

A CONTRIBUIÇÃO DE MARCOS ANTONIO DA SILVA E CIRCE MARIA FERNANDES BITTENCOURT AO ENSINO DE HISTÓRIA (1984)

Jémerson Quirino de Almeida - UFMS/CAPES¹
Sílvia Helena Andrade de Brito - UFMS²

Resumo

O objeto de análise neste texto é a produção intelectual de Marcos Antonio da Silva e Circe Maria Fernandes Bittencourt sobre o ensino de história no ano de 1984. O estudo constitui-se de uma fase preliminar da pesquisa que estamos realizando em nível de doutorado junto ao programa de pós-graduação em educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, em Campo Grande - MS, e visa proporcionar subsídio teórico-metodológico à nossa investigação. O foco principal da análise é compreender como os autores responderam as demandas postas à organização do trabalho didático no ensino de história. Desta maneira, debruçamo-nos sobre a contribuição intelectual de Marcos Antonio da Silva e Circe Maria Fernandes Bittencourt, procurando investigar as possíveis relações entre as políticas públicas para a educação no país e as questões postas em debate em seus textos. No futuro pretendemos estender à análise as principais produções dos referidos intelectuais, de forma a compreender ao longo do processo histórico em que se deram as suas publicações, a relação destes textos com a organização do trabalho didático no ensino de história. Como procedimento metodológico, selecionamos para análise a coletânea intitulada *Repensando a História* publicada em 1984. A investigação do trabalho dos intelectuais e a sua relação com a organização do trabalho didático no ensino história levou a alguns questionamentos: a) De que forma responderam as demandas postas pelo contexto histórico de suas produções? b) Como a organização do trabalho didático é apresentada em seus textos? O presente estudo pode contribuir na melhor compreensão dos determinantes da atual organização do trabalho didático do ensino de história no Brasil.

Palavras-chave: Ensino de história. Organização do Trabalho didático. Intelectuais.

Introdução

O objeto de análise neste texto é a produção intelectual de Marcos Antonio da Silva e Circe Maria Fernandes Bittencourt sobre o ensino de história no ano de 1984. O estudo constitui-se de uma fase preliminar da pesquisa que estamos realizando em nível de doutorado junto ao programa de pós-graduação em educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, em Campo Grande - MS, e visa proporcionar subsídio teórico-metodológico à nossa investigação. O foco principal da análise é compreender como os autores responderam as demandas postas à organização do trabalho didático no ensino de história. Desta maneira, debruçamo-nos sobre a contribuição intelectual do

¹ Mestre em educação UEMS/Paranaíba. Doutorando em educação pela UFMS/Campo Grande. Docente da UEMS/Paranaíba. E-mail: jemersonalmeida@yahoo.com.br

² Doutora em educação UNICAMP/Campinas. Docente da UFMS/Campo Grande. E-mail: silvia.brito@ufms.br

professor Marcos Antonio da Silva e da professora Circe Maria Fernandes Bittencourt, procurando investigar as possíveis relações entre as políticas públicas para a educação no país e as questões postas em debate em seus textos.

Acreditamos que a forma de organização do trabalho didático da escola contemporânea se derivou das propostas desenvolvidas no século XVII por Comenius. Nesse sentido, é relevante retroceder no tempo e nos determos ao pensamento do autor de a *Didactica Magna*, para termos condições de compreender em que contexto se deram as produções dos intelectuais em investigação. Como procedimento metodológico, neste momento, selecionou-se para a análise a coletânea intitulada *Repensando a História* publicada em 1984. A investigação acerca do trabalho dos intelectuais e a sua relação com a organização do trabalho didático no ensino história levou-nos a alguns questionamentos: a) De que forma responderam as demandas postas pelo contexto histórico de suas produções? B) Como a Organização do trabalho didático é apresentada em seus textos? O presente estudo pode contribuir na melhor compreensão sobre a organização do trabalho didático do ensino de história no Brasil.

1.2 Comenius e a Organização do trabalho didático na escola moderna

Comenius foi um pastor protestante, nascido na cidade de Nivnice na Morávia³, em 1592. O bispo protestante compôs a sua obra em meio às condições históricas postas pelo contexto de sua época: a manufatura, o nascente capitalismo e a Reforma Protestante. Sem dúvidas, os principais elementos da organização do trabalho didático, presentes ainda nos dias atuais, resultam do trabalho de Comenius. A sua influência é percebida até hoje na seriação dos conteúdos, na divisão do trabalho didático, na hierarquização dos níveis de ensino, no tempo disposto para cada aula e nos instrumentos empregados na relação educativa, os livros escolares. Porém, cabe lembrar que no Brasil os textos escolares utilizados, desde a implantação da escola moderna, só recentemente seguiram esta dinâmica de produção. Essa tese é explorada largamente por Gilberto Luiz Alves (2001, 2005, 2011, 2012).

No final do século XIX, por exemplo, os professores tinham maior controle sobre o instrumento de trabalho e os livros eram, em diversos casos, confeccionados por eles próprios. Os textos eram mais longos privilegiando o conteúdo, poucas imagens e

³ A Morávia é uma região da Europa central, antigo reino da Boêmia, que constitui atualmente a parte oriental da República Checa.

linguagem sofisticada condizente ao padrão esperado para os alunos do período, os filhos das elites, que deveriam ser instruídos em alto nível, pois, poderiam dar sequência aos seus estudos posteriores, na Europa. Tal organização do trabalho didático se distancia da proposta comeniana, pois nesta o professor apenas executa tarefas pré-determinadas pelo manual escolar (ALVES, 2011). Com base nesta constatação, acreditamos que, para alcançarmos os objetivos almejados neste texto, é necessário fazer um recuo no tempo para compreender a origem da escola moderna. Nesse sentido, é fundamental refletirmos sobre a proposta de Comenius de “ensinar tudo a todos”, apresentada em sua obra: a *Didáctica Magna*.

O modelo de trabalho em que Comenius se inspirou foi o promovido pela manufatura. A origem da manufatura, segundo Marx (1983), parte da cooperação baseada na divisão do trabalho artesanal. De acordo com ele, sua origem é dúbia:

De um lado, ela parte da combinação de ofícios autônomos de diferentes espécies, que são despidos de sua autonomia e tornados unilaterais até o ponto em que constituem apenas operações parciais que se complementam mutuamente no processo de produção de uma única e mesma mercadoria. De outro lado, ela parte da cooperação de artífices da mesma espécie, decompõe o mesmo ofício individual em suas diversas operações particulares e as isola e as torna autônomas até o ponto em que cada uma delas torna-se função exclusiva de um trabalhador específico. Por um lado a manufatura introduz, portanto, a divisão do trabalho em um processo de produção ou a desenvolve mais; por outro lado, ela combina ofícios anteriormente separados. Qualquer que seja seu ponto particular de partida, sua figura final é a mesma – um mecanismo de produção, cujos órgãos são seres humanos. (MARX, 1983. p. 268)

Assim, foi possível atender a crescente demanda e reduzir os custos, ao se produzir mais em menor tempo; diferentemente do artesanato, no qual o domínio da técnica de confecção permite ao artesão ser o senhor de seu produto, confeccionando, porém, um número reduzido de peças. Podemos, então, refletir analogicamente acerca da proposta comeniana: ao artesanato, equipara-se o modelo de ensino praticado até a Reforma Protestante, no qual predominava a relação preceptoral mantida entre mestre e pupilo, estabelecida desde a Antiguidade; ao trabalho manufatureiro, pode ser relacionada a proposta do pedagogo protestante.

Centeno (2009) em conformidade a teoria desenvolvida por Alves, afirma que:

À época, o conhecimento era predominantemente veiculado pela ação de mestres ou preceptores, detentores de vastos conhecimentos, sábios por excelência. O preceptor era dotado de sólida formação humanística e seu trabalho era complexo por que exigia o domínio amplo do conhecimento e,

por essa razão, seus estímulos eram elevados. O ensino era ministrado individualmente ou em pequenos grupos e não estava regido por um plano de estudos, divisão por séries ou por graus de adiantamento. Os conteúdos didáticos, na forma de extratos, eram retirados dos clássicos e as vertentes das fontes variavam conforme as diferentes conjunturas históricas. Não havia, à época, ambientes reservados para o ensino como prédios escolares. Os espaços em que se realizava o trabalho educativo eram públicos, abertos, a exemplos das praças e jardins, ou privados, em ambientes reservados da casa do discípulo ou do preceptor (CENTENO, 2009, p. 170).

Ao reconhecer as dificuldades de se estender tal modelo, devido aos altos custos e ao reduzido número de pessoas hábeis ao trabalho docente, Comenius buscou, no modelo de divisão do trabalho manufatureiro, a solução para o grande impasse que impossibilitava “ensinar tudo a todos”. A esse respeito, Alves (2004) sintetiza:

[...] o educador morávio pressupunha uma organização para a atividade de ensino, no interior da escola, que visava equipará-la à ordem vigente nas manufaturas, onde a divisão do trabalho permitia que diferentes operações, realizadas por trabalhadores distintos, se desenvolvessem de forma rigorosamente controlada, segundo um plano prévio e intencional que as articulava, para produzir mais resultados com economia de tempo, de fadiga e de recursos (ALVES, 2004, p. 83.)

Comenius era um visionário imprescindível e almejava estender a sua proposta de instrução a todos os jovens dos reinos cristãos, indiferente do sexo dos alunos, o curso seria precisamente distribuído por anos, meses, dias e horas. Por meio de sua metodologia, os professores poderiam ensinar menos e mesmo assim, segundo ele, os alunos aprenderiam mais (COMENIUS, 2001). Alves (2004, p. 89) diz que não há motivo para considerar paradoxal a colocação de Comenius, segundo o autor, Comenius faz alusão à produção manufatureira. Com base no trabalho manufatureiro, nota-se que o trabalhador se especializa em poucas operações do processo de trabalho, e com o tempo, passam a serem exercidas apenas as suas habilidades associadas a esse trabalho. De acordo com Alves (2004):

Como decorrência da divisão do trabalho didático em níveis de ensino, em séries e áreas do conhecimento, tal como a concebera Comenius, o professor se especializava em algumas operações constitutivas de unidades identificadas como etapas da escolarização, tornando-se dispensável o domínio prático do processo de formação da criança e do jovem como um todo. Em consequência, do ponto de vista teórico o professor poderia conhecer menos, do que se conclui que estava submetendo-se a um processo de especialização idêntico ao que atingira o artesão (ALVES, 2004, p. 91).

Ao observarmos a organização do trabalho didático na escola contemporânea, torna-se ainda mais clara a expressão do que formulara o pedagogo protestante. Cada

vez mais o professor se especializa em uma determinada área do conhecimento, o que, ao contrário do que se imagina, pode não representar que ele saiba “muito sobre pouco”, mas sim, que detém apenas conhecimentos fragmentados e simplificados da própria área em que atua. Adquire conhecimentos técnicos, não apreendendo os aspectos epistemológicos, ontológicos e gnosiológicos do conhecimento⁴. Comenius é sem dúvidas, o precursor desse legado.

Contudo, a divisão do trabalho, porém, não fora suficiente para colocar em prática a proposta comeniana. Era necessário criar também um instrumento que viabilizasse o trabalho docente. Para isso, Comenius desenvolveu o que ele chamou de “livros pan-metódicos”. Segundo ele, os livros pan-metódicos eram de suma importância para o desenvolvimento de seu projeto educacional,

Uma só coisa é de extraordinária importância, pois, se ela falta, pode tornar-se inútil toda uma máquina tão bem construída, ou, se está presente, pode pô-la em movimento: uma provisão de livros pan-metódicos. Efetivamente, da mesma maneira que, fornecendo o material tipográfico, é fácil encontrar quem possa, saiba e queira utilizar, e quem ofereça qualquer soma para imprimir bons e úteis livros, e quem compre esses livros, de preço acessível e de grande utilidade, assim também seria fácil, uma vez preparados os meios necessários para a pan-didática, encontrar os fatores, os promotores e os diretores de que ela precisa. (COMENIUS, 2001, p. 535)

Desse modo, a preparação dos materiais é o elemento central que possibilitaria colocar a “máquina” em funcionamento. Para tanto, Comenius chamou a atenção da necessidade de eleger autores hábeis a confeccionar os livros escolares e, alertou sobre o fato de a produção do material não ser tarefa de um único homem:

E esta preparação depende da constituição de uma sociedade de homens doutos, hábeis, ardorosos para o trabalho, associados para levar a bom termo uma empresa tão santa, e nela colaborando, cada um segundo seus meios. Mas esta empresa não pode ser obra de um só homem, principalmente se está ocupado em outras coisas, e não tem conhecimento de tudo aquilo que é necessário colocar na pan-metódica; e talvez até, para realizar tal trabalho, não seja suficiente a vida de um homem, se tudo se fizer dentro da máxima perfeição. É necessário, portanto, uma sociedade de pessoas escolhidas (COMENIUS, 2001, p. 535-536).

A metodologia de ensino universal, exposta por Comenius, promoveria o barateamento dos custos. De acordo com Centeno (2009), “Com a revolução no instrumental, expressa no surgimento do manual didático, qualquer homem de

⁴ Silvio Gamboa afirma que os conteúdos podem ser organizados por “[...] os níveis de amplitude e por grau de explicação, começando pelos fatores que se apresentam de forma explícita até recuperar aqueles que se encontram em forma de pressupostos (o que estão implícitos)” (GAMBOA, 2012, p. 58).

capacidade intelectual mediana poderia ensinar” (CENTENO, 2009, p. 172). Enfim, estava materializada a revolucionária proposta que visava, no entendimento de Comenius, defender o mais precioso tesouro de todo o Estado, “o homem bom e sábio” (COMENIUS, 2001, p. 544).

1.1 Repensando a história (1984)

O livro elencado para análise é uma coletânea organizada por Marcos Antonio da Silva em 1984, intitulada *Repensando a História*, cuja edição se deu por meio de uma moção encaminhada a Associação Nacional dos Professores Universitários de História (ANPUH), quando da realização de seu VI encontro na cidade de Assis-SP, no campus da Unesp em 1982 (SILVA, 1984). O livro foi resultado da participação de diversos autores(as)/professores(as) de história no referido evento da ANPUH, e publicado pela editora Marco Zero no Rio de Janeiro pouco depois no ano de 1984. O trabalho está dividido em duas partes: a primeira é mais densa teoricamente, faz um balanço da produção historiográfica e aponta algumas perspectivas sobre o ensino de história no Brasil. Discutem-se temas como: “Ensino, Ideologia e conhecimento”; “Livro didático” e o “Ensino de história no primário e no ginásio”. Ao passo que a segunda parte do livro apresenta experiências práticas no ensino de história. O debate gira em torno dos eixos: “Ensino por tema”; “Trabalhos de campo”; “Método retrospectivo”; “Trabalho com textos” e “Renovação do ensino de história”.

Silva escreve a introdução e o primeiro capítulo do livro: *A vida e o cemitério dos vivos*. Enquanto, Bittencourt se ocupa em apresentar uma experiência prática no ensino de história, vivenciada por ela junto a outros colegas professores e alunos intitulada: *O meio como história*. O texto está disposto na segunda parte da obra, no item dois: “Trabalhos de campo”.

A nota introdutória de Silva alerta sobre os debates acadêmicos, que naquele momento giravam em torno do desinteresse dos alunos em face à História e à Escola. Desta maneira, o objetivo da coletânea de textos era à divulgação de experiências de trabalho e discussões teóricas sobre o ensino de história (SILVA, 1984, p. 10). O autor faz um alerta sobre a desvalorização do conhecimento histórico e o momento vivido pelas instituições que se ocupavam do estudo da história. Conforme Silva:

No Brasil, várias iniciativas recentes – oficiais ou não – procuraram destruir a história como campo de reflexão na escola de 1º e 2º graus (introdução do ‘Estudos Sociais’), na universidade (projeto de sua limitação como setor autônomo à pós-graduação) e noutras áreas da produção cultural. (SILVA, 1984, p. 11).

A crítica é muito significativa, principalmente ao levar em conta o momento histórico em que o texto foi produzido, pois ainda vivíamos um período de repressão, oriundo das políticas públicas para a educação durante a Ditadura Civil-Militar. Mesmo que a década de 1980 seja marcada pela volta de muitos intelectuais devido à lei de anistia de 1979, e o processo de redemocratização do país, que se evidenciou com as eleições de 1984, porém, só se efetivou com as eleições diretas ao permitir a sociedade de uma forma geral escolher seus representantes políticos nas eleições de 1989, sabe-se que as marcas do autoritarismo não saíram de cena de forma abrupta. Suas nódoas ainda manchavam (e mancham) muitos combatentes que se posicionavam de forma contra-hegemônica⁵ aos interesses da classe dirigente, o que dá ainda mais conotação às preocupações expostas por Silva. Por conta disso, percebe-se que suas cobranças giram em torno da ocorrência de maiores debates sobre “a importância do conhecimento histórico como patrimônio coletivo” (SILVA, 1984, p. 11). Salienta ainda, a urgência e necessidade de discussões sobre o conhecimento histórico: “[...] antes que sua efetiva perda pese para a formação social brasileira [...]” (SILVA, 1984, p. 11).

No capítulo: “A vida e o cemitério dos vivos”⁶, texto de título sugestivo, que segundo o autor faz menção à situação dos professores à época. Inspirado no trabalho de Lima Barreto: “Cemitério dos vivos”, analogicamente remete a maneira como os professores pareciam esperar a “morte” e, portanto o fim do ensino de história. No

⁵ Corroborar nossa afirmação o Relatório da Comissão da Verdade, em especial a **Parte II: As estruturas do Estado e as graves violações de direitos humanos**. Neste item, de modo geral, no Capítulo 3 – “Contexto histórico das graves violações entre 1946 e 1988”, fica evidente que diversos crimes ainda foram praticados no final do regime se estendendo até 1988. No ano de 1980 ocorreram por meses diversas manifestações terroristas de direita no país, no artigo 127 o relatório pontua: “Entre essas manifestações, ocorreram 25 atentados sem vítimas, em sua maioria explosões de bombas em bancas de jornal que vendiam publicações de esquerda, ou aquelas denominadas à época de ‘imprensa alternativa’ [...]”. Ainda nessa direção o artigo 128 aponta que: “Em 30 de abril de 1981, outro episódio de terrorismo teve imensa repercussão: duas bombas explodiram no Riocentro, na Barra da Tijuca, Rio de Janeiro, onde o Centro Brasil Democrático (Cebrade) promovia um show de música popular, em comemoração ao Dia do Trabalho, com a presença de cerca de 20 mil pessoas. Uma das explosões ocorreu em um carro, matando o sargento Guilherme Pereira do Rosário e ferindo gravemente o motorista, capitão Wilson Luís Chaves Machado, ambos do CODI do I Exército. O incidente estabelecia uma ligação direta entre os atentados e o aparelho repressivo do regime”. RELATÓRIO DA COMISSÃO DA VERDADE. Disponível em < <http://www.cnv.gov.br/> > acesso em 15/set/2017.

⁶ O título do texto faz menção à situação dos professores à época. Inspirado em um texto de Lima Barreto “cemitério dos vivos”, analogicamente remete a maneira como os professores pareciam esperar o fim do ensino de história.

capítulo, Silva discute “as articulações internas das propostas de Althusser, Bourdieu e Passeron” com vistas a destacar a imagem da Escola/Ensino como questão norteadora da reprodução das formas capitalistas (SILVA, 1984). O texto é curto, apenas 10 páginas, contudo denso em sua exposição. Faz uma descrição crítica do ensino de 1º e 2º graus:

O ensino de 1º e 2º graus é mesmo o paraíso da Ideologia/reprodução, lugar apenas das competências burocráticas, pontilhado pelas rusgas improdutivas do voluntarismo de uns ou pela anomia marginalizadora de outros. Restaria para este debate denunciar os espaços que abrigam a Ideologia (legislação, Material Didático, Conteúdos, Pressupostos Teóricos dos Professores e outros) e tentar propor operações que a extirpassem daquela prática, sempre nos quadros da eterna reprodução (SILVA, 1984, p. 16).

O autor acredita que “Ideologia e Poder de Classe” não podem ser dissociados, e procura levar em consideração em sua exposição “quais ensinamentos de história no 1º e 2º graus interessam à estrutura de poder” (SILVA, 1984, p. 16) na formação social do momento histórico que o circunscreve. Silva indaga sobre que margem de atuação restaria aos professores que enfrentassem aquela forma de poder (SILVA, 1984). Dessa maneira, o autor se preocupa com o processo de produção do conhecimento histórico, as condições de trabalho dos professores, as relações de poder que os permeiam, os conceitos e os materiais utilizados no trabalho didático. O cuidado do autor se direciona a mensurar as condições de se esboçar uma posição contra-ideológica nas discussões sobre o ensino de história na educação básica.

Nesse sentido, levanta a questão sobre os vínculos estabelecidos entre o ensino universitário e a educação escolar. Evidencia que o ponto de encontro mais expressivo entre esses momentos da educação, se dá no vestibular. Denuncia como a imprensa expõe com tom de anedotas as piores respostas dos alunos, de forma a ressaltar a má qualidade do ensino secundário de história. Silva se ressentiu diante dessa constatação e exclama: “[...] é muito difícil morrer de rir daquilo que se assume ser” (SILVA, 1984, p. 18).

No que se refere à organização do trabalho didático, Silva aponta o fato de professores estabelecerem no início de seu trabalho a exclusão do vivido, situam o objeto em espaço diferente do que ocorre a relação educativa, e aponta a eminência do professor como o centro de maiores atenções nas aulas. Assim, esses professores situam o trabalho didático “[...] nas autoridades que merecem sua sanção – livros, apostilas, documentos etc” (SILVA, 1984, p. 19).

Silva chama a atenção para “[...] a recusa de compromisso frente à história vivida por ser menos um fracasso que um retumbante sucesso do ensino excludente” (SILVA, 1984, p.19). Para ele, o fascínio por entender aquilo que se considera definido e afastado no tempo como melhor, permite ao discurso dominante inviabilizar que trabalhadores e proprietários aprendam a refletir historicamente acerca de suas vidas (SILVA, 1984). Mesmo porque, quase não é permitido aos alunos participarem das aulas. Nessas, as “datas”, “nomes de certas pessoas” e “acontecimentos especiais” assumem maior protagonismo. Diante tais constatações, Silva conclui:

A adoção de conceitos e materiais os mais eruditos e atualizados pelos professores não resulta necessariamente num redimensionamento da aprendizagem desde que se mantenha restrita a vontade desses profissionais e, portanto, enquadrada nas práticas de dominação, sem pensar sobre o Ensino de 1º e 2º graus como elemento na reformulação geral da produção de conhecimento histórico (SILVA, 1984, p. 21)

Os apontamentos do autor permitem dizer que a forma de organização do trabalho didático na década de 1980, se fazia de maneira excludente e sob um quadro precário de condições de trabalho, baixos salários e em péssimas instalações; materiais didáticos e carga horária massacrante (SILVA, 1984). Diante disso, o autor acredita que o conhecimento histórico crítico, que supere “[...] a reprodutividade do estado das relações sociais existente, é um espaço a ser conquistado [...]” (SILVA, 1984, p.23), e isto implicaria fazer frente aos interesses das condições de produção capitalista. Por fim, enfatiza a busca por uma educação transformadora e denuncia que a manutenção da forma precária de reprodução das relações de ensino nas escolas e universidades, interessava a crescente privatização das instituições públicas. Silva finaliza propondo romper com esta forma de relação educativa:

Resta ainda, em nosso campo de trabalho específico, a possibilidade de a produção de conhecimento histórico ousar transcender a definição de outros (ensino, passado, etapas, ignorantes, consumidores), sem permanecer na reiteração do mesmo, assumindo o questionamento de si como uma tarefa infinita. (SILVA, 1984, p. 24).

Diante disso, o autor nos deixa uma emblemática questão: “Enfrentaremos esse desafio?”. Acreditamos que os próximos diálogos que estabeleceremos com os (as) intelectuais podem demonstrar se enfrentamos ou não esta provação.

O texto de Circe Bittencourt é menos denso em teoria, se comparado com o trabalho de Silva. Todavia, a experiência descrita pela autora é de grande relevância

para a compreensão dos esforços que envolvem a atividade docente em busca de se criarem alternativas para o desenvolvimento da aprendizagem no ensino de história. Por meio de um breve relato de apenas seis páginas, Bittencourt apresenta a experiência do estudo do meio com alunos(as) da educação básica no estado de São Paulo.

De acordo com a autora o relato do curso de história fazia parte de um projeto desenvolvido pela escola estadual de primeiro e segundo graus Professor Architiolino Santos, na cidade de São Paulo, e alcançava alunos do segundo grau.

Por conta da greve em 1979, os professores de história e geografia se viram diante um desafio, ao terem que ministrar os seus cursos em um reduzido período de tempo (BITTENCOURT, 1984). Assim, segundo Bittencourt: “resolveram realizar um estudo do meio numa região agrícola próxima a cidade de São Paulo” (BITTENCOURT, 1984, p. 101). A experiência ocorreu na cidade de São Luiz do Paraitinga e envolveu alunos e alunas da 2ª série do 2º grau. Com base nessa primeira atividade foi desenvolvida outra experiência em 1980, desta vez abrangendo alunos e alunas das Primeiras e Segundas séries colegiais do período matutino, e envolvendo também professores de Química e Biologia. Segundo a autora: “A escolha do estudo do Meio para nossas áreas de estudo foi, portanto, o resultado da necessidade que tínhamos de um ensino voltado para uma análise da realidade, comum para os professores envolvidos” (BITTENCOURT, 1984, p. 101).

De acordo com Bittencourt a Secretaria da Educação de São Paulo por meio da coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas (CENP), havia proposto o estudo da América para as primeiras séries e o estudo da História do Brasil para a segunda série, ambas do 2º grau. Esse foi o norte do planejamento dos cursos. Contudo, a autora salienta terem enfrentado várias dificuldades para colocar em prática a proposta. Entre as dificuldades observa-se: “O número reduzido de aulas para cada série, principalmente para História do Brasil” (BITTENCOURT, 1984, p. 102), o que segundo a autora, implicava em radical tomada de decisões por parte do professor: “Torna-se realmente fundamental para o professor selecionar o conteúdo, independente de propostas curriculares” (BITTENCOURT, 1984, p. 102). Bittencourt preocupa-se ainda com a redução de aulas não previstas no calendário escolar; “a preocupação dos alunos com o vestibular”; “a escolha de textos e/ou livros didáticos adequados” e, “a nova visão do conceito de história [...]” (BITTENCOURT, 1984, p. 102).

As dificuldades elencadas demonstram elementos significativos da organização do trabalho didático à época. Nota-se, a presença do livro didático com importante

instrumento do trabalho didático, e a presença cada vez mais explícita da corrente teórica conhecida como “Nova História”. Sobre isso, Bittencourt esclarece:

Em geral, os alunos trazem de cursos anteriores a idéia de história como mero estudo do passado, e de um passado bem remoto. O problema surge à medida que se estuda o presente procurando fazer com que compreendam que são participantes da História e, como povo, seus próprios autores, dando-se outra dimensão ao conceito de herói. (BITTENCOURT, 1984, p. 102).

Por fim, o curso de história foi organizado em torno da questão da industrialização na América Latina e da Questão Agrária no Brasil. Nesse sentido, o estudo deu ênfase ao contraste entre as empresas multinacionais em bairros industriais planejados, habitações diversas e as favelas. Segundo a autora o trabalho permitiu aos alunos compreenderem a indústria como elemento importante do desenvolvimento de um país. Sobre a questão agrária, visitaram algumas antigas fazendas de café. Segundo Bittencourt: “[...] o estudo do meio se voltou para a análise da passagem de mão-de-obra escrava para assalariada” (BITTENCOURT, 1984, p. 102), tal como as contradições que envolvem o trabalhador rural e as questões agrárias.

A experiência se repetiu no ano de 1981, o que permitiu aos professores e professoras que se envolveram com a atividade, promoverem uma melhor avaliação da proposta de estudo do meio. Conforme Bittencourt, a avaliação levou-os mudar a proposta para os anos seguintes. Dado perceberem que os alunos tinham muita dificuldade para compreenderem as questões que envolviam a industrialização na América Latina. Assim, realizaram uma inversão na ordem das temáticas, primeiro trabalhavam a questão agrária e no ano seguinte faziam a discussão sobre a industrialização.

O curso noturno também recebeu atenção dos (as) professores (as), o que envolveu todas as quatro séries do período noturno, mantendo-se o planejamento das experiências anteriores 120 alunos (as) visitaram uma usina de cana em Piracicaba, SP (BITTENCOURT, 1984, p. 103). A escolha do tema foi sem dúvidas uma atitude corajosa dos docentes envolvidos. Uma vez que, no final do ano de 1975 o governo havia lançado o programa Proálcool por meio do decreto nº 76.593, em resposta as dificuldades econômicas decorrentes da dependência do país em obter combustíveis derivados do petróleo, o que se tornou ainda mais difícil com a Crise do Petróleo de 1973. Segundo José Goldemberg (2008): “Em 1978, estudos feitos na USP demonstraram que o etanol da cana-de-açúcar é praticamente renovável porque toda a

energia necessária à sua produção vem do bagaço da própria cana” (GOLDEMBERG, 2008). Contudo, a polêmica sobre o aumento das áreas plantadas com cana-de-açúcar se dá, por conta da preocupação com a possibilidade de sua área de cultivo estar prejudicando a produção de alimentos. O polêmico programa Proálcool foi extinto em 1990.

Assim, a experiência com o curso noturno desencadeou discussões sobre a relação da produção da usina com o sistema capitalista, a questão agrária, êxodo rural, trabalho e desemprego. Mesmo ao perceber que nem todos os alunos conseguiram entender o processo histórico por meio da atividade, Bittencourt conceitua de modo positivo o resultado do trabalho: “Com as dificuldades que temos enfrentado, mesmo dentro da própria escola, com o cansaço e tudo mais, acabamos concluindo que tem valido a pena” (BITTENCOURT, 1984, p. 106).

De fato, as experiências relatadas por Bittencourt merecem crédito. Acreditamos que o trabalho desenvolvido foi de suma importância para o amadurecimento da vida escolar dos alunos, assim como, para o próprio crescimento intelectual e pessoal dos envolvidos.

Considerações Finais

Neste texto analisamos a produção intelectual de Marcos Antonio da Silva e Circe Maria Fernandes Bittencourt sobre o ensino de história no ano de 1984. O estudo nos proporcionou perceber a viabilidade de análise da categoria Organização do trabalho Didático como ferramenta teórica para a investigação da produção intelectual dos autores em relação às demandas postas pelo contexto de sua produção. Nota-se assim, o engajamento teórico dos autores com os principais nuances e dificuldades enfrentadas pelos professores para o desenvolvimento do trabalho didático no ensino de história.

Silva alerta sobre o desinteresse dos alunos pelas aulas de história; estabelece crítica a doutrinação ideológica posta em curso por meio da disciplina de Estudos Sociais; denuncia as barreiras enfrentadas por professores diante as imposições de poder da classe dirigente. Sobre os instrumentos que organizam o trabalho didático, Silva demonstra que as apostilas e livros didáticos eram amplamente difundidos como os principais materiais utilizados pelos professores.

Bittencourt apresenta a experiência do estudo do meio com alunos(as) da educação básica no estado de São Paulo. A análise do texto da autora revelou que as ações incrementadas nessas atividades de estudo do meio, destoavam em vários pontos da organização do trabalho didático que se empunha de forma hegemônica naquele momento. Frente a isso, percebemos a dificuldade dos professores para adequar a atividade ao cronograma de aulas do calendário escolar; às temáticas e; às demandas da escola e da vida dos alunos.

Destarte, mesmo procurando seguidamente desenvolverem experiências de estudo do meio, as ações explicitadas eram apenas pontuais e não poderiam promover a superação da organização do trabalho didático estabelecida. Corroborando nossa constatação, o fato de as atividades extra-salas ainda ocorrerem nas escolas nos nossos dias, inclusive é uma atividade ansiosamente aguardada pelos alunos. Porém, na maior parte das escolas acabam servindo como recompensa, premiando as salas por bom comportamento e, ou, desempenho com esse tipo de atividade. Contudo, depois da “aventura”, alunos (as) e professores voltam a se ocuparem com as atividades previamente estabelecidas pela organização do trabalho didático, sem questioná-la ou fazer qualquer menção a sua superação.

Referências

- ALVES, G. L. **O trabalho didático na escola moderna: formas históricas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.
- _____. **A produção da escola pública contemporânea**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- _____. **O pensamento burguês no Seminário de Olinda: 1800-1836**. Campo Grande, MS: Editora UFMS; Campinas, SP: Autores Associados, 2001.
- _____. **Textos escolares e manuais didáticos comenianos**. Texto apresentado na I Jornada de Estudos Sobre a Organização do Trabalho Didático. Campo Grande, 2011.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. “O meio como História”. In: SILVA, Marcos Antonio da (Org.). **Repensando a História**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1984.
- CENTENO, Carla Villamaina. O conhecimento histórico vulgarizado: a “ditadura” do manual didático. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.33, p.169-178, mar.2009, 169-178.
- COMENIUS, Iohannis Amos. **Didáctica Magna**. Trad. Joaquim Ferreira Gomes. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.
- GAMBOA, Sílvio. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. 2 ed. Chapecó: Argos, 2012.
- GOLDEMBERG, José. **Alimento versus energia**. Disponível em < [http://www.jornaldocampus.usp.br/index.php/2008/10/debate-o-combustivel-que-gera-
polemica/](http://www.jornaldocampus.usp.br/index.php/2008/10/debate-o-combustivel-que-gera-polemica/) > Acesso em 16 set. 2017.

MARX, Karl. **O capital**: Crítica da Economia Política. Vol. I, Tomo I. Coleção os economistas. Trad. Régis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

RELATÓRIO DA COMISSÃO DA VERDADE. Disponível em:

<<http://www.cnv.gov.br/>> Acesso em: 15 set. 2017.

SILVA, Marcos Antonio da. “Nota introdutória”. In: _____. **Repensando a História**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1984.

_____. “A vida e o cemitério dos vivos”. In: _____. **Repensando a História**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1984.