
O campo educacional e a didática entre os anos de 1950-1960: o que diz a literatura

GRAZIELA SANTOS TRINDADE*

Resumo

O presente artigo é parte de uma dissertação de mestrado e pretende identificar o debate educacional em Minas Gerais, nas décadas de 1950 e 1960, buscando apreender, por meio da literatura, o lugar da Didática nesse contexto. 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. Em meio a este 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, difundida 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 estudo se ancorou em referenciais como MOREIRA (2006); OLIVEIRA (1980); LIMA (1970); CASTANHO (2008); VIDAL (2003) E VEIGA (2000), todos autores de referência no estudo do campo da Didática.

Palavras-chave: Didática. História. Educação

* Pedagoga, Especialista em Psicopedagogia e Mestre em Educação. Professora do Curso de Pedagogia EaD da FCH-FUMEC e dos cursos de Pós-Graduação em Educação da Universidade FUMEC. Membro Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Humanidades (GEPHU) da FCH-FUMEC.

Introdução

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

O presente artigo é parte integrante da minha dissertação de mestrado e tem como objetivo identificar o debate educacional no Brasil e em Minas Gerais, nas décadas de 1950 e 1960, buscando apreender, por meio da literatura, o lugar da Didática nesse contexto.

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 hoje, quando 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.

Portanto, apresentarei nesse artigo o contexto histórico das décadas de 1950 e 1960, dando ênfase aos dados regionais, buscando localizar o debate educacional e o lugar ocupado pela Didática nesse debate. Serão explicitados alguns elementos fundamentais à compreensão da Didática passando, em seguida, para a discussão dos diferentes momentos vivenciados pelo campo. Foram utilizados na composição desse artigo os dados encontrados na literatura, que refletem, especialmente, as questões de ordem política, econômica, social e cultural no Brasil e em Minas Gerais entre os anos de 1950 e 1960.

Um pouco de História

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”, 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 com a 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.

A ideia 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 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)¹, 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 Trienal². 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 ideias de Paulo Freire através do chamado *Método Paulo Freire*.³

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 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

¹ Organismo vinculado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil que propunha desenvolver programas de alfabetização e educação de base, por meio de escolas radiofônicas, através de emissoras católicas.

² Programa que incluía várias reformas institucionais visando atuar na melhoria dos problemas estruturais no país.

³ 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 Problemáticação.

populares ocorridas até o momento. O Estado Militar Brasileiro, ao assumir o comando político, substituiu as classes sociais que deveriam ser responsáveis pelo processo de transformação e cerceou, autoritariamente, a possibilidade de participação das camadas populares de sua formação histórica.

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 Nacional⁴.

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 a 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 imperante⁵.

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,

⁵ Para mais ver (GER-MANO, 1993).

pelo Conselho Federal de Educação, para as diversas instituições de ensino;

- O convênio MEC-USAID⁶;
- Idealização do Modelo Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL)⁷ e a Reforma Universitária de 1968.

Ainda, sob esse efervescente momento de transformações políticas, sociais e culturais dos anos 1960, viram-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 ideias difundidas nas duas décadas em questão, enfatizaram, por um lado, a necessidade da busca de alternativas para a adequação da escola 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).

⁶ 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.

⁷ Movimento que objetivou alfabetizar a população urbana de 15 a 35 anos e também crianças com idade entre 9 e 14 anos.

Com base nesta breve caracterização do contexto nacional das décadas de 1950 e 1960, é oportuno retomar o objetivo deste estudo para então apresentar as questões presentes no debate educacional mineiro durante este mesmo 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, especialmente, nas instituições destinadas à formação das professoras⁸ 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.

⁸ A expressão professoras, no feminino, está sendo usada para demarcar a presença marcante das mulheres, professoras regentes de turma no ensino primário da época.

O estudo de Castro e Mafra (2010) aponta para o fato de que na primeira metade do século XX, mais especificamente entre as décadas de 1940 e 1960, o IEMG foi considerado não só pela sociedade mineira, mas 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 Horizonte⁹ (1906-1946) e a Escola de Aperfeiçoamento¹⁰ (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 Nova, sobretudo, nas contribuições de Decroly¹¹, Kilpatrick¹², Pestalozzi¹³, Claparèd¹⁴ e Montessori¹⁵, além do pensamento de Dewey¹⁶. 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 relacionado 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 à 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 iria diminuir o percentual de professores leigos e, conseqüentemente, melhoraria a qualidade dos materiais didáticos.

⁹ 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.

¹⁰ 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.

¹¹ 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.

¹² 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.

¹³ Joahn Heinrich Pestalozzi (1873-1940) Pedagogo suíço e Educador, pioneiro da Pedagogia moderna. Teve seu pensamento influenciado por Rousseau e pelo movimento naturalista.

¹⁴ 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.

¹⁵ Montessori (1870-1952) Médica e Educadora italiana, dedicou-se ao estudo dos processos educativos de crianças excepcionais. Foi criadora do "Método Montessori" de aprendizagem.

¹⁶ John Dewey (1859-1952) Filósofo e Pedagogo norte-americano defensor da Pedagogia Progressista.

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 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 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 Universi-

dade Federal de Minas Gerais. Foi resultado do desdobramento do Departamento de Pedagogia e Didática da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras¹⁷, 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.

¹⁷ Esta instituição será descrita mais adiante.

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 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.

Alguns elementos para a compreensão da Didática

Iniciaremos esta discussão pela compreensão do significado etimológico da palavra Didática, passando à 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 τέχνηδιδασκτική (*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 1916.¹⁸

¹⁸ Para mais ver também: (HAMILTON, 1992).

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 ideia 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 experimental. (OLIVEIRA, 1980).

A primeira fase, denominada naturalista-essencialista, vai de Comênio até o início do século XIX. Na concepção de Comênio (1966), a natureza é de fundamental importância para a arte de ensinar, ou seja, representa ela 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 referenão é aquela 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 ideia de que as leis da educação e do ensino estariam alicerçadas na observação psicológica, bem como, já havia sido anunciado por Rousseau¹⁹ e mesmo Locke²⁰, 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.

¹⁹ Ver: (ROUSSEAU, 1973).

²⁰ Ver: (LUZIRIAGA, 1963).

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 representação das ideias.

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 ideias. 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 ideias, 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 ideias, 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) à predominância do conteúdo “técnico” em detrimento do “crítico” e, por fim,
- e) à 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.

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 ideia de construção de uma *nova escola* esteve associada à ideia 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 de ensino-aprendizagem e o papel do professor na gestão da sala de aula, opondo-se à 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.

A influência da Escola Nova no campo da Didática perdurou, o que pôde ser observado por práticas nas quais se mantinha o “alunocentrismo”²¹. 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.

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*²² quiseram por fim às práticas da chamada *escola tradicional*²³. 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. (VEIGA, 2000, p. 64).

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

²¹ Expressão utilizada por Prates (2000) para representar a importância do aluno como centro nos processos de ensino e de aprendizagem.

²² 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.

²³ 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.

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).

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 ideia 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 de obra.

Considerando, portanto, o recorte temporal desse estudo que delimita as décadas de 1950 e 1960, destacam-se 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”²⁴ onde sugere que suas etapas sobrepõem-se às etapas do processo de aprendizagem.

²⁴ 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).

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.

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 autores²⁵.

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 à constituição de sua identidade e sua finalidade, frente às novas demandas educacionais.

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”.

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 veem sentido na existência desta, 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.

Vivendo a escola ainda 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-se, elevando, assim, os índices negativos na avaliação da educação brasileira de um modo geral.²⁶ 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.

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 à diversidade de seu contingente.

Para Abreu (1967),

²⁶ Para mais ver:
(LOURENÇO FILHO, 1965).

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, dentre outras áreas, pela formação dos professores e, conseqüentemente, pelo campo da Didática.

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 às 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.

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.

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, o 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 ele mantinham-se cada vez mais imperantes as novas tendências pedagógicas que mais tarde fariam-se presentes no 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 ideias 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 eficácia, racionalidade, organização, instrumentalização, disciplina estão indissoluvelmente 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 tenha sido um dos limites mais enfatizados nas discussões ocasionadas naquela época.

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.

Ao buscar por alguns registros daquela época, foi possível perceber, por exemplo, que a questão da dificuldade de aprendizagem e do fracasso escolar não foi resolvida pela Didática, ou seja, não foi a Didática a área de conhecimento indicada e utilizada para dar conta de tal problema.

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 ficava limitada à prescrição de métodos evidenciando, 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, 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.

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 ficou muito conhecida no cenário educacional brasileiro por seus clássicos literários como, por exemplo: “A Bonequinha Preta” e “O Bonequinho Doce”, mas que trouxe uma importante contribuição para a constituição do campo da Didática em Minas Gerais entre as décadas de 1950 e 1960.

As contribuições da personagem Alaíde Lisboa para a constituição da Didática no contexto educacional mineiro não é objeto deste artigo que, como anunciado anteriormente, é parte da minha dissertação de mestrado que, por sua vez, buscou investigar, analisar e apreender sobre a atuação de Alaíde Lisboa de Oliveira na produção do campo da Didática em Belo Horizonte entre as décadas de 1950 e 1960.

Considerações finais

Acompanhou-se, no desenvolvimento do estudo, 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, portanto, 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 o início de seu declínio. Nesse sentido, é importante ressaltar que a percepção desses momentos só foi possível porque buscou-se, com esse estudo, trazer a discussão para o âmbito regional na expectativa de se conhecer sobre a organização do campo da Didática no contexto da educação mineira.

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.

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.

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.

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.

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.

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

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

LIBÂNEO, José Carlos. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de VasiliDavydov. 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, 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.

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

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 Oraís 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.

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. l.]: 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. l.]: 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, 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.

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

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.

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.

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: Papyrus, 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: Papyrus, 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.

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.

Data de submissão: 30/07/2020

Data de aprovação: 30/09/2020