

DATAS CÍVICAS E O ENSINO DE HISTÓRIA NAS SÉRIES INICIAIS: CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS E REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA ESCOLAR

Jacqueline Aparecida Mendonça*

RESUMO: Este artigo é fruto de uma pesquisa realizada em quatro escolas públicas de Uberlândia. Buscou-se, neste trabalho, analisar como o ensino de história tem sido praticado, atualmente, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, verificando porque muitas experiências continuam norteando-se pelo ensino das datas cívicas, apesar deste ser tão criticado pelas propostas curriculares mais atuais e por professores de História.

PALAVRAS-CHAVE: memória nacional. Ensino de História. Datas cívicas e práticas pedagógicas.

ABSTRACT: This article is a result of a research carried out in four public schools in Uberlândia. We tried to analyze how the history teaching has been done nowadays in the initial series of the fundamental teaching, verifying why a lot of experiences continue being done by means of teaching the civic dates, in spite of this kind of study is seriously criticized by the present curriculum proposal and by History teachers.

KEYWORDS: memory national. History teaching. Civic dates and pedagogical practice.

I. INTRODUÇÃO

Discussões e trabalhos sobre o ensino de História são crescentes. Porém, a impressão que se tem é que o ensino de História só acontece a partir da 5ª série do Ensino Fundamental, como se o que a criança tives-

* Graduada em História e aluna especial do Mestrado em Educação.

se vivido e aprendido, antes desta fase escolar, não fosse da responsabilidade do professor de História. O ensino de História nas séries iniciais do Ensino Fundamental é alvo freqüente de críticas no que se refere, principalmente, à concepção de História Positivista predominante nesta fase escolar, assim como sua abordagem teórico-metodológica. Quando relatamos nossas experiências no estágio, em um dos encontros do grupo de Prática de Ensino, um colega, que fez estágio na mesma escola que eu, para as séries do chamado “Compacto”, indagou sobre a possibilidade e, até mesmo, a validade de se ensinar História para as crianças de 1ª a 4ª séries.

A indiferença mantida diante da História ensinada nas séries iniciais gerou, em nossas discussões, uma grande preocupação com a forma como as crianças entram em contato, pela primeira vez, com o ensino de História. Essa disciplina é ensinada, sobretudo, a partir das datas cívicas, não possuindo significado para a vida destas crianças, pois além de ser transmitida como um conhecimento pronto, acabado e sem relação com o presente, constitui-se em narração de fatos gloriosos, devidamente registrados, cujos personagens não viveram conflitos ou contradições, não manifestaram medo ou vacilaram, sendo, quase sempre, pessoas de origem política ou social destacada, dando a impressão de que somente elas fazem História.

A partir dessa constatação, surgiram indagações sobre a possibilidade de alterar essa situação e como isso poderia ocorrer. O objetivo desse trabalho é analisar o ensino de História, praticado, atualmente, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, examinando porque muitas experiências continuam norteando-se pelo ensino das datas cívicas, apesar desse ser tão criticado pelas propostas curriculares mais atuais e por professores de História graduados ou em processo de graduação.

Para contemplar essas indagações, realizamos uma pesquisa em quatro escolas públicas, conversando com professoras da rede estadual e municipal e analisando os cadernos de alguns alunos, e trabalhos sobre as datas cívicas. Tentamos verificar não apenas uma série de problemas que justificariam a permanência das datas cívicas — como o fato de essa ser mais cômoda para quem ministra a disciplina — mas, acima de tudo, procuramos obter uma compreensão mais “humana” sobre a realidade tão adversa e contraditória que envolve um ensino que consideramos tão essencial, e cujas experiências envolvem não só escolhas teóricas ou metodológicas, como também, políticas.

II. ENSINO DE HISTÓRIA: DIFUSÃO DAS DATAS CÍVICAS E A CONSTRUÇÃO DA MEMÓRIA NACIONAL

Para melhor desenvolvimento deste tema, torna-se essencial discutirmos, mesmo que sucintamente, a relação existente entre a História e a Memória, a fim de que possamos refletir sobre como o ensino de História, a partir das datas cívicas, constitui-se como espaço de luta e disputa da memória nacional.

Motta (1998) diferencia História e Memória caracterizando a última enquanto fonte histórica que possibilita, ao historiador, conhecer como o passado é recordado pelos diversos grupos sociais e como fenômenos históricos nos levam a pensar nas condições em que esses são construídos. É possível perceber que, na comemoração das datas cívicas, misturam-se História e Memória, possibilitando o esquecimento dos conflitos e projetos opostos aos feitos heróicos, e perdendo-se de vista a dimensão de descontinuidade e continuidade indissociável das vidas humanas. Portanto, o movimento de construção e, às vezes, até reconstrução de uma memória — cujos responsáveis pela manutenção e difusão não se restringem apenas a professores ou ao ambiente escolar — engloba ainda o Estado, a sociedade e os meios de comunicação.

Neste sentido, Bittencout (2001) consegue nos mostrar que a construção da memória histórica, difundida nas escolas, não foi obra de única autoria e, muito menos, teve exclusividade somente nas salas de aula. Na realidade, ela foi:

[...] produzida junto e para a instituição escolar, fora do âmbito específico da sala de aula, ou seja, pelas práticas educacionais das festas comemorativas de eventos ou de homenagens aos heróis nacionais, realizadas no decorrer das primeiras décadas do século XX. (BITTENCOUT, 2001, p. 43).

Através dessas questões, pouco aprofundadas se consideradas suas possibilidades, é possível refletir um pouco mais sobre o fato de as datas cívicas adentrarem, todos os anos, nossos calendários, principalmente os escolares, desde o início do século XX dos ritos festivos e símbolos nacionais, fortalecendo-se, ainda mais na década de 1970, por meio de intervenções explícitas do governo que, utilizando leis e decretos, estabeleceu oficialmente as festividades cívicas nos órgãos públicos, principalmente naqueles responsáveis pela educação. Para entendermos me-

lhor como as datas cívicas ainda têm lugar determinado na memória coletiva, sendo constantemente resgatadas, principalmente nas aulas de História, torna-se imprescindível verificar como elas ganharam espaço oficial nos currículos e na prática pedagógica, apesar destas duas dimensões nem sempre guardarem absoluta correspondência.

A Reforma Educacional para o 1º e 2º grau na década de 1970, trouxe várias modificações para o ensino, como apresenta Fonseca (1993). Todo esforço de modificação curricular aponta o ensino como instrumento para promover a difusão de valores que coadunavam a política governamental do período ditatorial.

[...] de acordo com a reforma de 1971, a organização curricular para o ensino de 1º e 2º grau deve conter obrigatoriamente um núcleo comum e diversificado. O núcleo comum passa a ser constituído de Comunicação e Expressão. Estudos Sociais e Ciências. (FONSECA, 1993, p. 41).

Essas modificações descaracterizaram a História e a Geografia com sua substituição reduzida pelos Estudos Sociais, além da diminuição da carga horária. Vale ressaltar que, mesmo com todas essas imposições, os profissionais vinculados à ANPUH — Associação Nacional dos Professores Universitários de História — e a AGB — Associação dos Geógrafos Brasileiros — reagiram com a desvalorização das suas áreas, ao mostrar que o processo de construção da memória histórica constitui-se das práticas de ensino, por meio de lutas políticas e, não somente, pela imposição curricular.

Durante a década de 1980, foram identificados muitos questionamentos sobre os currículos escolares advindos da lei 5.692/71. Nunes revela que, somente em 1986, no caso de Minas Gerais, ocorreu uma reforma curricular para as séries iniciais do Ensino Fundamental, que visava o fim do currículo de Estudos Sociais e a implantação do currículo de Formação Social e Política. Contudo, essa proposta, na realidade, foi mais uma imposição curricular, semelhante à de 1971, por contar com a participação essencial dos professores — em especial, do período em questão — o que não é, até hoje, diferente.

Sem as orientações necessárias e outros importantes subsídios indispensáveis para viabilizar tais modificações, houve, na prática, mais uma organização dos Estudos Sociais, visto que não ocorreram alterações nos livros didáticos, suporte aos professores e nem havia profissio-

nais com habitação específica para tal. Contudo, Nunes (2001) salienta que, somente com a Reforma Curricular de 1993, em Minas Gerais, é que ocorreu a tentativa de recuperar a História e a Geografia nos currículos escolares das séries iniciais do Ensino Fundamental, mas que só foi publicada oficialmente em 1996, o que, no entanto, é mais uma reforma como todas as que vimos, sem a participação dos maiores interessados: os professores.

Este breve panorama acerca das modificações curriculares, especialmente das primeiras séries, que visava alterar o ensino como um todo, traz importantes questões para refletirmos sobre qual concepção de História é trabalhada, em seu ensino, nas séries iniciais, pensando sobre o enfoque que as datas cívicas possuem, já que o público alvo são crianças de 7 a 10 anos. Sobre isso, vale considerarmos uma importante citação de Ferro (1993):

Não nos enganemos. A imagem que fazemos de outros povos, e de nós mesmos, está associada à história que nos ensinaram quando éramos crianças. Ela nos marca para o resto da vida. Sobre esta representação, que é para cada um de nós uma descoberta do mundo e do passado das sociedades, enxertam-se depois opiniões, idéias fugazes ou duradouras, como um amor [...] mas permanecem indelévels as marcas das nossas primeiras curiosidades, das nossas primeiras emoções. (FERRO, 1993, p. 7).

Neste sentido, a discussão de Miceli (1996) a respeito dos heróis, símbolos de determinada memória, serve como alerta, visto que pode suscitar certos julgamentos, principalmente, aqueles que tendem a valorizar as “boas atitudes em detrimento das más”. Esse alerta é significativo, principalmente quando se trabalha com crianças das séries iniciais, pois categorias como o bem e o mal dependem muito do ponto de vista em questão, ou seja, dos grupos sócio-institucionais e suas necessidades.

Por exemplo, o mesmo general vitorioso aparece como combatente de valor (pela consideração dos inimigos derrotados), o que, por certo não inclui a possibilidade de que ele seja questionado do seu próprio lado, pois há alguns tipos de heróis dificilmente aceitos fora do seu reduzido círculo de admiradores. (1996, p. 409).

Segundo Miceli, ao se repensar a História, é necessário levar em consideração o “sentido do próprio conhecimento”, ou seja, pensar os motivos que levaram à escolha. Para ele, fazer história é decompor o conhecimento tido como pronto, verificando as ausências e as omissões. Esse seria o papel do historiador: retificar a história tradicional ou, como o próprio autor denomina, a história de vulgarização, que “alimenta a memória coletiva”. Desta forma, o aluno não mais veria a história, exclusivamente, a partir das ações dos grandes heróis, com os quais, geralmente, não se identifica, recolhendo-se assim à mera exaltação e memorização. Não podemos acreditar que a alternativa seja ignorar o calendário cívico — também, veiculado fora da escola pelos meios de comunicação — e, nem tão pouco, criar novos heróis. Acreditamos na possibilidade de que, a partir dos questionamentos sobre os heróis e da concepção da história tradicional presente no ensino das primeiras séries, seja possível levar aos alunos uma concepção de história diferenciada.

III. AS DATAS CÍVICAS NO SÉCULO XXI

Entre as mais recentes propostas oficiais sobre o ensino de História nas séries iniciais do nível fundamental, destacam-se os PCN's — Parâmetros Curriculares Nacionais¹. Nesta proposta, apesar de História e Geografia estarem em um mesmo volume, estas áreas são apresentadas com suas especificidades. Essa proposta ainda aborda as principais transformações ocorridas no ensino de História, incluindo-se a Reforma Educacional de 1991, que consolida a experiência em Estudos Sociais. Além disso, são abordadas as reformas curriculares da década de 1980 e mencionadas as alternativas para se introduzir a História sob outra concepção. A partir de então, há um levantamento a respeito de alguns conceitos essenciais que constituem duas concepções distintas de História. Sintetiza-se a concepção tradicional do ensino de História e destaca-se que os fatos históricos estudados eram vinculados aos acontecimentos políticos e aos seus heróis.

Se levássemos em conta somente a análise dos PCN's, não poderíamos pensar nos motivos que levaram e levam muitos professores a trabalharem ainda as datas comemorativas ou cívicas. Portanto, é possível observar que os PCN's desta área para as séries escolares vêm de

¹ Secretaria de Educação Fundamental/ Brasília MEC/SEF, 1997.

forma maniqueísta o ensino, sem levar em consideração uma série de questões que fazem da prática pedagógica um complexo processo, em que são reveladas contradições inerentes à própria ação humana. Isso sem contar o fato de que não basta conhecer uma nova concepção de História para colocá-la em prática.

As entrevistas realizadas, de forma distinta, conforme a interpretação de cada professora sobre a experiência neste ensino, apontam para a seguinte conclusão: o ensino de História não se constitui como uma área de ligação com a alfabetização, preocupação da maioria das professoras que entrevistei. Assim, foi possível, também, observar essa concepção no discurso das coordenadoras das escolas, que disseram que não compensaria conversar com as professoras da 1ª série, pois essa é uma fase em que não se trabalha muito com o ensino História, já que, uma vez que os alunos estão sendo alfabetizados. A alfabetização encontra-se vinculada mais à simples aquisição de elementos que possibilitem o desenvolvimento da leitura e escrita, do que ao desenvolvimento da capacidade de se interpretar não só os códigos escritos, mas, principalmente, a realidade social por meio do processo de reflexão sobre a mesma.²

Houve um caso específico de uma das professoras que alegou que sua entrevista não contribuiria muito porque, na turma em que trabalhava, necessitava-se trabalhar mais com Português e Matemática, não tendo muito tempo para se trabalhar História. Embora a fala dessa professora fosse muito mais explícita nesse sentido, as outras entrevistas demonstraram, cada uma a sua maneira que, naquela realidade, a História não recebia a mesma importância atribuída às disciplinas Português e Matemática — com quase o dobro da carga horária prevista para História.

Foi curioso perceber, quando indagadas sobre a definição dos conteúdos históricos a serem estudados, que as professoras delegam essa incumbência a diferentes instâncias — desde o especialista da própria escola até a Secretaria Municipal ou Estadual de Educação. Em alguns casos, algumas professoras deixaram entender, através da referência à coordenadora, seja pela fala ou olhares dirigidos às mesmas, que aquele seria mais do conhecimento da coordenação da escola. A partir deste fato, é possível lembrar a análise de Nunes (1996) quando essa conclui

² Inclusive este sentido da alfabetização vinha especificado na Reforma Educacional de 1993, da Secretaria de Estado e Educação de Minas Gerais, conforme Nunes detalhou em seu trabalho.

que as modificações curriculares, nas primeiras séries do Ensino Fundamental, expressas pelos programas de ensino, além de serem realizadas sem levar em consideração as próprias professoras deste nível de ensino, são impostas sem orientações devidas e suficientes para sua implantação. Essa autora constatou, em sua pesquisa, que muitos professores seguem a proposta de Estudos Sociais dos anos 70, enfocando as datas cívicas. Esse aspecto que, na realidade, é o enfoque dessa pesquisa, revela que apesar das mudanças sugeridas para este ensino — por meio da Proposta Curricular de 1993 e os PCNs de 1997, em que não há nenhuma referência ao estudo das datas cívicas — mantém-se ainda, na prática escolar do ensino de História, em séries iniciais do Ensino Fundamental, o enfoque nas datas cívicas.

Isso indica que, no caso dessas professoras, além de não terem instruções para trabalhar a proposta de História separadamente, muitas delas não têm conhecimento mais específico sobre o próprio currículo que deveriam seguir. Nesse sentido, foi possível notar que algumas dessas professoras ainda seguiam, para ensinar História, a própria referência que tiveram quando aprenderam História a partir das datas cívicas.

Uma das professoras justificou seu trabalho com as datas argumentando que, como os próprios meios de comunicação divulgavam-nas constantemente, ela abordava algumas em sala, fazendo certos questionamentos diferentes daqueles da época em que estudava. Como exemplo, ela citou a imagem de D. Pedro I como herói. Segundo a professora, abordar as datas de forma diferente de como ela aprendeu faria com que os seus alunos não a vissem como uma professora que “mentiu” para eles. Outra professora relatou que, no caso do primeiro ano, ou seja, 1ª série há uma “contação” de histórias seguida por ilustrações feitas pelos alunos. Já no caso da 4ª série, na experiência atual da professora, não houve esse registro escrito de datas, pois o trabalho com elas foi realizado apenas de forma oral, e isso é justificado pelo fato de ser esse o primeiro ano dessa professora nesta série. Em geral, por meio da análise das entrevistas e dos cadernos³ que observamos, foi possível identificar que as datas cívicas mais trabalhadas dizem respeito a um conteúdo pré-determinado, como o aniversário de Uberlândia e os fatos políticos ocor-

³ Os cadernos analisados não se restringiram às escolas que pesquisei, pois tive dificuldades para analisar livremente os cadernos dos alunos que estudam nas nestas escolas. Desta forma, optei por analisar cadernos de vizinhos, sobrinhas e outros conhecidos para complementar esta pesquisa.

ridos no Brasil considerados pela professora mais importantes — Independência e Proclamação da República. No entanto, a forma de se abordar esses eventos em sala de aula sofre significativas diferenciações — o que nos leva a pensar que seria impossível estabelecer um padrão de trabalho que envolvesse o estudo das datas cívicas: ao contrário, cada professor conduz esse tipo de trabalho de uma forma singular que, com certeza, não seríamos capazes de recuperar plenamente por meio das entrevistas, e nem por meio das análises dos cadernos.

Contudo, essas análises contribuíram para esclarecer um pouco mais a respeito da concepção de História, de sujeitos e de fatos vinculados a essa fase escolar, e que têm refletido bastante na fase seguinte, a partir da 5ª série. Além disso, foi possível vislumbrar as continuidades e descon continuidades que esse ensino tem sofrido, especialmente sob o enfoque das datas cívicas, visto que, embora eu tenha entrado em contato com práticas já conhecidas e criticadas por muitos profissionais da área de História, há trabalhos diferenciados a respeito de tal temática, mesmo que de forma ainda tímida e dispersa, conforme tentarei especificar a partir de agora.

Em todos os cadernos analisados, identificamos a presença, com maior ou menor intensidade, de civismo, de datas comemorativas entremeadas no conteúdo de História. Alguns cadernos conjugavam as matérias de História e Geografia, pois de acordo com as professoras, eram matérias muito próximas e que os alunos, às vezes, confundiam. Confusão essa que não é exclusividade dos alunos, como também não é dos próprios professores que, em muitos casos, não conseguiram especificar, durante as entrevistas, os objetivos e a importância do ensino de História. Sobre essa relação entre História e Geografia, a proposta curricular mineira de 1993 e os PCN's de 1997 prevêem que, no ensino de 1ª a 4ª séries, tais disciplinas deveriam ser trabalhadas de forma distinta.

Na maioria dos cadernos, as datas cívicas e/ou comemorativas interrompiam o desenvolvimento de outros conteúdos para se fazerem presentes no cotidiano escolar. Conforme observamos, como os conteúdos para essas primeiras séries referem-se, respectivamente, às localidades mais próximas, seqüenciadas de forma linear e fragmentada (casa, escola, bairro, município e estado), algumas datas — como aniversário de Uberlândia e da escola ou Tiradentes, de acordo com o conteúdo específico de cada série — tiveram uma inserção mais contextualizada, historicamente, se comparada às outras, o que não foi um fator determinante para realizar um trabalho mais crítico ou reflexivo. As outras datas, consi-

deradas mais “distantes” dos alunos por não possibilitarem uma seqüência dos conteúdos trabalhados, foram abordadas por meio de textos ainda mais reducionistas e simplificadores do que as outras datas.

Estes textos são, em geral, reproduções de livros didáticos ou apostilas — fato justificado pela associação que há entre as professoras, segundo as entrevistadas, a fim de se socializar e disponibilizar esse tipo de material tão comumente utilizado por elas, inclusive no ensino destas datas. Juntamente a esses textos, havia um questionário que, na maioria das vezes, contemplava perguntas que enfatizavam mais as datas, fatos e as pessoas por eles destacadas, sem preocupação de se pensar de forma processual e reflexiva.

As datas traziam, na maioria dos casos, a lembrança de um passado acabado, ou seja, sem relação com o presente vivido pelos alunos. Destacava-se a memória de um passado coeso e heróico, sem se privilegiar a problematização do presente vivido pelos alunos e professores, por meio do estudo do passado. No entanto, alguns textos destacavam-se por trazerem uma indagação maior sobre certas datas, possibilitando uma nova visão sobre o fato estabelecido, com uma concepção de história que privilegia outros sujeitos históricos.

Em *A história que não foi bem assim...*, texto encontrado em um caderno da 3ª série, podemos observar uma tentativa de abordagem mais crítica acerca da Abolição da Escravatura, em que se questiona se a lei assinada pela Princesa Isabel realmente trouxe a liberdade para os escravos, discutindo que ela não fora elaborada simplesmente pela “boa vontade” da Princesa, mas devido à pressão de vários setores sociais, ou seja, dando voz a outros sujeitos históricos e à questão do conflito social. Por outro lado, a apropriação desse texto não é completamente feita nem por professores nem alunos, pois esses não conseguem romper todos os estereótipos da data, como é possível verificar no caderno de uma aluna que, mesmo com a criticidade do texto, intitulou-o *13 de maio: libertação dos escravos*.

Esse fato pode nos revelar que, apesar das tentativas de se empreender mudanças no trabalho com as datas cívicas ou comemorativas, há uma carência que não se restringe à dificuldade de se encontrar um material de qualidade, como denunciaram a maioria das professoras entrevistadas, mas, principalmente, à orientação e fundamentação teórico-metodológica para se trabalhar de forma mais consistente a reflexão crítica sobre essas datas. A dimensão da verdade e da mentira, em geral, traz consigo outras dicotomias, tais como: bem e mal, herói e vilão, ven-

cedor e perdedor, entre outras que devem ser bastante relativizadas.

No caso do primeiro texto, que trata da abolição e é rico em reflexões atuais, o questionário trouxe algumas questões preponderantes para se efetivar, em sala de aula, um trabalho inovador utilizando as datas cívicas, como a indagação a respeito da liberdade e a associação desse fato com o presente, quando se propõe pensar na questão do preconceito.

Sobre um outro texto, também das 3ª séries, a respeito do dia 22 de abril⁴, é possível verificar informações extremamente reduzidas e simplificadas, pois, como já me referi anteriormente, o seu estudo interrompe a seqüência do conteúdo trabalhado para a série em questão. Além disso, não seria possível contextualizar adequadamente todas as datas trabalhadas anualmente, sem contar que o professor não teria talvez tempo e até conhecimento histórico suficiente para se preparar melhor para tal atividade, já que, além da história, ele leciona pelo menos outras quatro disciplinas. Apesar de trazer consigo esses e outros problemas a respeito de algumas idéias estereotipadas sobre a expansão marítima e contato entre os índios e os portugueses, o texto revela questões fundamentais. Em sala de aula, pode-se suscitar, por exemplo, um debate sobre a situação atual dos índios, a visão dos portugueses sobre os indígenas e vice-versa e a reflexão sobre idéias que se tornaram dogmas na data, como a “descoberta” e encontro pacífico.

Embora seja possível ter uma noção bastante reduzida a respeito do nível da discussão travada em sala, é possível estabelecer uma análise desse trabalho a partir do questionário que foi aplicado no quadro e que os alunos copiaram: a) *Qual era o sonho de Dom Manuel?* b) *Quando e de onde partiu a expedição? Como foi a viagem?* c) *Quando avistaram a nova terra?* d) *Como eram os habitantes da nova terra?* e) *Você acha que o Brasil foi descoberto ou invadido?* De todas as questões propostas, talvez a última pudesse suscitar uma reflexão crítica sobre esse marco oficial da História do Brasil, dar voz aos oprimidos, discutir os conflitos sociais inerentes à nossa história, problematizar assim, o nosso presente. No entanto, se examinarmos a resposta dada a ela, pelo menos no caso do aluno cujo caderno analisei, *Eu acho que não*, dificilmente a construção da contra-história da história oficial não se efetivou em sala de aula. Voltamos, assim, ao antigo impasse identificado por vários outros

⁴ Este texto parece ter sido disponibilizado pela supervisora, já que ele continha um carimbo com o seu nome.

autores como Fonseca (1993) e Nunes (1996), já abordados nesta pesquisa: o professor que trabalha História nessas séries iniciais não dispõe de formação específica nessa área, tendo dificuldades para lidar com tais questionamentos e discussões, estando ou não com um material adequado.

IV. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por mais que haja uma tentativa se de trabalhar de forma diferente as datas cívicas, as professoras de 1ª a 4ª séries, sozinhas, não conseguirão tão logo se desvencilhar das críticas que profissionais de História fazem, freqüentemente, a elas. As modificações curriculares já apontaram para uma nova proposta de trabalho nessas séries, que não privilegiasse a concepção de História que exalta os heróis e fatos político-institucionais. Porém, isso não foi, em definitivo, suficiente. A realidade do ensino de História requer uma constante reflexão dos historiadores e pedagogos, em parceria com os profissionais envolvidos nessa fase escolar, visando apontar alternativas viáveis para se trabalhar História de uma forma diferenciada. Um dos aspectos fundamentais e urgentes para essas mudanças refere-se ao investimento na formação histórica dos professores de 1ª a 4ª série, e outras ações que serão discutidas nas considerações finais desta monografia.

Acreditamos que simplesmente abolir essas datas do calendário escolar não modificaria a forma como as crianças têm entrado, em contato pela primeira vez, com o conhecimento histórico, construindo, assim, suas referências e noções históricas. Ignorar as datas que são difundidas pelos meios de comunicação, independentemente do fato da escola trabalhá-las ou não, seria uma boa alternativa para fugir desse problema maior que permeia o ensino de História para as primeiras séries do Ensino Fundamental.

Obviamente não acreditamos que seja viável, nesse sentido, trabalhar o ano todo com as várias datas comemorativas ou cívicas, abandonando os conteúdos que já são ministrados, ou os dois, simultaneamente, visto que o tempo para tal seria insuficiente e, em muitos casos, cansativo e entediante. Tais decisões caberiam aos professores das referidas séries, após alguns estudos orientados sobre essas datas — talvez por intermédio da própria parceria entre a escola e a universidade. Assim, estes professores teriam condições de realizarem escolhas embasadas numa discussão mais crítica e reflexiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BITTENCOUT, Circe Maria Fernandes. As “As Tradições Nacionais” e o ritual das Festas Cívicas. In: PINSKY, Jaime (Org.). **O ensino de História e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 2001.

CABRINI, Conceição e outros. **Ensino de História: revisão urgente**. São Paulo: EDUC, 2000.

FERRO, Marc. **A manipulação da História no ensino e nos meios de comunicação**. São Paulo: Hebraíza, 1983.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da História ensinada**. Campinas: Papyrus, 1993.

_____. A História ensinada no 1º e 2º graus e a constituição da memória histórica. **Cadernos de História**, Uberlândia, n. 2, janeiro 1991, pp. 37-49.

LE GOFF, Jacques. Memoria. In: **Enciclopédia Einaudi**. V. 1. Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1984

MICELI, Paulo. **História, História – O jogo dos jogos**. São Paulo: IFCH, 1996.

MOTTA, Márcia. Memória e História. In: MATTOS, Marcelo Badaró. **História: pensar e fazer**. Rio de Janeiro: Laboratório Dimensões da História, 1998.

NUNES, Silma do Carmo. **Concepções de mundo no ensino de História**. Campinas: Papyrus, 1996.

_____. **O pensado e o vivido no ensino de História**. Campinas, 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP.