livro da dona Filocelina. [...] Quando eu formei, ele (prof. Lourenço) queria que eu ficasse na Faculdade pra trabalhar no Latim como assistente dele. Mas aí, fui prá escola dar aula, né, e achei melhor não. Embora eu adorasse Latim, adoro até hoje. E, bom, aí, voltando, puxando o fio da meada de novo, pra lembrar é que aí que eu fui reencontrar dona Alaíde, né. Eu tinha um contato com ela por meio do meu, um contato que eu mantive com o professor Lourenço. [...] Aí eu fui substituir uma professora no Colégio de Aplicação, dona Alaíde era diretora do Colégio de Aplicação nessa época, no Português. Bom e aí eu fiquei lá, essa professora saiu porque era casada com um engenheiro. Engenheiro vivia viajando pra construir estrada aqui e ali. Ela saiu com ele e eu fiquei substituindo, mas ela não voltou então eu fiquei mais tempo do que o previsto (Professora B).⁷⁶

Já a professora D teve seu caminho cruzado com o de Alaíde Lisboa num dado momento da vida profissional.

Ela já era a Diretora do Colégio de Aplicação quando eu entrei na Faculdade e eu a conheci lá. Lá na Faculdade. Quando eu entrei quem dava Didática, pela Legislação, deveria trabalhar como Diretora do Colégio de Aplicação. Primeiro foi a Dona Filocelina. Dona Filocelina se aposentou, foi a Dona Alaíde (Professora D).⁷⁷

Além do contato como alunas e, posteriormente, como profissionais, duas das professoras ainda relataram ter construído, com Alaíde Lisboa, uma relação de amizade que perdurou até o fim de sua vida.

[...] de tão junta que foi, digamos, tão unida, né, e de tanta admiração que a gente acabou se tornando amiga. Eu, depois, passei a freqüentar a casa dela. Na doença dela eu ia sempre, até ela morrer, né. Depois de velhinha eu continuei. Aí, não era nem minha professora, era minha amiga (Professora A)⁷⁸.

⁷⁵ Entrevista gravada com a professora C, em 31 de jan. de 2012.

⁷⁶ Entrevista gravada com a professora B, em 19 de jan. de 2012.

⁷⁷ Entrevista gravada com a professora D, em 29 de fev. de 2012.

⁷⁸ Entrevista gravada com a professora A, em 10 de jan. de 2012.

[...] era uma relação respeitosa, até de uma certa amizade, porque eu era amiga da família, né, era amiga do marido dela [...] Eu devo muito da minha formação a ele. Mas era muito amiga dele, me fiz muito amiga da filha dele, porque ela fez Pedagogia, então eu era professora lá fiquei muito próxima dela. Até hoje nós somos muito amigas. [...]Então tinha com ela uma relação de amizade com algum atrito porque a nossa orientação sempre foi muito diversa, muito diferente. Ideologicamente diferente (Professora B) ⁷⁹.

Estas ex-alunas de Alaíde Lisboa que, aos poucos foram estabelecendo com ela uma relação de amizade, consideraram que essa aproximação também teve relação com o tempo em que estiveram atuando como assistente da professora. Naquela época, o assistente era uma espécie de assessor do professor catedrático.⁸⁰ Assim, o catedrático era o responsável por uma determinada disciplina, e o assistente era, então, convidado para ajudar, corrigindo trabalhos, avaliações e às vezes, até, ministrando aulas.

“E, depois, logo eu me formei e fui trabalhar com ela como assistente. Naquele tempo era assistente. Ela era catedrática, não é, foi antes da Reforma, foi em 64. Então, eu era assistente dela” (Professora A). ⁸¹

“[...] função de assistente era isso: fazer o que o catedrático mandava, né. É, corrigir as provas, dar as notas, corrigir trabalhos, substituir” (Professora B). ⁸²

As narrativas das professoras, permitem perceber a imagem da educadora que cada uma delas construiu sobre Alaíde Lisboa, de forma que tornaram-se recorrente nas falas as características de suas aulas, os traços mais marcantes de sua personalidade, seus gestos, suas expressões e sua fala.

4.2 A imagem da educadora e da escritora

Em relação à figura da Alaíde Lisboa, educadora, as falas são bem particulares e evidenciam aspectos, como por exemplo, à dedicação com que ela desempenhava suas funções, o seu comportamento tranquilo, ao mesmo tempo em que se mostrava séria e até mesmo conservadora.

Eu descreveria assim: uma pessoa seriíssima, comprometida com, digamos, com a verdade, não vamos falar, com a modernidade, mas atualização. Ela era uma pessoa muito curiosa, de uma vivacidade, até o olhar dela

⁷⁹ Entrevista gravada com a professora B, em 19 de jan. de 2012.

⁸⁰ Esta questão será retomada mais adiante.

⁸¹ Entrevista gravada com a professora A, em 10 de jan. de 2012

⁸² Entrevista gravada com a professora B, em 19 de jan. de 2012.

mostrava isso, sabe. E, ela procurava sempre se atualizar. E, ela gostava de falar sobre isso (Professora A).⁸³

Calma, tranqüila. Alguns alunos não gostavam, outros reclamavam. Eu sei que eu era chefe do colegiado, chefe do colegiado e uns alunos foram reclamar e eu disse: traz por escrito, porque eu ir falar assim, eu não ia falar não. Mas ela era assim muito tranqüilona, calma, né. Uns alunos falavam bem outros não, mas nunca apresentaram por escrito (Professora D).⁸⁴

“[...] ela sempre foi muito, muito, conservadora, conservadora. As vezes as dificuldades que ela enfrentou na Faculdade com algumas pessoas sempre foi por isso, porque tinha um pensamento muito conservador e elitista, sabe” (Professora B).⁸⁵

No contexto dessas representações, que configuram o perfil da personagem Alaíde Lisboa-educadora, também foram evidenciados, pelas professoras entrevistadas, aspectos que caracterizam a Alaíde Lisboa-escritora. Foi recorrente na fala dessas professoras a repercussão de seus escritos literários mesmo não sendo estes o foco de investigação desta pesquisa.

De acordo com as professoras, os seus textos literários carregavam uma marca própria, seja pelo fascínio que provocavam nas crianças e adolescentes, aos quais se destinavam, seja pela forma, ou seja, pelo cuidado com a escrita da língua.

Eu descreveria assim: primeiro, com um cuidado enorme com a Língua Portuguesa. Era a primeira coisa. Talvez porque isso fosse a coisa mais importante para ela, mais do que - digamos, o enredo, a idéia, a criação. Mas ela era muito criativa, também. E, muito observadora. E tinha uma sabedoria. Dona Alaíde tinha muita sabedoria, você vê os livrinhos dela, o Bonequinho Doce e aquelas outras histórias [...]. Tudo tinha muita sabedoria junto. Então não era só uma história puramente infantil. Ela era uma educadora, até como escritora (Professora A).⁸⁶

Realmente a marca que ficou dela foi na literatura infantil. Basicamente, na Bonequinha Preta, que até hoje encanta as crianças. A Bonequinha Preta e, tinha aquele outro, o Bonequinho Doce, que também faz algum sucesso. Os meninos ficam apavorados quando o - eu sei porque eu atualmente estou trabalhando num trabalho voluntário com a rede municipal de Lagoa Santa e então, trabalho muito com as professoras e com as crianças e incentivo muito a literatura infantil - Bonequinho Doce cai na árvore e dissolve. Era uma coisa que não podia acontecer, tinha que salvar o Bonequinho Doce. Da Bonequinha Preta eles gostam muito, então ela teve um papel, tanto que todo mundo fala: Alaíde Lisboa...é aquela da Bonequinha Preta? (Professora B).⁸⁷

⁸³ Entrevista gravada com a professora A, em 10 de jan. de 2012.

⁸⁴ Entrevista gravada com a professora D, em 29 de fev. de 2012.

⁸⁵ Entrevista gravada com a professora B, em 19 de jan. de 2012.

⁸⁶ Entrevista gravada com a professora A, em 10 de jan. de 2012.

⁸⁷ Entrevista gravada com a professora B, em 19 de jan. de 2012.

[...] ela mais do que uma boa falante, ela era uma excelente escrevente. Os textos dela eram muito bem escritos, ela tinha uma linguagem escrita muito rica, muito rica [...] o que mais me marcou na pessoa de Dona Alaíde, como eu te falei, não era exatamente a pessoa dela mas, os escritos dela (Professora C).⁸⁸

As obras literárias de Alaíde Lisboa, ainda hoje, circulam no meio infanto-juvenil e a fala das entrevistadas confirmam o lugar que esta personagem ocupou e ainda ocupa nesse contexto. No entanto, importa para esta pesquisa, a percepção do lugar ocupado por essa personagem na divulgação dos conteúdos da Didática e na organização desse campo no contexto da educação mineira.

Logo, segue-se a apresentação dos relatos que evidenciam o investimento de Alaíde Lisboa no estudo e na divulgação dos conteúdos da Didática ao longo de sua trajetória acadêmica.

4.3 Alaíde Lisboa e a Didática: aspectos que configuram essa relação

A trajetória de vida acadêmica e profissional de Alaíde Lisboa, já apresentada no capítulo anterior, indica que a personagem elegeu a Didática como cerne de seus investimentos acadêmicos, a medida em que, dedicou anos dessa trajetória, à docência da disciplina de Didática, nos cursos de formação de professores, em diferentes níveis.

Sendo assim, a análise das narrativas torna-se essencial ao passo em que possibilitará, a este estudo, fazer um contraponto dessas com os dados biográficos encontrados. É, portanto, na tentativa de compreender a lógica com a qual a personagem constrói uma história, que converge com a história da organização do campo da Didática, que serão analisados os momentos de seu percurso acadêmico e profissional, recorrentes nas falas das professoras entrevistadas nesta pesquisa.

4.3.1 O investimento na divulgação dos conteúdos da Didática no percurso de vida acadêmica

Com base nos dados biográficos de Alaíde Lisboa, tem-se que a sua carreira no magistério, especialmente nos cursos de formação de professores em Belo Horizonte, iniciou em 1936, como regente da disciplina de Língua Portuguesa no

⁸⁸ Entrevista gravada com a professora C, em 31 de jan. de 2012.

Curso Normal da Escola Normal Modelo de Belo Horizonte. No entanto, sua maior experiência como professora de Didática aconteceu a partir de 1951 nos cursos de graduação da antiga Faculdade de Filosofia da Universidade de Minas Gerais.

Segundo informações contidas nos documentos que registram a história da criação da antiga Faculdade de Filosofia e da Faculdade de Educação, naquela época, os docentes do ensino superior eram professores que estavam diretamente ligados à Escola de Aperfeiçoamento, especialmente, ao curso Normal que era destinado à formação de uma elite de professores que, no Estado de Minas Gerais, estaria à frente do processo de gestão da educação mineira nesta primeira metade do século XX. O diploma do Curso de Aperfeiçoamento foi reconhecido pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) como a titulação necessária e suficiente para a nomeação desses novos professores, integrantes dos Cursos Superiores que começavam a se expandir.

Um fato curioso foi relatado pela Professora B, que ao se recordar desse momento inicial da Faculdade de Filosofia, momento em que ela, também, ingressava no curso de Letras, referiu-se à reação provocada no campo educacional pela entrada de professores de nível médio na docência do ensino superior.

A turma da Faculdade de Filosofia, de licenciatura, vinha da Escola de Aperfeiçoamento. Era dona Alaíde, dona Alda Lodi, dona Maria Luiza Cunha, né. Cada uma pegou uma disciplina e dona Alaíde com a Didática. Quando eu entrei para a Faculdade, imagina a Faculdade funcionava em salas emprestadas do Instituto de Educação. A gente sentava naquelas cadeirinhas de menino, né, quando começou lá. E eu entrei em 50, em 50, né. Não 51, 52, 55... 51. Eu formei em 50 no Izabela, em 51 eu entrei para o curso de Letras lá no Instituto de Educação. E, aí, mal eu entrei e teve a greve. Eu nem sabia direito que negócio era esse de greve. Porque, imagina você, naquela época, início dos anos 50, eu entrando para o curso superior, e os professores todos de greve, os alunos de greve. A greve era por causa da entrada delas como professoras porque elas não tinham curso superior. Então, como é que a gente que estava fazendo curso superior ia ser aluno de gente que não tinha curso superior. Deu uma confusão e a gente ficou em greve, eu acho que 3 ou 4 meses. Foi meu primeiro susto na universidade, mal entrei, doida para estudar e estava de greve. Mas, afinal, as coisas se acomodaram e elas ficaram (Professora B).⁸⁹

Assim, a professora Alaíde Lisboa esteve entre esses docentes autorizados a lecionar disciplinas nos cursos de licenciatura que funcionavam na Faculdade de Filosofia na época por ter como berço de sua formação, a Escola de Aperfeiçoamento.

⁸⁹Entrevista gravada com a professora B, em 19 de jan. de 2012.

4.3.1.1 A docência da disciplina de Didática: da professora à Catedrática

Como professora da Graduação, na Faculdade de Filosofia, Alaíde Lisboa ministrava a disciplina de Didática Geral que, na ocasião, era disciplina obrigatória nos currículos de todos os cursos destinados a formação de professores. Estas aulas eram ministradas em auditórios para acomodar os alunos de todos os cursos de licenciatura da Faculdade.

[...] ela dava aulas num anfiteatro onde ela recebia mais de uma turma. Então, tinha mais de uma turma espalhada, assim, naquele anfiteatro e ela ficava embaixo dando o que nos Estados Unidos eles chamariam de uma “Aula Magna” (Professora C). ⁹⁰

[...]as aulas eram muitos alunos. Tinha cento e vinte pessoas, cento e trinta pessoas, porque reunia todo mundo. Então era um salão, aquele salão cheio de gente de todos os cursos (Professora B). ⁹¹

[...]eu tenho lembrança dela...Ela era lépida, leve, quase agitada, sabe, e que enfrentava assim, quase que um auditório. O Anfiteatro, era feito umas escadas e ele sobe assim, num crescendo de altitude e ela ficava ali à frente da turma e a gente ficava encantado com o desempenho dela. Ela tinha aulas expositivas e aulas de estudo de texto também. A gente fazia discussões de textos, textos que a gente lia e que discutia com ela, mas era, sobretudo, a exposição dela. A aula expositiva, eu me lembro dela se locomovendo com muita agilidade de salto. Ela usava sempre salto. Não era salto altíssimo não mas, saltinho. Era baixinha, magrinha, esperta, ágil, refletindo – eu tenho a impressão – o espírito dela assim, muito criativo, muito irrequieto, assim intelectualmente falando (Professora C). ⁹²

Como dito anteriormente, naquela época em que Alaíde Lisboa ingressou no magistério superior, ainda, não existiam cursos específicos para a habilitação desses docentes, tal como conhecemos hoje os cursos de Mestrado e Doutorado. O que havia era um regime de cátedra.

É importante ressaltar que por meio da pesquisa documental, não foi possível apurar sobre o processo de realização do Concurso de Cátedra. Não foram encontrados documentos, com os registros da época, que fizessem menção a esse concurso. No entanto, uma das professoras entrevistadas, ao se recordar deste momento, relatou o que presenciou ao participar do processo.

[...] o problema surgiu quando ela se candidatou ao concurso de cátedra. Porque aí houve reação – sempre aquela briga dos dois grupos – de não

⁹⁰ Entrevista gravada com a professora C, em 31 de jan. de 2012.

⁹¹ Entrevista gravada com a professora B, em 19 de jan. de 2012.

⁹² Entrevista gravada com a professora C, em 31 de jan. de 2012.

aprovarem a inscrição dela porque ela não tinha curso superior. Assim como é que ela ia ser catedrática de uma faculdade de curso superior. Mas aí o grupo se digladiou lá, mas acabou resolvendo. E ela fez o concurso. Teve até um competidor, um outro candidato, que chamava...não sei o quê Siqueira, irmão desse Sírio Siqueira, jornalista do Estado de Minas. E ela ganhou o concurso dele mesmo ele tendo formação superior. Aí os jornais caíram em cima, foi uma situação muito desagradável. Mas a dona Alaíde não entregava os pontos, sabe, isso era uma grande virtude dela. Ela superava essas coisas todas, sabe, ia tocando o trabalho dela (Professora B).⁹³

Então, como Catedrática em Didática, Alaíde Lisboa era a responsável pela organização da disciplina nos cursos de licenciatura e, para tal, ainda contava com o trabalho de seus assistentes, também professores.

Ela era responsável pelos cursos de Didática Geral, que era uma imensidão de gente porque todos os cursos da Faculdade de Filosofia tinham que fazer Didática Geral, né. E você sabe que, todos os cursos significa, todos que hoje estão divididos em várias faculdades. Então tinha a Didática especial de Geografia, de História de Matemática, de Física, de Química, de Biologia, não sei o quê, não sei o quê, Filosofia e que agora estão espalhadas, né, Faculdade de Letras, FAFICHI, ICEX, ICB. Isso tudo, os cursos de formação de professores estavam todos ali e cada um tinha a sua Didática Especial. Ela era catedrática da Geral e responsável por essas especiais todas. E o processo não tinha concurso, o processo era chamar. Convidar as pessoas pra ser assistente. Aí chamava as pessoas para ser assistente, por exemplo: a “Professora A” foi uma que ela chamou pra ser assistente dela dando a Didática do Francês. E assim, todos os outros. Eu dava Didática do Português porque eu tinha feito a livre docência e bom, ela também tinha me chamado pro Colégio de Aplicação para substituir a professora “X” que não voltou e eu fiquei com a Didática (Professora B).⁹⁴

Para além das aulas ministradas, o professor Catedrático também era o responsável pela direção do Colégio de Aplicação, que era destinado ao trabalho dos estudantes de licenciatura para que desenvolvessem, ali, suas experiências e práticas pedagógicas.

4.3.1.2 A direção do colégio de aplicação

Alaíde Lisboa esteve na direção do Colégio de Aplicação no período de 1957 a 1971. Cabe recordar que, por exigência da lei, as Faculdades de Filosofia precisavam manter um Colégio de Aplicação e o responsável pela direção dessa Instituição seria, automaticamente, o Catedrático da Cadeira de Didática. Assim, em

⁹³ Entrevista gravada com a professora B, em 19 de jan. de 2012.

⁹⁴ Entrevista gravada com a professora B, em 19 de jan. de 2012.

sucessão a Dona Filocelina Matos, primeira diretora do colégio, Alaíde Lisboa assumiu o cargo.

[...] a dona Alaíde passou a ser a catedrática de Didática Geral , Geral e Especial, chamava assim a cadeira, e por força de lei a catedrática de Didática Geral e Especial de uma Faculdade de Filosofia era diretora do Colégio de Aplicação. E os professores do Colégio de Aplicação se encarregavam da Didática Especial da disciplina que eles davam (Professora B).⁹⁵

Foi, também, à frente do Colégio de Aplicação, que Alaíde Lisboa procurava defender os seus interesses no campo de Didática. Desta forma, ia deixando sua marca, a marca de seus ensinamentos e dos ideais pelos quais lutava na Universidade.

[...] ela também foi sucessora dos criadores do colégio de Aplicação. E ela foi uma diretora muito eficiente. Muito dura, as vezes, ela tinha até apelidos, lá, “Tia Lalá”, porque o pessoal...Ela era muito séria,né, e a pessoa séria sempre é meio combatida porque não faz concessões, ela era muito correta. E, lá era tudo baseado na Didática porque o como ela lidava com o professor de várias áreas no Colégio de Aplicação, a unificação das idéias dela era através da Didática porque ela só podia discutir com o professor de Matemática em termos de Didática e não de Prática de Ensino, não é isso? Então a Didática sempre foi assim, a idéia centralizadora dela. Então, a luta dela era muito nessa de não deixar que a Didática acabasse. Quando falava em Psicologia, não sei o quê, ela falava: “tudo bem que ter todos esses departamentos, mas a Didática tem” (Professora A).⁹⁶

Com a Reforma Universitária de 1968, houve uma grande mudança na organização das faculdades e o regime de cátedra foi extinto. Logo, os cargos na Universidade passaram a ser ocupados por profissionais submetidos a concurso.

Com a reforma universitária, acabou essa coisa de cátedra, né, porque era um feudo, o catedrático com seus assistentes em todas as áreas, né. Quando o catedrático era uma pessoa que tinha produção científica, que fazia pesquisa, desenvolvia pesquisa, ele conseguia construir um grupo que avançava o conhecimento. Ou senão a gente ficava como uns tarefeiros (Professora B).⁹⁷

Mesmo com as mudanças na organização da Universidade, Alaíde Lisboa continuou prosseguindo com suas atividades acadêmicas e em defesa da Didática. Ela permaneceu envolvida na organização da Faculdade de Educação ao lado de

⁹⁵ Entrevista gravada com a professora B, em 19 de jan. de 2012.

⁹⁶ Entrevista gravada com a professora A, em 10 de jan. de 2012.

⁹⁷ Entrevista gravada com a professora B, em 19 de jan. de 2012.

outros professores, conforme dados obtidos nos registros e documentos da época. Uma das primeiras unidades a se adaptarem à Reforma Universitária foi a Faculdade de Filosofia. Na época, as unidades eram organizadas por comissões que, mais tarde, eram substituídas por departamentos. Assim, dentre os integrantes do primeiro departamento de Pedagogia e Didática estava Alaíde Lisboa ao lado de outros como: a Professora Alda Lodi, a Professora Maria Luíza de Almeida Cunha, Professor Carlos dos Anjos Duarte de Andrada e a Professora Magda Soares.

No contexto do trabalho desenvolvido na universidade, Alaíde Lisboa também procurava divulgar os seus ideais didáticos por meio de escritos acadêmicos que chegaram a circular na revista editada pela Faculdade de Filosofia, Revista Kriterion, e também na Revista do Ensino, outra revista editada na Universidade.

4.3.1.3 As produções acadêmicas no campo da Didática e sua repercussão no contexto educacional da época

A respeito da produção acadêmica de Alaíde Lisboa, as narrativas apresentam a percepção das professoras acerca dos conteúdos tratados e apontam para o nível de repercussão que essas alcançaram no contexto educacional da época.

Entretanto, para analisar e compreender o significado da produção de Alaíde Lisboa torna-se importante remeter-se aos debates postos no campo da Educação, no período entre as décadas de 1950 e 1960, bem como as teorias utilizadas para problematização das questões educacionais desta época.

Considerando que o período histórico em questão foi marcado por intensas transformações políticas, econômicas, sociais e culturais e que a educação mineira seguia se organizando conforme os reflexos dessa realidade, destaca-se os movimentos em prol da democratização da escola a partir de sua abertura para o atendimento das classes populares. As questões pedagógicas, predominantes, giravam em torno da importância da preparação do professor, que iria atuar na educação desses sujeitos, e nas formas de garantia da eficiência do ensino diante dos desafios dessa democratização.

Em Minas Gerais, os professores e as escolas ainda carregavam uma forte influência do escolanovismo, haja vista, o prestígio da instituição referência na formação de professores que era a Escola de Aperfeiçoamento e mais tarde o

próprio Instituto de Educação de Minas. Desta forma, as questões educacionais eram refletidas à luz das teorias de John Dewey que foi uma influência teórica do escolanovismo em nosso país. Esse autor, por sua vez, influenciou outros autores como Claparède e Luiz Alves de Mattos que na época eram os mais reconhecidos representantes do campo da Didática.

Alaíde Lisboa comungava das idéias destes autores o que pôde ser percebido no estudo de sua obra clássica “Nova Didática”, também tratada no capítulo anterior. A análise dos referenciais teóricos utilizados por ela, revelam a forte influência da Escola Nova e dos conteúdos originados do campo da Psicologia.

A partir destes referenciais, Alaíde Lisboa procurou enfatizar em seus textos conteúdos de Didática Geral, os quais ela e, mesmo os autores de referência, acreditavam ser essenciais à formação do professor. Conteúdos que tratavam, dentre outros aspectos, da motivação, da elaboração dos objetivos, da organização didática da aula, do desenvolvimento da aula e da avaliação.

Eu vou lembrar nomes soltos assim, que ela falava sempre neles, não é? Ela falava muito no Claparède, é ela falava no ...Ah, ela falava muito nos psicólogos tipo Dewey, eu acho que ela falava – deixa eu ver quem mais – Dewey ela falava muito nele. Ela falava em outros. Sabe os nomes fugiram aqui, agora. Eu me lembro mas, eram dessa época. Talvez um pouco antes do Behaviorismo, sabe. Aquela psicologia mais...mais o quê? Mais filosófica, talvez. Ela era uma mulher de muita cultura, ela tinha muita leitura. Era uma coisa até que ela falava com as professoras, colegas dela. Que deveriam ler mais. Ela se baseava muito em estudos de cultura geral que ela tinha profundamente cuidada, sabe. Não to lembrando de nenhum. Ela foi aluna da Helena Antipoff e ela citava muito todos aqueles autores franceses que a Helena Antipoff trouxe para o Brasil, sabe. Piaget, eu me lembro. Ela sabia isso tudo muito bem (Professora A).⁹⁸

Eu lembro que na Didática Geral a bíblia era o Luis Alves de Mattos, né. Era o livro que todo mundo andava e seguia. Se você já viu o livro do Luis Alves de Mattos, aquela era Didática que ela ensinava. E era isso que tinha. Ela tinha uma enorme admiração pelo Luis Alves de Mattos. Quando ele fez um concurso lá na UFRJ, no Rio, eu acho que, eu me lembro dela ter ido assistir o concurso dele. [...] Mas era aquela coisa bem convencional da época, sabe. Aquela coisa de você ter que fazer o plano de aula, você ter que motivar, como é que era a motivação. Depois como é que é que você fazia, depois a fixação da aprendizagem, depois não sei o quê. Você tinha que saber apagar o quadro de lá prá cá, de coma para baixo, para não cair poeira e não sei o quê. Como é que você organizava o quadro, é umas coisas que até vale a pena você saber, né, porque assim, era o cotidiano da sala de aula. Era uma técnica. Você tinha uma técnica de apagar o quadro, o Luis Alves de Mattos tinha um livro especificamente sobre isso, como usar o quadro negro. Na época era negro, como usar o quadro negro. Ai precisava ver a complicação que era usar o quadro negro, hoje em dia a gente nem usa quadro negro, né. A gente faz um Power Point e pronto. Mas,

⁹⁸ Entrevista gravada com a professora A, em 10 de jan. de 2012.

era isso eram as técnicas. Você usou a palavra certa, a gente aprendia as técnicas de como levar uma aula, sabe. Era mais a técnica do ensino de qualquer coisa e o conteúdo ficava (Professora B).⁹⁹

Ela buscava nas contribuições daqueles autores a fundamentação para as suas idéias, que pelo visto não se tratavam de idéias novas, mas ela, então, as organizava de forma mais sistemática, mais didática. O livro “Nova Didática” foi um exemplo dessa forma de organização mais objetiva dos conteúdos da Didática Geral, a medida em que, contemplou as contribuições de autores como Dewey, Claparède, e, principalmente, Luiz Alvez de Mattos, numa seqüência lógica característica de um manual didático.

Alaíde Lisboa tinha muita convicção nos conteúdos que divulgava. No entanto, as opiniões a respeito de suas contribuições e da repercussão de sua produção no campo, se divergiam, obviamente, conforme as experiências pessoais de cada uma das professoras entrevistadas.

Ela escreveu um livro que foi um marco na minha vida, um livro excelente, que fizeram o favor de me roubar. Eu não sei onde esse livro foi parar, eu sou uma professora de Didática que tem a maior admiração [...] o livro chamava-se “Nova Didática”. Esse livro é um primor e ele pertence a uma linha que é bem “Professora C”. Eu acho que Didática ela foi idealizada pra você ensinar. Ensinar pra que os alunos aprendam. E isso aí se perdeu no tempo, sabe. Então eu acho que o grande marco – pra mim – e eu entendo que indiretamente para a educação aqui no Estado de Minas Gerais, especialmente, foi esse livro dela, que é um marco (Professora C).¹⁰⁰

O livro dela era difundido em todas as escolas, houve um aumento assim, muito grande da formação de professores em nível superior e o livro dela era difundido nessas escolas todas, não só de Minas como também do Brasil (Professora D).¹⁰¹

Eu acho que a Didática tinha, talvez, um ranço de teoria. E, muita gente – na minha visão, não é – pois posso estar enganada, muita gente não respeitava muito a Didática pura, a Didática Geral. E, havia gente mesmo que não acreditava numa Didática Geral, que acreditava só nas Didáticas específicas de cada área. Dona Alaíde não. Ela sempre acreditava num fundamento geral pra depois ele se abrir. E ela sempre acreditava nisso. Então, eu acho que talvez a diferença, a dificuldade tenha sido essa, de entender o quê que era fundamento e o quê que era prática. Então, na minha visão a Didática era aquilo. Nem sei como é que é hoje. Eu me afastei, fui pra outras áreas e não me interessei mais. Mas eu nunca tive muito problema com a Didática, não. Eu enxergava muito bem o quê era fundamento, princípio, é, elementos essenciais pra que você, tendo aquela base, você tivesse segurança para ir para as especialidades (Professora A).

¹⁰²

⁹⁹ Entrevista gravada com a professora A, em 10 de jan. de 2012.

¹⁰⁰ Entrevista gravada com a professora C, em 31 de jan. de 2012.

¹⁰¹ Entrevista gravada com a professora D, em 29 de fev. de 2012.

¹⁰² Entrevista gravada com a professora A, em 10 de jan. de 2012.

[...]a Nova Didática que foi colocado no papel as custas das concepções que haviam na época, é isso. Então ele sistematizou uma coisa que não estava sistematizada. É, os artigos que ela publicava, mas que nunca tiveram muita repercussão não, pra ser sincera (Professora B).¹⁰³

As divergências de opinião a respeito dos conteúdos de Didática defendidos por Alaíde Lisboa, que foram também, explicitados em seu livro “Nova Didática”, acabam por confirmar os dilemas e os conflitos vividos no campo, especialmente, a partir da década de 1950. Este conflito que girava muito em torno da busca de uma identidade para Didática, melhor dizendo, para a Didática Geral. Desta forma, existiam aqueles que apostavam na chamada Didática Geral, a exemplo de Alaíde Lisboa fiel representante do campo, já outros apostavam nas Didáticas específicas, ou seja, o ensino de cada conteúdo de área específica, pressupõe, também, uma Didática específica.

Reiterando, a convicção de Alaíde Lisboa nos conteúdos da Didática era tamanha, que o campo logo presenciou mais um de seus investimentos: a organização do primeiro programa de pós-graduação da Faculdade de Educação da UFMG.

4.3.1.4 A organização do primeiro projeto de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFMG: o Mestrado em Educação-Didática

No final da década de 1960 e início 1970, Alaíde Lisboa esteve à frente do grupo de professores convidados pelo reitor da época, Professor Marcelo Vasconcellos Coelho, para a organização do primeiro programa de pós-graduação, da Faculdade de Educação. Assim, ela investiu fortemente na divulgação desse primeiro projeto do curso que seria um Mestrado em Educação-Didática.

Dentre os documentos acessíveis para consulta, que contemplavam esse momento da organização do primeiro curso de Mestrado, está o Guia do Estudante. De acordo com as informações contidas nesse manual, o curso se destinava a formação específica do professor do ensino superior em Métodos e Técnicas de Ensino.

O fato de Alaíde Lisboa estar à frente da organização deste projeto de curso de Mestrado em Educação-Didática, conferiu a ela , na opinião de algumas das

¹⁰³ Entrevista gravada com a professora B, em 19 de jan. de 2012.

professoras entrevistadas, os méritos de uma iniciativa pioneira, que deu origem ao reconhecido programa de pós-graduação que a Faculdade de Educação da UFMG tem atualmente.

[...] numa época em que a Didática estava começando, pelo menos aqui na nossa Universidade, ela foi tão fiel a isso que ela quis fazer um curso de pós-graduação em Didática. Então ela não se contentou em, apenas, debater a Didática, em debater as novas propostas. Ela quis fazer um curso em que esse estudo fosse desenvolvido e ela lutou muito, na própria Faculdade de Educação, durante a criação da escola, em 68, e eu participei do grupo de professores que fundaram, né, que foram estudar a lei, aplicar as reformas, a reforma universitária. Ela lutou muito pela Faculdade de Educação porque ela achava que era o lugar da Educação e que a Didática tinha um papel muito importante na Educação, muito. Eu acho isso muito esclarecedor. Eu acho que isso mostra, vamos dizer, a vida que ela entregou à Didática. Porque era por crença mesmo, não era por oba, oba. Ela tinha crença na Didática, ela acreditava. E a formação, a criação da pós-graduação em Educação valorizando tanto a Didática Geral, é uma decorrência dessa vida que ela teve. Meu ver (Professora A).¹⁰⁴

Mais tarde nós fomos ter contato com ela como diretora, a função não era direção, era Coordenação do Mestrado. Ela ajudou a fundar o Mestrado da Faculdade de Educação (Professora C).¹⁰⁵

É importante ressaltar que, entre a apresentação do Projeto organizado por Alaíde Lisboa, a autorização e o reconhecimento do programa para a formação da primeira turma ficou uma lacuna. Entre os documentos disponibilizados pela Faculdade de Educação e o acervo pessoal de Alaíde Lisboa, que se encontra disponível no CEDOC, na Biblioteca da FAE-UFMG, não foram encontrados registros que comprovassem a aprovação do projeto pelos órgãos de fiscalização da educação, nem mesmo registros de sua implementação.

No entanto, ficam evidenciadas, na fala de uma das professoras entrevistadas, as controvérsias deste processo de organização do primeiro curso de mestrado da Faculdade de Educação.

Quando apareceu a pós-graduação, no início dos anos 70, mudou a situação dos Colégios de Aplicação, também. Minha memória não é muito boa, não. Em termos de colocar as coisas no tempo. Porque o Colégio de Aplicação virou Centro Pedagógico, foi nesse momento que, é, um reitor da época, que foi o professor Marcelo Coelho, resolveu dar uma outra característica para o Centro Pedagógico. Construiu o prédio lá na Pampulha para o Centro Pedagógico. Então, saiu da Carangola e foi pra lá. Aí estendeu e a coisa cresceu. Virou outra coisa e aí dona Alaíde saiu da direção e foi organizar a pós-graduação na Faculdade de Educação. Eu

¹⁰⁴ Entrevista gravada com a professora A, em 10 de jan. de 2012.

¹⁰⁵ Entrevista gravada com a professora C, em 31 de jan. de 2012.

não me envolvi porque ela não me chamou pra isso. Ela montou isso com duas ou três pessoas [...] Ela fez um grupo lá de que eu não pertenci, não interessa quem, para montar a pós-graduação. E foi um problema, se você olhar a organização dessa pós-graduação que ela montou, você vai – não sei se você teve acesso a isso – verificar qual era a orientação dela. Que já era muito distorcida antes da época. Porque aí já eram anos 70 as coisas já tinham mudado muito, a universidade tinha mudado muito, o conceito de formação de professor tinha mudado muito, as ciências tinham se desenvolvido muito na área da educação, mesmo da Pedagogia. Então o curso que ela montou não conseguiu aprovação do Conselho, na época era o Conselho Federal de Educação. Eles negaram o curso. Primeiro teve uma, como é que chamava aquela coisa na época? Uma diligência pedindo para mudar não sei o quê. Na verdade não tinha muita condição porque para ser professor do curso tinha que ser pelo menos mestre, nós não tínhamos curso de Mestrado, na época, muito menos de Doutorado aqui no estado. Ele estava começando noutros lugares. Então ficava muito difícil você montar um curso de pós-graduação se você não tinha professores qualificados para isso. E não eram qualificados porque não existia como se qualificar. Foi a partir dos anos... final dos anos 60 é que surgiu, também, o processo de bolsa para o pessoal ir fazer curso no exterior. Então iam fazer mestrado no exterior. No começo era assim, uma maravilha conseguir bolsa pra ir fazer mestrado no exterior. Depois, anos depois, já tinha tanto mestre, que passou a ser bolsa para doutorado para qualificar pessoas. Isso na área de educação e nas outras áreas era mais ou menos isso também. Então demorou a ter um corpo docente local para um curso de pós-graduação. Aí ela fez um curso, fundamentalmente, trazendo gente de fora. Então vinha professor dava uma semana de aula e ia embora, deixava uma tarefa para o povo e o conselho não aprovou isso, né. Bom, aí não aprovou o curso e aí o reitor da época, era o professor Marcelo ele falou: “Agora ...” - porque a minha função sempre foi apagar fogo – “Agora você vai apagar essa fogueira e vai montar um curso de pós-graduação porque é uma vergonha para UFMG. Tem que ter pós-graduação” e tal. Então eu fui montar a pós-graduação. Aí fiz uma coisa diferente saí trazendo, professor doutor, não sei se você conheceu o professor Dr. Óder do setor de Ciências Econômicas, falei: olha você meche com Sociologia da Educação, vem prá cá. Uma professora mineira que estava em Brasília eu trouxe prá cá. Aí foi que eu trouxe o Cury prá cá, perguntei lá no curso de pós-graduação em São Paulo, perguntei até o Demerval Saviani quem que ele me indicava pra eu tentar conquistar prá vir prá cá e ele me indicou o Cury e o Neidson, e aí vieram os dois prá cá. Depois o Miguel. Miguel estava voltando, o Miguel Arroyo, estava voltando do doutorado. Conversei com o Miguel, você vem prá cá, vem prá cá, então a gente acabou formando um grupo bom que deslançou a pós-graduação, graças à Deus. Hoje é uma pós-graduação forte, né (Professora B).¹⁰⁶

A fala da professora B, acima transcrita, confirma, portanto, que o primeiro projeto para a Pós-Graduação, elaborado por Alaíde Lisboa, não foi aceito. No entanto, não se pode negar que ele abriu um caminho para as iniciativas posteriores que culminaram na construção do atual programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFMG.

No início dos anos 70, a universidade apresentava uma estrutura ampliada e, no caso dos cursos de licenciatura, eles já se encontravam organizados nas

¹⁰⁶ Entrevista gravada com a professora B, em 19 de jan. de 2012.

Faculdades, incluindo a Faculdade de Educação, que foi criada a partir do desmembramento da antiga Faculdade de Filosofia.

Nesse momento a Faculdade de Educação, também, já contava com uma estrutura de departamentos, denominados segundo as áreas de conhecimento, a exemplo do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino que foi, por alguns anos, chefiado por Alaíde Lisboa.

4.3.1.5 A direção Faculdade de Educação da UFMG

Os dados biográficos de Alaíde Lisboa, bem como as narrativas das professoras entrevistadas nesta pesquisa, retratam que a personagem teve passagem em vários segmentos da Universidade tendo sua carreira acadêmica consolidada na Direção da Faculdade de Educação no período de 1975 a 1976.

[...] você vê que dona Alaíde ficou fora do corpo docente da pós-graduação, porque a partir daí ela foi diretora da Faculdade [...]. Mas foi sempre assim, ela, tinha esse pessoal assistente dela que ainda ficou muito tempo na Faculdade então era um grupo dela, né. Ela sempre teve muito respeito na área da Didática porque realmente ela inventou a Didática na Educação, na UFMG, porque a disciplina surgiu com o aparecimento da Faculdade de Filosofia [...]. É, e a dona Alaíde foi para assumir, aliás, não só ela, a parte da licenciatura (Professora B).¹⁰⁷

Dessa forma, percebe-se que Alaíde Lisboa, no decorrer de sua trajetória acadêmica, se dedicou ao estudo e ao ensino da Didática tendo alcançado, de certa forma, respeito e reconhecimento por parte daqueles envolvidos no contexto educacional, sejam como alunos, sejam como profissionais.

4.4 Alaíde Lisboa e o campo da Didática no cenário educacional mineiro: constituição, transformações e permanências

Com base nos relatos apresentados até o momento, é possível perceber que Alaíde Lisboa, enquanto esteve inserida no meio educacional, investiu fortemente no ensino e na divulgação dos conteúdos da Didática. A personagem que transparecia uma grande afinidade com o campo se dedicou, nos longos anos de sua trajetória acadêmica, a difundir os conhecimentos que foram sendo cultivados desde o início

¹⁰⁷ Entrevista gravada com a professora B, em 19 de jan. de 2012.

de sua formação, no berço da Escola de Aperfeiçoamento.

Dessa forma, as memórias e representações construídas sobre a personagem, em contato com os documentos, evidenciam a existência de um elo que liga o momento de atuação de Alaíde Lisboa à constituição do campo da Didática em Belo Horizonte, entre as décadas de 1950 e 1960.

No entanto, a constituição do campo da Didática, parece não ter se dado de forma linear. Especialmente, no período em questão, a Didática passou por várias transformações. Estas transformações, por sua vez, traziam à tona questões relacionadas à natureza de seus conteúdos, que em vários momentos da história, receberam diferentes interpretações.

Recordando a ambiência do início da década de 1950 e o campo da Didática o que se via era uma disciplina de grande prestígio nos cursos de formação de professores, haja vista, as questões postas pela escola que giravam em torno da idéia de expansão do ensino. Neste sentido, a Didática era considerada como disciplina essencial nos cursos de formação de professores, à medida em que ela instrumentalizava o professor para a construção de sua prática pedagógica. A educação também recebia forte influência da Psicologia e a Didática se apropriou, em parte, dessas contribuições, para colocar o professor como instrutor e o aluno como sujeito. A Didática dos anos 50, especialmente no contexto da educação mineira, era aquela Didática que questionava as práticas tradicionais e propunha uma nova forma de apropriação dos métodos e técnicas de ensino, o que transparecia as heranças da Escola Nova.

As idéias defendidas por Alaíde Lisboa pareciam estar em consonância com o pensamento da época e estando ela à frente da disciplina no momento em os cursos de licenciatura começam a se expandir, fica evidente a sua contribuição na difusão do campo.

Ela é muito aquilo que eu te falei, as aulas dela eram a partir do Luis Alves de Mattos, e acho que o Dewey. Ela falava muito. Os autores da Escola Nova, que era a linha da Escola de Aperfeiçoamento. A Escola Nova que trouxe uma contribuição importante pra época, né. Foi uma inovação (Professora B).¹⁰⁸

Já no final dos anos 1950 e no decorrer de toda a década de 1960, em virtude das intensas transformações do campo político que, por sua vez, ocasionaram

¹⁰⁸Entrevista gravada com a professora B, em 19 de jan. de 2012.

grandes transformações no campo educacional, a Didática passou a ser compreendida sob a lógica do técnico. O que significa que o conteúdo da Didática foi reduzido ao domínio dos métodos e técnicas de ensino, o que fez com que o campo fosse perdendo a credibilidade. Este momento de desprestígio estimulou, ainda, às críticas por parte daqueles que não acreditavam na possibilidade de existência de uma Didática Geral. Dessa forma, a Didática que Alaíde Lisboa defendia e ensinava passou a vivenciar um momento de crise de identidade que foi se agravando com a chegada desta nova tendência já ligada aos ideais tecnicistas.

[...] Ela tinha resistência. Porque ela continuava com o ensino mais fundado no intuitivo. Ela não mudou, ela saiu da Escola de Aperfeiçoamento, foi pra faculdade, varou os anos todos da faculdade, sem mudar o pensamento dela. As coisas mudaram em volta, as ciências avançaram e ela ficou insistente naquilo. Só que o que passou, passou, né. Fazer o quê? O mundo anda pra frente e as coisas andam pra frente e ela ficou, muito, no espírito da Escola Nova e se manteve ali (Professora B).¹⁰⁹

Portanto, no final da década de 1960 a concepção de Didática defendida por Alaíde Lisboa parecia destoar destas novas tendências que vinham influenciar o pensamento educacional da época.

Contudo, o campo da Didática se manteve. E Alaíde Lisboa, do início ao fim de sua trajetória acadêmica e profissional, esteve à frente daquele grupo que defendia o caráter essencial dessa disciplina, não só nos cursos de formação de professores como também no cotidiano das práticas docentes.

Eu acho que a Didática fez – vamos dizer – a apresentação de dona Alaíde. Ela se considerava uma autoridade em Didática. Ela considerava. E tudo aquilo que pudesse ameaçar, ela não reagia com despeito ou o que fosse. Ela reagia com conhecimento (Professora A).¹¹⁰

Nesse sentido, as narrativas das professoras parecem expressar o reconhecimento do trabalho desenvolvido por Alaíde Lisboa à medida em que contribuiu com a organização e a difusão do campo Didática em Belo Horizonte, na época.

No contexto da época, ela realmente trouxe alguma coisa que não existia , ainda. Muito herdando lá do curso de onde ela saiu, do curso da Escola de Aperfeiçoamento. Que era com aquela mentalidade do Curso de

¹⁰⁹ Entrevista gravada com a professora B, em 19 de jan. de 2012.

¹¹⁰ Entrevista gravada com a professora A, em 10 de jan. de 2012.

Aperfeiçoamento que era possível na época [...] Era ela que ensinava Didática. Era ela a pessoa da Didática, né. Era quem estava formando os professores na área da Didática, os alunos concordando ou não concordando. Enfim, a Didática, ela criou, ela na verdade criou, aqui, essa disciplina. Então eu acho que essa é a contribuição. A única coisa a lamentar é que ela tenha criado e ficado na criação, sem avançar para além daqueles limites. Mais que eu entendo, também, porque como ela era uma pessoa muito conservadora em tudo, em todos os aspectos, ela foi conservadora, também, no conceito de Didática. Mais um conceito que ela é que implantou aqui em Belo Horizonte (Professora B).¹¹¹

Atualmente, a Didática continua sendo componente obrigatório nos currículos dos cursos de formação de professores, embora os profissionais da educação, pesquisadores e estudiosos do campo, ainda dividam suas opiniões em relação a sua identidade e a finalidade de seus conteúdos. Entretanto, não caberia, no momento, uma discussão acerca do conteúdo atual da Didática, de sua importância e aplicabilidade no cotidiano das práticas docentes.

Logo, importa para este estudo, a percepção de como se deu, historicamente, a organização e a divulgação desse campo, à medida em que, a partir da interrogação das fontes, buscou-se responder a questão norteadora desta pesquisa a qual visa apreender, na produção acadêmica e na memória construída de Alaíde Lisboa, sobre a produção do campo da Didática em Minas Gerais.

¹¹¹ Entrevista gravada com a professora B, em 19 de jan. de 2012.

5 CONCLUSÃO

Acompanhou-se no desenvolvimento desse trabalho uma tentativa de reconstituição do momento de organização do campo da Didática, em Belo Horizonte, buscando contextualizá-lo numa época de intensas transformações no cenário político, econômico, social e cultural no país e no Estado. Julgou-se de extrema importância essa contextualização uma vez que os debates ocorridos no campo educacional eram orientados por várias questões que partiam de uma nova lógica de organização social para uma nova lógica de organização da escola e do ensino.

Recordando os dados históricos apresentados nesse estudo, cabe ressaltar que na década de 1950 o campo da educação refletia os impactos das expressivas transformações sociais, que vinham ocorrendo no país, ao mesmo tempo em que buscava formas de se adaptar a uma nova realidade, que foi sendo configurada com a chegada dos novos contingentes sociais à escola.

Em Belo Horizonte, esse momento da escola foi vivido sob grande expectativa, e as instituições responsáveis pela formação dos professores primários se apoiavam, ainda, nas contribuições deixadas pelo movimento escolanovista. Dessa forma, o ensino estava organizado sob os pressupostos da Escola Nova e os professores responsáveis por sua condução eram formados pela Escola de Aperfeiçoamento e pela Escola Normal Modelo, mais tarde Instituto de Educação. Na proposta de formação desenvolvida por essas escolas a Didática era compreendida como disciplina instrumentalizadora, fundamental à compreensão e à organização das práticas pedagógicas. Logo, os conteúdos tratados pela Didática eram reconhecidos como essenciais para a formação do professor e para o exercício de sua atividade docente. Eram os conteúdos da Didática que ajudariam o professor na organização de sua prática, dando a ele subsídios para pensar os processos de ensino e de aprendizagem, da motivação do aluno, passando pelo planejamento da aula até a avaliação da aprendizagem.

Na década de 1960, ainda sob os impactos das inúmeras transformações no campo econômico, político e social, a educação e a escola eram vistas como mecanismos capazes de solucionar muitas dos problemas nacionais. Cresciam os movimentos em prol da democratização do ensino e a escola buscava formas de expandir a sua capacidade de atendimento para acolher à demanda oriunda das

camadas populares da sociedade. Contudo, para escola não mais bastava pensar em sua capacidade de expansão, era necessário pensar, sobretudo, nas formas de assegurar a eficiência do ensino, haja vista a diversidade da nova demanda. Ainda nessa década, sob os reflexos do impactante golpe militar, o sistema educacional foi sendo reorganizado e uma nova tendência pedagógica foi incorporada. Inicia-se a era Tecnicista na educação.

Em meados da década de 1960 ocorre a expansão do ensino superior de forma que, em Belo Horizonte, os professores que vinham sendo formados pelo Instituto de Educação, passaram a ser formados, também, pela Faculdade de Filosofia e mais tarde pela Faculdade de Educação. A formação de professores, agora, sob uma perspectiva Tecnicista, era diferente daquela desenvolvida sob os pressupostos escolanovistas.

No caso da Didática, especificamente, ela passa a ter um caráter estritamente técnico, de modo que os seus conteúdos vão sendo reduzidos ao domínio e aplicação de métodos e técnicas de ensino. A partir daí a Didática passa a ser alvo de duras críticas por se tratar de uma disciplina esvaziada de sentido social e cultural não podendo dar conta dos problemas do ensino que foram se manifestando.

Nota-se que o campo da Didática, no período entre as décadas de 1950 e 1960, viveu seu momento de ascensão, seguindo-se um momento de transformações, até se deparar com um momento de críticas quando, então, pode-se perceber início de seu declínio. Nesse sentido, é importante ressaltar que a percepção desses momentos só foi possível porque buscou-se, nesse trabalho, trazer a discussão para o âmbito regional na expectativa de se conhecer sobre a organização do campo da Didática no contexto da educação mineira.

Invocando, mais uma vez, o objetivo desta pesquisa que diz respeito à atuação de Alaíde Lisboa na divulgação e constituição do campo da Didática, entende-se que a contextualização e a compreensão de seu percurso de formação e atuação profissional fizeram-se fundamentais para apreender sobre suas contribuições.

Reportando-se aos fatos da vida e da trajetória de formação e atuação profissional de Alaíde Lisboa, que neste trabalho configuraram uma breve biografia, é possível destacar que o seu percurso de formação condiz com a formação das filhas das elites mineiras da época. Dentre as reconhecidas instituições escolares

freqüentadas por Alaíde Lisboa, destaca-se a sua passagem pelo curso Normal do Colégio Nossa Senhora de Sion e pela Escola de Aperfeiçoamento, na época responsável pela formação das professoras que estariam à frente do ensino primário no estado. Dessa forma, o início de sua trajetória profissional, na carreira do magistério, também foi marcado pela atuação em instituições de amplo reconhecimento no campo educacional, o que a colocou entre as profissionais da educação de maior prestígio em Belo Horizonte. O casamento com o também professor e intelectual José Lourenço de Oliveira, um dos fundadores do Colégio Marcone e, posteriormente, da Faculdade de Filosofia, também parece ter contribuído com os rumos da sua carreira, especialmente na academia.

Alaíde Lisboa, em sua trajetória acadêmica, teve passagem por vários setores da Universidade. Mas, sobretudo, seu grande investimento no ensino e no estudo da Didática, deixa explícita a sua afinidade com o campo. Pode-se destacar, ainda, a sua preocupação em sistematizar numa obra específica os resultados de seus estudos, bem como a sua iniciativa de organizar um curso de Pós-Graduação que previa a formação do professor universitário em educação-didática. Este seu último investimento, no entanto, contemplava uma idéia que parecia não condizer com os debates educacionais da época, tão pouco com as expectativas da universidade, de forma que esse projeto inicial não chegou a ser implementado. É importante salientar que essa trajetória de Alaíde Lisboa se cruza com a história da Faculdade de Filosofia e da Faculdade de Educação. Logo, a personagem atuou na linha de frente dessas instituições defendendo, pioneiramente, a bandeira da Didática.

Considera-se que os sujeitos, que deram voz a essa pesquisa, são os atores de um tempo histórico no qual o campo da Didática, em Minas Gerais, foi sendo inventado, a medida em que, crescia a demanda por escolarização e que se expandiam os cursos de licenciatura. Dessa forma, a memória construída pelas professoras, sobre esse momento e sobre os personagens nele envolvidos, foi fundamental para os achados dessa pesquisa. Cabe ressaltar que na análise das narrativas foram priorizados os pontos de convergência que, por sua vez, também possibilitaram a construção de um percurso. Por meio desse percurso foi possível identificar as representações construídas sobre Alaíde Lisboa e sobre a sua participação na produção do campo da Didática em Belo Horizonte entre as décadas de 1950 e 1960.

Em relação ao lugar ocupado pela Didática no debate educacional mineiro, a análise das narrativas evidenciou que na década de 1950 a Didática gozava de prestígio. Corresponhia a uma disciplina essencial à formação dos professores uma vez que seus conteúdos auxiliavam o professor no desenvolvimento de suas habilidades didáticas, ou seja, na organização do planejamento, no desenvolvimento da aula e na avaliação dos alunos. Se preocupava também, com as iniciativas motivacionais capazes de colocar o aluno em condição de aprender, segundo as contribuições da Psicologia. A Didática era valorizada como disciplina capaz de fornecer, ao professor, instrumentos para organização de sua prática pedagógica e para pensar muitas das questões educacionais. Nesse momento o discurso defendido por Alaíde Lisboa, bem como as concepções pedagógicas dos referenciais teóricos com os quais a personagem dialogava iam de encontro às expectativas do campo da educação.

Na década seguinte, com a chegada da tendência Tecnicista, a Didática passou a ser vista, única e exclusivamente, como sendo um aparato, de métodos e técnicas de ensino, disponibilizado para o professor a partir de “Manuais Didáticos”, fundamentados em novos autores, sobretudo, os americanos. Sob essa lógica reducionista o campo da Didática perde o prestígio a medida em que são incorporadas na educação as contribuições de outros campos do conhecimento para a análise das questões e dos problemas educacionais. A partir desta nova realidade do campo, percebe-se que as idéias defendidas e, sobretudo, divulgadas por Alaíde Lisboa mostram-se desarticuladas dessa nova tendência.

A percepção desses momentos que, demonstram o lugar ocupado pela Didática no debate educacional, servem para apontar, no entanto, que em todos eles Alaíde Lisboa esteve atuando em defesa do campo e no ensino de seus conteúdos.

Nesse sentido, as narrativas evidenciaram que a personagem, que teve a construção de sua trajetória acadêmica, paralela ao processo de criação da Faculdade de Filosofia e da Faculdade de Educação, protagonizou a história de construção do campo da Didática em Belo Horizonte, entre as décadas de 1950 e 1960. A memória construída sobre Alaíde Lisboa, embora afluída de diferentes formas, em cada um dos sujeitos, pelo seu caráter subjetivo, confirmou a premissa de que Alaíde Lisboa, ao buscar responder as questões educacionais de seu tempo, tenha investido fortemente na divulgação e constituição do campo da Didática, atuando assim, efetivamente, na organização do mesmo.

Pode-se concluir que esse lugar de protagonista na história da construção do campo da Didática em Minas Gerais é reflexo de uma trajetória privilegiada que teve início nos tempos de sua formação, perpassando a Escola de Aperfeiçoamento, seguindo-se às oportunidades ocasionadas pelo ingresso no ensino superior e culminando com a consolidação de sua carreira acadêmica.

Uma vez descritos os achados dessa pesquisa, torna-se oportuno salientar um outro aspecto que, por sua vez, motivou o desenvolvimento deste trabalho, que refere-se à necessidade de produção de registros de memória da Educação Mineira. Assim, julga-se importante a busca por novos entendimentos e concepções acerca de nosso contexto educacional e dos personagens que dele fizeram parte. Logo, considerando a amplitude desse contexto, o campo permanece aberto para pesquisas, podendo contribuir em muito para a ampliação dos conhecimentos sobre a história de nossa educação.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Jaime. Educação e desenvolvimento sócio-econômico na América Latina: expressão de uma conferência. **Revista Brasileira de estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 37, n 86, p. 5 a 31, abr./jan. 1962.
- ABREU, Jaime. problemas Brasileiros de Educação. **Revista Brasileira de estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 65, n 149, p.790-99, jan./abr. 1984.
- ABREU, Jaime. Problemas brasileiros de educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v.48, n. 107, p.9-31. jul./set. 1967.
- ALBERTI, Verena. Histórias dentro da história. In: PINSKI, Carla Bassanezi (Org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2005.
- ALBERT, Verena. **Manual de história oral**. Rio de Janeiro: FGV, 2004.
- ALVES, Alda Judith. A revisão da bibliografia em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo: n. 81, p.53-60. Maio. 1992,
- ALVES, Gilberto Luiz. **O trabalho didático na escola moderna**: formas históricas. Campinas: Autores Associados, 2005.
- ALVITE, Maria Mercedes Capelo. **Didática e psicologia**: crítica do psicologismo na educação. São Paulo: Loyola, 1981.
- ANSART, Pierre. História e memória dos ressentimentos. In: BRESCIANI, Stella;NAXARA, Márcia (Org.) **Memória e (res)sentimento**: indagações sobre uma questão sensível. Campinas: Ed.Unicamp, 2004. p. 15-34.
- ARAÚJO, Maria Paula; FERNANDES, Tânia Maria. O diálogo da história oral com a historiografia contemporânea. In: VISCARDI, Cláudia M. R. e DELGADO, Lucília de A.Neves (Org.). **História oral**: teoria, educação e sociedade. Juiz de Fora: Editora da UFJF/CAPES, 2006.
- BARROS, José D'Assunção. **O projeto de pesquisa em história**: da escolha do tema ao quadro teórico. Petrópolis: Vozes, 2005.
- BOISACQ, Émile. **Dictionnaire étimologique de la langue grecque**. Heildeberg, Carl Winter, 1950.
- BURKE, Peter. Unidade e variedade em história Cultural. In: BURK, Peter. **Variiedades de história cultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.
- CAFEU, Rita de Cássia O. F. O estado da arte sobre a formação docente com base nas produções comunicadas nos eventos de história da educação (2002-2007). In: CONGRESSO DE ENSINO E PESQUISA DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO EM MINAS GERAIS, 5., 2007. Belo Horizonte. **Anais...**Belo Horizonte: CEPHE, 2007. 1 CD Room.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **A didática em questão**. Petrópolis: Vozes, 1983. [Disponibilizado inicialmente na Biblioteca do SIAPE - Sistema de Ação Pedagógica].

CASTANHO, Maria Eugenia de Lima e Montes; CASTANHO, Sérgio Eduardo Montes. Contribuição ao estudo da história da Didática no Brasil. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31., 2008. Caxambu: ANPED, 2008.

CASTRO, Amélia Domingues de. **O Professor e a Didática**. Educação, Brasília, abr./jun. 1974, p. 18-27.

CASTRO, Magali de; MAFRA, Leila de Alvarenga. O Instituto de Educação de Minas Gerais: constituição histórica, transformações e permanências (1946-1960). In: CASTRO, M.; MAFRA, Leila de Alvarenga (Org.). **A pesquisa sobre a profissão docente: desafios e perspectivas**. Curitiba: Editora CRV, 2010, p.63-80.

CHARTIER, Roger. **A beira da falésia: a história entre certezas e inquietude**. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2002.

CLAPARÈDE, Eduard. **A educação funcional**. 2. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1940.

CLAPARÈDE, Eduard. **A educação funcional**. São Paulo: Ed. Nacional, 1954.

COMÊNIO, João Amós. Didáctica Magna. **Tratado de arte universal de ensinar tudo a todos**. Lisboa: Fundação Calauste Gulberkian, 1966.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino superior e universidade no Brasil. In: LOPES, E.M.T. et al. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000a.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. São Paulo: Editora UNESP, Brasília (DF): Flacso, 2000b.

CUNHA, Luiz Antônio. **Uma leitura da teoria da escola capitalista**. Rio de Janeiro: 1980.

CUNHA, Luiz Antônio Constant Rodrigues da; GÓES, Moacyr de. **O golpe na educação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar 1985.

DALBEN, Ângela I. et al. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: Didática, Formação de Professores, Trabalho Docente**. Coleção Didática e Prática de Ensino. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. pp. 15-241.

DEMO, Pedro. **Ciência, ideologia e poder: uma sátira às ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1988. da ciência. São Paulo: Atlas, 1987.

DISCURSO. **Minas Gerais**, Belo Horizonte, 12 dez. 1934, p. 7. [proferido pela Professora Elza Tristão, oradora da turma de formandas da Escola de Aperfeiçoamento de 1934]

EBY, F. **História da educação moderna: teoria, organização e práticas**

educacionais. (séc. XVI – séc. XX). Porto Alegre: Editora Globo, 1970.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Um desafio para a didática**: experiências, vivências, pesquisas. São Paulo: Loyola, 1988.

FERREIRA, Marieta de Moraes. História, tempo presente e história oral. **Topoi**, Rio de Janeiro, p.314-332, dez. 2002.

FERREIRA, Marieta de Moraes. Desafios e dilemas da história oral nos anos 90: caso do Brasil. **História Oral**, São Paulo, n. 1, p.19-30, jun. 1998.

GARCIA, Maria Manoela Alves. **Tempos Pioneiros**: a constituição do campo da didática no ensino superior brasileiro. 1994. 217f. Dissertação (Mestrado)-Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1994.

GARCIA, Maria Manuela. Didática e trabalho ético na formação docente. In:27ª **Reunião Anual da ANPEd**, , 2004, Caxambu, MG.

GERMANO, José Wellington. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. São Paulo: Cortez, 1993.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.184p.

HALBWACHS, Maurice. **Memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

HAMILTON, David. Sobre a origem dos termos classe e curriculum. Porto Alegre, **Teoria e Educação**, n.6, p.33-52, 1992.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário brasileiro**. New Jersey: Prentice-Hall, 1987.

KLINGBERG. L. **Introducción a la Didáctica General**. Havana: Editorial Pueblo y Educación,1978.

LE GOFF, Jaques. **História e memória**. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.

LELIS, Isabel. Convergências e tensões das pesquisas sobre aprendizagem da docência. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 15., 2010, Belo Horizonte. Anais... Belo Horizonte: UFMG, 2010. 1 CD-ROM

LENOIR, Yves. Médiation cognitive et médiation didactique. In: RAISKY, C.; CAILLOT, M. (Ed.). **Au-delà des didactiques, le didactique: débats autour concepts fédérateurs**. Paris, Bruxelas: DeBoeck et Larcier, 1996.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, conciencia, personalidad**. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1983.

LIBÂNIO, José Carlos. Saber, saber ser, saber fazer, o conteúdo do fazer pedagógico. **Revista da ANDE**, ano 1, n. 4, 1982.

LIBÂNIO, José Carlos. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a

teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov. In: **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 27, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. A integração entre didática e epistemologia das disciplinas: uma via para a renovação dos conteúdos da didática. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 15., 2010, Belo Horizonte. Anais... Belo Horizonte: UFMG, 2010. 1 CD-ROM

LIBÂNEO, José Carlos. Didática e epistemologia: para além do debate entre a didática e as contribuições da teoria histórico-cultural para a didática. In: SILVA, Carlos C.; SUANNO, Marilza V. R. (Org.). **Didática e interfaces**. Rio de Janeiro: Descubra, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. M. da M. Vygotsky, Leontiev e Davídov: 16 didáticas específicas. In: VEIGA, Ilma P.A. e D'ÁVILA, Cristina (Org.). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas (SP): Papirus, 2008.

LIMA, Lauro de Oliveira. Apresentação. In: AEBLI, Has (Org.). **Prática de ensino, formas fundamentais de ensino elementar, médio e superior: uma contribuição para a fundamentação psicológica dos métodos de ensino**. Petrópolis: Vozes, 1970.
LIMA, Noraldino. Decreto Lei nº 10.362/31. Exposição de motivos. **Coleção de Leis e Decretos do Estado de Minas Gerais**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial de Minas Gerais, 1933.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. Educação no Brasil: primórdios. In: XAVIER, Maria do Carmo (Org.) **Clássicos da educação brasileira**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010.

LOURENÇO FILHO, M.B. Redução das taxas de analfabetismo no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.44, n.100, out./dez. 1965.

LUZIRIAGA, Lorenzo. **História da educação e da pedagogia**. 2.ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1963.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver; ROMANOWSKI, Joana Paulin. A didática na formação pedagógica de professores nas novas propostas para os cursos de licenciatura Pura Lúcia. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 15., 2010, Belo Horizonte. Anais... Belo Horizonte: UFMG, 2010. 1 CD-ROM

MATTOS, Luiz Alves. de. **Sumário de didática geral**. Rio de Janeiro: Aurora, 1957.

MEIHY, José Carlos S. Bom. **(Re) introduzindo a história oral no Brasil**. São Paulo: Xamã, 1996b.

MEIHY, José Carlos S. Bom. **Manual da história oral**. São Paulo: Loyola, 1996a.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. Centro de Referência do professor. Museu da Escola de Minas Gerais – Projeto de História Oral. Alaíde Lisboa de Oliveira. **Depoimentos Orais sobre educação em Minas Gerais: ampliando a memória oficial**. Belo Horizonte: SEE, 1998.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Magistra: Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores. Belo Horizonte: SEE, 2011.

MOREIRA, António Flávio (Org.). **Currículo**: políticas e práticas. São Paulo: Papyrus Editora, 2006a. (Coleção magistério e Formação do trabalho Pedagógico).

MOREIRA, António Flávio (Org.). **Currículos e programas no Brasil**. São Paulo: Papyrus Editora, 2006b. (Coleção magistério e Formação do trabalho Pedagógico).

MOURÃO, Paulo K. C. **O ensino em Minas Gerais no Império na República (1889-1930)**. Belo Horizonte: Edição do Centro Regional de Pesquisas Educacionais, 1962.

NORA, Pierre. Entre memória e história- a problemática dos lugares. **Revista História e Cultura**, São Paulo, n.10, p.12, 1993.

OLIVEIRA, Alaíde Lisboa de. **A motivação**. Belo Horizonte: Kriterion, 1959.

OLIVEIRA, Alaíde Lisboa de. Comenius. **Revista da Universidade Federal de Minas Gerais**, Belo Horizonte, 1969.

OLIVEIRA, Alaíde Lisboa de. Educação e língua. [1957]. 179 f. Tese (Doutorado) - Universidade de Minas Gerais, Faculdade de Filosofia, Belo Horizonte, 1957.

OLIVEIRA, Alaíde Lisboa de. **Método em pedagogia**. Belo Horizonte: Kriterion, 1960.

OLIVEIRA, Alaíde Lisboa de. **Nova didática**. Belo Horizonte: Editora Bernardo Alves, 1968.

OLIVEIRA, Alaíde Lisboa de. Nova didática. [S. I.]: Mercado Livre, 2012a. [Capa da 1. Ed. **do livro**]. **Disponível em:** <http://produto.mercadolivre.com.br/MLB-225956569-nova-didática-alaíde-lisboa-de-oliveira-_JM> **Acesso em: 9 jul. 2012.**

OLIVEIRA, Alaíde Lisboa de. Nova didática. [S. I.]: Mercado Livre, 2012b. [capa da edição renovada]. **Disponível em:** <http://img.ibiubi.com.br/produtos/5/0/6/1/9/3/6/1/img/01_nova-didática-lisboa-de-oliveira.> **Acesso em: 9 jul. 2012.**

OLIVEIRA, Alaíde Lisboa de. **Oração**: discurso de posse de catedrática. Kriterion, Belo Horizonte, v.14, n. 55-56, 57-58, 1961.

OLIVEIRA, Alaíde Lisboa de. **Oração de paraninfa aos formandos em pedagogia da Faculdade de Educação da UFMG (2 de julho de 1975)**. Belo Horizonte, [s.n.], 1975.

OLIVEIRA, Alaíde Lisboa de. **Concessão do título de professor emérito à professora Alaíde Lisboa de Oliveira pela Congregação da Faculdade de Educação da UFMG**. Belo Horizonte: UFMG, 1979.

OLIVEIRA, Alaíde Lisboa de. Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, [1970].

OLIVEIRA, João B. A. **Tecnologia educacional: teorias da instrução**. Rio de Janeiro: Vozes, 1973.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. **A didática e seu objetivo de estudo**. Educação em Revista, n. 8, p. 36-41, dez 1988.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales de. A pesquisa em didática no Brasil: da tecnologia do ensino à teoria pedagógica. In: PIMENTA, Selma G. (Org.). **Didática e formação de professores** - percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. São Paulo: Cortez, 1997.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales de. **O conteúdo atual da didática: um discurso da neutralidade**. Tese de Mestrado em Educação. UFMG, 1980.

PAIXÃO, Léa Pinheiro; PAIVA, Edil V. de. PABAE, o ensino primário com assistência internacional. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de; PEIXOTO, Ana Maria Casassanta (Org.). **Lições de Minas: 70 anos da Secretaria da Educação**. Belo Horizonte: Governo de Minas Gerais/ Secretaria de Estado da Educação, 2000. p.105-119.

PENTEADO, José de Arruda. **Didática e prática de ensino: uma introdução crítica**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1979.

PIMENTA, Selma G. Para uma re-significação da Didática: ciências da educação, Pedagogia e didática. (uma revisão conceitual e uma síntese provisória). In: PIMENTA, Selma G. (Org.). **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. São Paulo: Cortez, 1997.

PRATES, Maria Helena de O. Uma nova pedagogia para o professor primário mineiro: a Escola de Aperfeiçoamento. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n.11, p.12-29, jul. 1990.

PRATES, Maria Helena de Oliveira. A Escola de aperfeiçoamento: teoria e prática na formação de professores. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de; PEIXOTO, Ana Maria Casassanta (Org.). **Lições de Minas: 70 anos da Secretaria da Educação**. Belo Horizonte: Governo de Minas Gerais/ Secretaria de Estado da Educação, 2000. p.67-83. (Série Lições de Minas, v.7).

PROGRAMA DE ASSISTÊNCIA BRASILEIRO-AMERICANA AO ENSINO ELEMENTAR. **Relatório do Programa de Assistência brasileiro-americana ao ensino elementar, 1956-1964**, Belo Horizonte: PABAE, 1964.

RIBEIRO, Renato Janine. **Tempo Social**. Revista Social, São Paulo: USP, 1999, pp.189-195.

RIVLIN, H.; SCHUELER, H. Enciclopédia da educação moderna. 2. ed. Buenos Aires: Losada, 1956.

ROUSSEAU, Jean Jaques. **Emílio ou da educação**. 2.ed. São Paulo: Difusão Européia do livro, 1973.

ROUSSO, Henry. A memória não é mais o que era. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta (Coord.). **Usos e abusos de história oral**. Rio de Janeiro, FGV, 1998, p. 93-101.

SALGADO, M. U. C. O papel da didática na formação do professor. **Revista da ANDE**, ano 1, n. 4, 1982.

SAVIANI, D. Correntes e tendências da educação brasileira. In: TRIGUEIRO, D. **Filosofia da Educação Brasileira**. INEP, 1980.

SEIXAS, Jacy Alves de. Percursos de memórias em terras de história: problemáticas atuais. In: BRESCINI, Stella; NAXARA, Marcia (Org.). **Memória e (Res) Sentimento: Indagações sobre uma questão sensível**. Campinas: Unicamp, 2004.

SILVEIRA, Éder da Silva. História oral e memória: pensando um perfil de historiador etnográfico. **Métis: História & Cultura**, Caxias do Sul, v.6, n.12,, p. 34-44, jul./dez. 2007.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. A memória em questão: uma perspectiva histórico-cultural. **Educação e Sociedade**, Ano XXI, n. 71, p.166-193, jul. 2000.

SOARES, M. **Travessia** - memorial apresentado à Faculdade de Educação da UFMG como parte dos requisitos para a Inscrição e Concurso de Professor Titular. Belo Horizonte: UFMG, 1981.

STOCKER, K. **Princípios de didáctica moderna**. Buenos Aires: Kapeslusz. 1964.

THOMPSON, P. **A voz do passado: história oral**. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

VEIGA, Cynthia Greive. Escola Nova: a invenção de tempos, espaços e sujeitos. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes, PEIXOTO, Ana Maria Casassanta (Org.) **Lições de Minas: 70 anos da Secretaria da Educação de Minas Gerais**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2000. p.49-65.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de didática**. Campinas: Papirus, 1989.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Didática: uma perspectiva histórica. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Coord.). **Repensando a Didática**. 21. Ed. Ver. Atual. Campinas, São Paulo: Papirus, 2004.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Por dentro da didática: um retrato de três Pesquisas. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 15., 2010, Belo Horizonte. Anais... Belo Horizonte: UFMG, 2010. 1 CD-ROM

VIDAL, Diana G. Escola nova e processo educativo. In: LOPES, Eliane Marta Santos Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2003.

VYGOTSKY, L. S., (1984). **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes.

WANDERLEY, Sônia. Memória, história e ensino. **Revista Vozes em diálogo**, Rio de Janeiro, n. 4, jul./dez. 2009.

XAVIER, Maria do Carmo. **A tradição (re) visitada**: a experiência do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Minas Gerais. 2007. 213f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática da pesquisa. In: ZAGO, Nadir et al . **Perspectivas qualitativa sem sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

APÊNDICE A – Roteiro de entrevista de História Oral



PUC Minas
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – MESTRADO EM EDUCAÇÃO

PESQUISADORA: Graziela Santos Trindade

LINHA DE PESQUISA: Profissão Docente: Constituição e Memória

ROTEIRO - ENTREVISTA DE HISTÓRIA ORAL

Eixo Temático I – O lugar da Didática entre as décadas de 1950 e 1960.

- 1) Qual era o debate educacional em Minas Gerais entre as décadas de 1950 e 1960?
- 2) Em meio às discussões do campo educacional, qual era o lugar ocupado pela Didática neste mesmo período?
- 3) Como você avalia o debate no campo da Didática neste momento? Quais seriam os pontos positivos e negativos?

Eixo Temático II – Os problemas da Escola no período de 1950 e 1960.

- 1) Quais as principais dificuldades encontradas pela escola pública, no Brasil e em Minas, entre as décadas de 1950 e 1960?
- 2) Qual era o papel social da escola neste período?
- 3) Qual era o lugar da Didática frente às discussões sobre a redução das dificuldades escolares neste período?

Eixo Temático III – Sobre a Prática Pedagógica.

- 1) Qual era a compreensão de Prática Pedagógica, a ser desenvolvida pelos professores, entre as décadas de 1950 e 1960?
- 2) Qual era a relação entre Didática e Prática Pedagógica?

Eixo Temático IV – O trabalho e a compreensão de Alaíde Lisboa acerca da Didática e das Práticas Pedagógicas.

- 1) Qual era o pensamento da profa. Alaíde acerca da Didática? Que teorias influenciaram o seu pensamento?
- 2) Como a profa. Alaíde contribuiu na constituição do campo da Didática em Belo Horizonte?
- 3) E a respeito das práticas Pedagógicas, qual era a compreensão da profa. Alaíde? Quais eram suas principais influências

Eixo Temático V – Sobre as questões educacionais.

- 1) Com que outros interlocutores nacionais a profa. Alaíde dialogava nas décadas de 1950 e 1960?

2) Que questões educacionais a profa. Alaíde buscava responder nesse período?

Eixo Temático VI – Prática Pedagógica, Didática e qualidade de ensino.

- 1) Que concepções eram utilizadas pela profa. Alaíde para explicar a relação entre Didática, Prática de ensino e eficiência?
- 2) Qual era o ideal defendido pela profa. Alaíde Lisboa tendo em vista a formação do professor e seus conhecimentos didático-metodológicos?

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



PUC Minas

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS

Pró-Reitoria de Pesquisa e de Pós-Graduação

Comitê de Ética em Pesquisa - CEP

Av. Dom José Gaspar, 500 - Fone: 3319-4517 - Fax: 3319-4517

CEP 30535.610 - Belo Horizonte - Minas Gerais - Brasil

e-mail: cep.proppg@pucminas.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

N.º Registro CEP: CAAE 0056.0.213.000-11

Título do Projeto: “Alaíde Lisboa e as Práticas Pedagógicas: contribuições para uma história da Didática em Minas Gerais”.

Prezada Sra.

Você está sendo convidada a participar de uma pesquisa que elege como objeto de investigação a memória coletiva construída sobre Alaíde Lisboa, personagem que protagonizou o campo da didática em Belo Horizonte entre os anos de 1950 a 1960. Buscaremos por meio dos registros de memória e da análise da produção acadêmica de Alaíde Lisboa no campo da Didática, compreender as contribuições do seu pensamento na fundamentação e organização de práticas pedagógicas ainda hoje vigentes nas escolas. O intuito deste estudo é decifrar como essa personagem atuou no sentido de produzir, divulgar e legitimar o campo da Didática em Minas Gerais. Busca-se dessa forma explicitar suas idéias e suas contribuições para construção de uma memória da Didática em Minas Gerais entre as décadas de 1950 a 1960, momento no qual Alaíde Lisboa elabora e divulga aspectos centrais do seu pensamento.

A sua participação nesse estudo consiste na concessão de uma entrevista de História Oral de onde pretendemos conhecer a trajetória de formação e atuação profissional da personagem em questão. A entrevista será desenvolvida segundo roteiro previamente elaborado. Será gravada e posteriormente transcrita e incorporada no texto da dissertação.

Sua participação é muito importante e voluntária. Você não terá nenhum gasto e também não receberá nenhum pagamento por participar desse estudo.

As informações obtidas nesse estudo serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação, quando da apresentação dos resultados em publicação científica ou educativa, uma vez que os resultados serão sempre apresentados como retrato de um grupo e não de uma pessoa. Você poderá se recusar a participar ou a responder algumas das questões a qualquer momento, não havendo nenhum prejuízo pessoal se esta for a sua decisão.

Os resultados dessa pesquisa servirão para a construção dos registros de memória da profa. Aláide Lisboa bem como poderão contribuir para o enriquecimento do campo de estudos da Didática e da História da Educação Mineira.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador responsável, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, coordenado pela Prof.^a Maria Beatriz Rios Ricci, que poderá ser contatado em caso de questões éticas, pelo telefone 3319-4517 ou email cep.proppg@pucminas.br.

Belo Horizonte, _____ de _____ de 2012.

Dou meu consentimento de livre e espontânea vontade para participar deste estudo.

Nome do participante:

_____ Data: ____/____/____

Assinatura do participante



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS

Pró-Reitoria de Pesquisa e de Pós-Graduação

Comitê de Ética em Pesquisa - CEP

Av. Dom José Gaspar, 500 - Fone: 3319-4517 - Fax: 3319-4517

CEP 30535.610 - Belo Horizonte - Minas Gerais - Brasil

e-mail: cep.proppg@pucminas.br

Obrigado pela sua colaboração e por merecer sua confiança.

Nome da Pesquisadora: GRAZIELA SANTOS TRINDADE

_____ Data: ____/____/____

Assinatura da Pesquisadora

Pesquisador responsável: Graziela Santos Trindade

End.: Rua Dr. Helvécio Arantes nº 249, apto 202, Luxemburgo, Belo Horizonte. Minas Gerais. CEP.: 30380-465

Tel.: (res.) 3344-6941

(cel.) 99491882